inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



PROFESSEUR DES ÉCOLES

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

Mention 1er degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Lire pour comprendre l'autre : l'empathie fictionnelle au service de la prévention du harcèlement scolaire.

Présenté par **GASPIN Émilie**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire:
Mme Nicole Noizet, PRCE de Lettres Modernes, UT2J, INSPE TOP

Co-directrice de mémoire:
Mme Véronique Paolacci, MCF en Sciences du Langage, UT2J, INSPE TOP

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès
INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Toulouse Occitanie-Pyrénées
Université de Toulouse

REMERCIEMENTS

En préambule, je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche.

Je souhaite tout particulièrement remercier ma directrice de mémoire et professeur de français, Madame Nicole Noizet, pour son soutien, son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils tout au long des deux années du Master.

Je remercie également Madame Véronique Paolacci, maître de conférences en sciences du langage pour ses conseils, son écoute et sa disponibilité.

Je souhaite remercier Madame Marie Casassus, qui nous a confié sa classe afin de réaliser nos recueils de donnés et nous a donné beaucoup de conseils pour notre parcours de formation. Je tiens également à remercier ma camarade Marie Scubla qui a été d'un grand soutien lors de la mise en œuvre de la séquence.

J'aimerais également adresser un grand merci à toutes les personnes proches qui m'ont relu, soutenu émotionnellement et ont cru en moi au cours de ces années de master.

Résumé :

Ce mémoire questionne la pertinence d'un réseau littéraire comme dispositif de sensibilisation des élèves de cycle 3 aux conséquences du harcèlement scolaire. Cette recherche s'appuie sur plusieurs dispositifs littéraires : la lecture pas à pas, le débat interprétatif littéraire et le cercle de lecture. À travers un réseau d'œuvres de littérature jeunesse abordant la différence, le respect d'autrui et l'acceptation de soi, cette étude porte sur la manière dont la littérature peut favoriser l'empathie et la compréhension des situations de harcèlement. Les résultats montrent que ces dispositifs sont pertinents, mais qu'ils nécessitent un cadrage rigoureux de la part de l'enseignant.

Mots-clés :

Littérature de jeunesse, Harcèlement scolaire, Empathie fictionnelle, Réseau littéraire, Lecture littéraire.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION **6**
I. L'Empathie fictionnelle : un enjeu littéraire de formation personnelle **10**
1. Empathie fictionnelle 10
1.1. La fiction, un « monde » à explorer (théorie des mondes possibles) 10
1.2. Le réseau littéraire au service de l'empathie fictionnelle 11
1.3. La lecture littéraire comme expérience emphatique 12
1.4. L'empathie fictionnelle 13
1.5. La place du lecteur dans la fiction : le sujet lecteur 14
1.6. Le genre de l'album jeunesse 16
II. Lecture littéraire et harcèlement : une thématique éducative de prévention à l'école **17**
2. Le harcèlement et la prévention 17
2.1. Le harcèlement 17
2.2. La prévention 17
3. La lecture littéraire : des dispositifs littéraires au service d'une lecture subjective 17
3.1. La lecture pas-à-pas 17
3.2. Le débat interprétatif littéraire 18
3.3. Le cercle de lecture 19
4. Présentation du corpus du réseau 20
4.1. Comme un million de papillons noirs (Barbara Brun et Laura Nsafou) 21
4.2. Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon (Christian Bruel et Anne Galland) 22
4.3. Histoires pressées (Bernard Friot) 23
4.4 Comment devenir parfait en 3 jours (Stephen Manes) 25
4.5. Rouge (Jan De Kinder) 25
III. Cadre Pratique **26**
1. Présentation du recueil de données 26
1.1. Le terrain 26
1.2. Méthodologie 27
1.3. Présentation de la séquence mise en place 27
1.4. Déroulement de la séquence mise en place 28
IV. Analyse **31**
1. Les données recueillies 31
1.1. Le questionnaire 31
1.2. Les écrits de la réception 32
1.3. Grille de codage du cercle de lecture 32
1.4. Les verbatim du débat et du cercle de lecture 32
2. Analyse des résultats du recueil de données 33
2.1. La pertinence de la lecture en réseau pour sensibiliser au respect de soi et d'autrui 33
2.2. Les limites de la mise en place du dispositif de lecture en réseau 36
2.3. L'apport des dispositifs pédagogiques mobilisés dans la compréhension des situations de harcèlement 36
2.4. Les limites de l'ingénierie et du pilotage du réseau de lecture 39
2.5. L'évolution des comportements des élèves face aux situations de harcèlement 41
CONCLUSION **43**
BIBLIOGRAPHIE **45**

TABLES D'ANNEXE

ANNEXES..... 49

Annexe n°1: Grille d'observation séances 1 et 5..... 49

Annexe n°2 : Fiche de préparation de la séquence..... 50

Annexe n°3 : séance 1: corpus d'images (distribué aux élèves).....54

Annexe n°4 : séance 5 : corpus d'images (distribué aux élèves).....56

Annexe n°5 : Grille d'observation séance 1 et 5 complétées.....58

Annexe n°6 : Retranscription séance 2.....60

Annexe n°7 : Grille de codage séance 2.....71

Annexe n°8 : Retranscription séance 3.....73

Annexe n°9 : Grille de codage séance 3.....82

Annexe n°10 : Retranscription séance 4.....85

Annexe n°11 : Grille d'observation séance 4.....96

Annexe n°12 : Questionnaire transmis à l'enseignante référente de la classe..... 98

Annexe n°13 : Grille d'observable pour le débat interprétatif littéraire..... 100

INTRODUCTION[1]

« Ton problème, c'est mon problème »[2], cette citation qui provient d'une publicité du ministère de l'Éducation nationale, nous l'entendons sans même y porter attention, et pourtant, elle passe tous les jours à la télévision à toute heure de la journée. Elle dénonce une situation de harcèlement, un phénomène qui prend de l'ampleur dans la société et plus particulièrement dans les écoles. Bien que le harcèlement ne date pas d'aujourd'hui, nous constatons que le harcèlement scolaire est un phénomène qui est perçu dans toutes les structures accueillant des jeunes. De nombreux articles prouvent que de nombreux élèves sont harcelés au sein des écoles. Effectivement, selon un rapport du Sénat[3] 800 000 à 1 000 000 élèves sont victimes de harcèlement chaque année, soit 6 à 10% des effectifs. Parfois, des campagnes de prévention sont mises en place, mais pour la plupart d'entre elles, il y a de très faibles résultats et les conséquences de ce phénomène sont graves et multiples.

Aujourd'hui, les médias, les journaux, la presse réalisent de la prévention. Ce phénomène est exposé dans l'objectif de faire prendre conscience à tous qu'il est important d'agir et de venir en aide aux personnes qui subissent du harcèlement au quotidien.

En parallèle, nous savons que dans les établissements scolaires, et dans de nombreuses classes des élèves en situation de harcèlement sont présents. Il est donc primordial de les repérer et de faire de la prévention. De ce fait, pour le professeur des écoles, il est important de connaître ce qu'est le harcèlement scolaire, de savoir repérer les situations pouvant y être liées et d'être capable d'agir de manière adaptée face à celles-ci, afin de sensibiliser les élèves au repérage du harcèlement, de leur apprendre à identifier ces comportements et à effectuer un signalement lorsque cela est nécessaire. Pour toutes ces raisons citées précédemment, la thématique se précise autour du respect de soi, d'autrui et

---

[1] Certains passages de ce mémoire ont été reformulés et corrigés sur le plan orthographique à l'aide de l'intelligence artificielle (chat GPT, Open Ai, 2026), dans un souci de clarté et de lisibilité. L'analyse, la sélection des contenus et l'argumentation restent entièrement personnelles.

[2] Ministère de l'Éducation nationale. (2024, 7 novembre). *Clip Non au harcèlement 2024–2025 (version longue)* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Nclf7ELuQGM.

[3]Guide pratique enseignants / parents (Maé) *"Prévention du Harcèlement, comment l'expliquer, le détecter et réagir pour accompagner les enfants"*

l'acceptation des différences, afin d'évoquer le harcèlement grâce à un dispositif littéraire, la mise en réseau d'œuvres autour du motif du rapport à l'autre, et plus précisément celui du harcèlement de l'autre.

Il est donc primordial de s'interroger sur les problèmes que pose le harcèlement scolaire actuellement. Lors d'une discussion avec Mme Bianchini, professeure de grande section et intervenante dans notre UE partenaire de notre formation du master MEEF 1er degré, il est apparu essentiel de renforcer la sensibilisation des élèves au harcèlement par des actions de prévention menées à travers des ateliers de littérature, d'éducation et en lien avec l'EMC.

Dans ce contexte, l'école joue un rôle essentiel dans la prévention de ces situations, notamment à travers l'enseignement de la littérature, qui permet aux élèves d'explorer des expériences humaines variées et de développer leur compréhension d'autrui.

Pour toutes ces raisons, la problématique de notre recherche est la suivante : **En quoi la littérature jeunesse peut-elle favoriser la sensibilisation des élèves de cycle 3, sur les conséquences que peut avoir le harcèlement scolaire ?** Cette recherche interroge l'impact de la littérature jeunesse, exploitée à travers un réseau littéraire, sur la construction du respect de soi et d'autrui chez les élèves de cycle 3.

Afin de justifier les questions de recherche et les hypothèses, nous nous sommes appuyées sur le programme de Français concernant la lecture et la compréhension de l'écrit[4], ainsi que sur le programme de culture littéraire et artistique[5] en cycle 3. Il est indiqué que les élèves doivent se confronter à des textes variés afin de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

Par ce fait, nous émettons l'hypothèse que l'utilisation d'un réseau littéraire permettrait de lire divers textes autour d'un même motif littéraire. Lors du recueil de données, nous souhaitons faire apparaître une prise de conscience sur ce sujet chez les élèves. En effet, cela pourrait mettre en lumière les conséquences physiques,

---

[4] Éduscol. (2020). *Lecture et compréhension de l'écrit.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download#page61.

[5] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025). *Programme de français du cycle 3.* https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/programme-de-fran-ais-pour-le-cycle-3-439824.pdfhttps://www.education.gouv.fr/sites/default/files/programme-de-fran-ais-pour-le-cycle-3-439824.pdf

psychologiques et sociales du harcèlement, permettant aux élèves de comprendre l'impact à long terme de ce phénomène.

Les deux premières questions de recherche amènent ainsi à réfléchir aux dispositifs littéraires qui pourraient être mobilisés afin de prévenir le harcèlement scolaire. De ce fait, nous allons dans un premier temps nous demander si le dispositif d'une lecture en réseau favoriserait la prise de conscience des élèves sur le harcèlement scolaire et plus largement sur le thème du respect d'autrui et l'acceptation des différences. Dans un deuxième temps, nous chercherons à comprendre si le texte littéraire peut avoir une valeur sociale et de ce fait répondre à des enjeux de construction de soi dans son rapport à l'autre. Pour finir, nous analyserons quels sont les dispositifs pédagogiques les plus intéressants pour obtenir une bonne compréhension, interprétation de lecture chez les élèves, afin que l'impact soit plus efficace sur les compétences civiques des élèves et leur rapport à soi et à l'autre.

Pour répondre à la première question de recherche. Nous pensons que les personnages mis en scène dans les récits permettent d'éveiller des émotions chez les élèves, notamment l'empathie, en rendant perceptibles les vécus des victimes et les conséquences psychologiques de telles situations. Le rapport texte-image, caractéristique de l'album, constitue un atout majeur. L'articulation entre narration et illustration favorise la compréhension, facilite l'identification et permet aux élèves de se projeter plus aisément dans les situations présentées. Contrairement à d'autres dispositifs plus abstraits ou théoriques, l'album propose une approche à la fois accessible, concrète et sensible, qui met en lumière la souffrance engendrée par le harcèlement tout en invitant à une réflexion collective. Ainsi, il constitue un outil privilégié pour initier une prévention adaptée au niveau des élèves et favoriser la construction d'une posture réflexive et empathique face à ce phénomène.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous formulons l'hypothèse que la lecture de ces histoires ainsi que la mise en place de ces divers dispositifs pourraient encourager les élèves à adopter un comportement bienveillant envers leurs camarades. En d'autres termes, les textes littéraires de jeunesse peuvent transmettre des valeurs de respect et de solidarité comme la tolérance et l'importance de l'entraide, non seulement par les idées et les situations fictives riches de sens qu'ils proposent mais aussi pour leur valeur esthétique : au service d'une portée sociale, ce qui incite les élèves à adopter des comportements positifs.

Afin de répondre à la troisième question de recherche, nous émettons l'hypothèse que les textes littéraires de jeunesse peuvent servir de point de départ pour organiser différents dispositifs littéraires tels que des cercles de lectures, des interviews, des portraits de personnages, des débats interprétatifs littéraires par l'enseignant sur divers sujets qui concernent la société. L'objectif à travers ces dispositifs serait de développer une prise de conscience sur le sujet du harcèlement chez les élèves afin de les inciter à réfléchir et à agir contre ce phénomène à l'avenir.

Dans le cadre de ce mémoire, une séquence de littérature organisée autour d'un réseau de livres de jeunesse portant sur la thématique du harcèlement scolaire a été mise en œuvre dans une classe de cycle 3 afin d'explorer le rôle de l'empathie fictionnelle dans la compréhension d'autrui. Le recueil de données repose sur des productions d'élèves réalisées en début et en fin de séquence, ainsi que sur des enregistrements audio et des transcriptions d'échanges collectifs lors de dispositifs de lecture pas à pas, de débat interprétatif littéraire et de cercle de lecture. Ces différents supports ont permis d'analyser la manière dont les élèves s'approprient les situations fictionnelles, expriment leurs émotions et construisent leur compréhension des relations entre personnages. L'ensemble de ces données constitue le corpus d'analyse mobilisé pour étudier la contribution de la littérature de jeunesse à la sensibilisation au harcèlement scolaire et au développement de l'empathie envers autrui.

Ces différentes interrogations conduisent plus largement à s'interroger sur la fonction sociale de la littérature à l'école primaire, nous pouvons de ce fait nous demander si le texte littéraire peut avoir une portée sociale du fait de la valeur esthétique.

Ce mémoire s'organise en quatre parties. La première partie présente le cadre théorique, en abordant notamment la notion d'empathie fictionnelle comme enjeu littéraire de formation personnelle du lecteur. La deuxième partie définit les apports de la lecture littéraire ainsi que les enjeux éducatifs liés à la prévention du harcèlement scolaire. La troisième partie expose le cadre méthodologique et le dispositif pédagogique mis en œuvre. Enfin, la quatrième partie est consacrée à l'analyse des données recueillies.

I. L'Empathie fictionnelle : un enjeu littéraire de formation personnelle

1. Empathie fictionnelle

1.1. La fiction, un « monde » à explorer (théorie des mondes possibles)

Dans un premier temps, il est important de préciser qu'il existe quatre théories relatives à la fiction : la théorie philosophique, les théories de la simulation, la poétique narrative et ses épigones, ainsi que la théorie du déplacement déictique. Toutes ces approches se distinguent des analyses structuralistes du récit, dans la mesure où elles ne se limitent plus uniquement à l'étude de la structure textuelle, mais s'intéressent également aux effets de la fiction sur le lecteur et à la manière dont celui-ci investit l'univers fictionnel. Il s'agit alors de différencier le *« récit historique »* du *« récit fictionnel »*, comme le précise Käte Hamburger[6]. En effet, le récit fictionnel ne cherche pas à reproduire fidèlement le réel, mais à construire un univers autonome doté de ses propres règles, dans lequel le lecteur accepte d'entrer temporairement. Cette distinction permet de comprendre que la fiction ne constitue pas une simple imitation du réel, mais un espace d'expérience et de projection.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la théorie des mondes possibles développée par Thomas Pavel dans *« L'univers de la fiction »*[7]. L'auteur applique cette théorie à l'univers fictionnel en montrant que la fiction crée des mondes alternatifs cohérents, parallèles au monde réel, mais néanmoins accessibles par l'imagination du lecteur. Le monde fictionnel apparaît alors comme une variante des mondes possibles, possédant sa propre logique interne et ses propres habitants. Ainsi, les personnages acquièrent le statut d'êtres appartenant à un monde spécifique dans lequel le lecteur est progressivement immergé. Cette immersion favorise un processus d'identification et de projection émotionnelle : le lecteur partage les expériences, les émotions et les conflits des personnages, ce qui participe au développement de l'empathie fictionnelle. Dès lors, la lecture devient

[6] Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction : quelles implications en didactique de la littérature ? Dans M.-J. Fourtanier & F. Le Goff (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 1, *Genres, espaces et formes*, p. 58-74). Presses universitaires de Namur

[7] Pavel, T. (2017). Univers de la fiction. Points.

une expérience à la fois cognitive et affective, permettant au lecteur d'explorer d'autres points de vue en enrichissant sa compréhension de lui-même et des autres.

1.2. Le réseau littéraire au service de l'empathie fictionnelle

Cette immersion du lecteur dans le monde fictionnel ne se limite pas à la découverte d'une lecture isolée. À l'école, elle peut être enrichie par la rencontre de plusieurs récits entre eux, permettant aux élèves de multiplier les points de vue, de repérer des motifs communs et de construire progressivement une culture littéraire favorisant le développement de l'empathie. La notion de réseau littéraire désigne une démarche de lecture fondée sur la mise en relation de plusieurs œuvres. Selon Éduscol, la lecture en réseau *« aide les élèves à se construire une culture littéraire par les relations qu'ils découvrent entre les textes (genre, auteurs, motifs symboliques, thèmes...), leur inscription dans le temps (patrimoine, réécritures) et l'espace (cultures du monde)*[8]*».* Ainsi, le réseau littéraire ne repose pas sur l'étude isolée d'une œuvre, mais sur la mise en relation de plusieurs textes. L'objectif est donc de permettre aux élèves de comparer plusieurs œuvres pour en dégager une configuration commune, qu'il s'agisse d'un thème, d'un genre, d'un type de personnage ou de procédés narratifs.

Cette lecture est active et réflexive, les élèves sont amenés à mobiliser leurs connaissances antérieures, à faire des hypothèses et à affiner progressivement leur compréhension des textes. Dans cette perspective, Catherine Tauveron ajoute lors de sa contribution au Conseil supérieur des programmes que *« La lecture en réseau a ensuite été pensée comme un outil permettant aux élèves de développer une véritable culture littéraire - qu'il s'agisse de la connaissance d'un auteur, des genres, des stéréotypes ou des procédés narratifs*[9] *».* La constitution d'une telle culture permet aux élèves de mieux comprendre les œuvres lues, d'identifier des régularités ou des ruptures entre les textes, et de donner davantage de sens à leur activité de lecture. Par ailleurs, le travail en réseau favorise le traitement et l'organisation des informations issues des textes.

[8]Éduscol. (2020). *Lire en réseaux.* https://eduscol.education.fr/document/16441/download

[9]Éduscol. (2020). *Lire en réseaux.* https://eduscol.education.fr/document/16441/download

En confrontant plusieurs œuvres autour d'un même thème, les élèves sont amenés à repérer des éléments explicites et implicites, à comparer les réactions des personnages face à des situations similaires. Dans le cadre de nos recherches, le réseau littéraire proposé aux élèves s'articule autour de la thématique de l'acceptation de la différence, incluant les notions de diversité et d'acceptation de soi. Ce qui va permettre d'aborder la question du harcèlement, en s'appuyant sur des œuvres de littérature de jeunesse mettant en scène des personnages confrontés à l'exclusion, au rejet ou au regard de l'autre. La mise en réseau de ces albums permet ainsi de créer des liens entre les situations vécues par les personnages et celles susceptibles d'être rencontrées par les élèves, favorisant le développement de l'empathie fictionnelle et une meilleure compréhension des mécanismes du harcèlement.

1.3. La lecture littéraire comme expérience emphatique

Commençons par définir l'empathie, cette faculté que les lecteurs rencontrent lorsqu'ils sont amenés à lire un livre. Selon les recherches actuelles des sciences de l'esprit « nous comprenons les émotions, les pensées et les croyances d'autrui grâce à notre capacité d'empathie qui nous permet de saisir les états mentaux d'autrui de manière subliminale, sans travail de réflexion inférentielle » [10]
Cette aptitude à comprendre les états mentaux d'autrui se trouve particulièrement dans l'expérience de lecture littéraire, au cours de laquelle le lecteur est amené à entrer dans l'univers fictionnel et à partager les émotions ainsi que les expériences vécues par les personnages.

La thématique de ce mémoire porte de ce fait sur **la lecture littéraire.** Elle est considérée tout d'abord comme une activité complexe engageant pleinement le lecteur. Celui-ci ne se réduit pas à une simple compréhension du texte, mais constitue avant tout une expérience vécue ; au cours de laquelle le lecteur entre en relation avec l'univers fictionnel proposé. En effet, la lecture peut provoquer une forme d'immersion dans laquelle le sujet se laisse porter par les images mentales suscitées par le texte. La lecture devient alors un moment d'évasion et d'immersion,

[10] Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction : quelles implications en didactique de la littérature ? Dans M.-J. Fourtanier & F. Le Goff (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 1, *Genres, espaces et formes*, p. 58-74). Presses universitaires de Namur

permettant de vivre des aventures, des situations ou des émotions à travers les personnages et les événements racontés.

Ici, la dimension affective et empathique de la lecture occupe une place centrale. Le lecteur est amené à ressentir des émotions variées, il peut s'identifier à certains personnages ou à des situations faisant écho à son propre vécu. Cette identification favorise l'engagement du lecteur dans le texte et contribue à donner du sens à sa lecture. Comme le souligne Picard (2015), la lecture littéraire, peut être définie comme « une activité qui mobilise l'analyse et le ressenti du lecteur [11]». Ainsi, le lecteur varie entre deux postures complémentaires : d'une part, une posture analytique visant à comprendre le sens du texte, les intentions de l'auteur et les enjeux du récit ; d'autres part, une posture subjective, dans laquelle il accepte de se laisser porter par l'univers fictionnel et pas les émotions qu'il suscite. La lecture littéraire est au centre de notre travail.

En effet, l'objectif est de permettre aux élèves d'aborder la thématique du harcèlement à travers la lecture d'œuvres littéraires. Il s'agit de les amener à comprendre les situations vécues par les personnages afin de ressentir leurs émotions et de réfléchir aux réactions possibles face aux situations de harcèlement présentées dans les textes. La lecture littéraire vise ainsi plusieurs enjeux éducatifs et citoyens. D'une part, elle permet de sensibiliser les élèves à l'acceptation de la différence et au respect d'autrui. D'autre part, il les aide à reconnaître et à identifier les situations de harcèlement.

1.4. L'empathie fictionnelle

Cette implication émotionnelle du lecteur dans l'univers fictionnel conduit alors à s'interroger plus précisément sur la notion d'empathie fictionnelle et sur son rôle dans la compréhension d'autrui. La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires est dû à la capacité du lecteur à interpréter les états mentaux des personnages. En effet, comprendre une histoire implique de saisir ce que ressentent les personnages, ce qui les motive et la manière dont ils réagissent aux

[11]Dufays, J. (2013). *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?* Recherches et Travaux, 83, 77-88. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666.

événements. V. Larrivé[12] définit l'empathie fictionnelle comme « *l*a capacité du lecteur à comprendre les émotions, les pensées et les croyances des personnages *»*. Elle précise que le lecteur ne perçoit plus les personnages comme de simples êtres fictifs écrits sur le papier : il leur attribue une forme de réalité en imaginant leurs pensées et leurs émotions.

Ainsi, en nous appuyant sur les personnages des différents albums constituant le réseau littéraire, nous chercherons à développer chez les élèves une empathie fictionnelle leur permettant d'accéder à une meilleure compréhension des récits. En se mettant à la place des personnages et en tentant de comprendre leurs émotions et leurs intentions, les élèves sont davantage en mesure de saisir les implicites des histoires lues et d'en construire le sens.

Cette dimension empathique de la compréhension en lecture est également mise en évidence dans les travaux de R.Goigoux et S.Cèbe dans le cadre du dispositif *Lectorino & Lectorinette*[13]. Ils évoquent que, pour accéder à une compréhension fine des récits, les élèves doivent être capables d'identifier les sentiments des personnages ainsi que leurs buts, afin d'organiser les événements du récit et d'en hiérarchiser les informations. De ce fait, le travail sur les émotions et les états mentaux des personnages est essentiel pour développer la compréhension en lecture. Il permet chez les élèves de favoriser une forme d'implication affective dans la lecture, autrement dit de travailler l'empathie fictionnelle. C'est pourquoi, la première et la dernière séance du recueil de données ont été spécifiquement consacrées à cet aspect. Les élèves ont été amenés à exprimer les émotions et les ressentis des personnages à travers des bulles de pensée, leur permettant ainsi de verbaliser ce que les personnages peuvent ressentir ou penser dans certaines situations évoquant ou non du harcèlement (annexe n°3 p 54 - 55 et n°4 p 56 - 57).

---

[12] Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction : quelles implications en didactique de la littérature ? Dans M.-J. Fourtanier & F. Le Goff (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 1, *Genres, espaces et formes*, p. 58-74). Presses universitaires de Namur

[13]Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lectorino & lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz. https://netboardme-cf1.s3.amazonaws.com/published/19410/files/0049e470bc2e0a8871d09dd3fe12cd4f.pdf.

1.5. La place du lecteur dans la fiction : le sujet lecteur

Ensuite, il est important de définir le **sujet lecteur**, puisque c'est le rôle que vont avoir les élèves lorsqu'ils vont réaliser une activité de lecture. En effet, lorsqu'ils lisent, les élèves ne se contentent pas de décoder un texte ou d'en comprendre le sens ; ils s'engagent dans une expérience de lecture au cours de laquelle ils développent leur imaginaire et se détachent du réel afin d'entrer dans une lecture immersive. Petit à petit, ils vont avoir conscience que la lecture est un élément fictionnel. L'activité de lecture peut ainsi être envisagée comme un va-et-vient entre implication et distanciation du lecteur face au texte. Pour préciser cela, Vincent Jouve (2015), dans *L'effet personnage* [14], reprend les théories de Picard et décrit quatre aspects importants de l'expérience de lecture. D'abord, il parle du corps du liseur, qui renvoie au corps du lecteur et aux réactions qu'il éprouve au cours de sa lecture. Les réactions peuvent être d'ordre physique ou émotionnel et varient selon les élèves : peur, tristesse, colère, amusement ou encore empathie face aux situations vécues par les personnages. Pour nos recherches, cette dimension est importante, car elle permet aux élèves de ressentir les émotions associées aux situations de harcèlement, comme la souffrance, l'injustice ou l'isolement, favorisant ainsi une première prise de conscience affective de ces phénomènes.

Ensuite, la deuxième dimension concerne le lisant, c'est-à-dire l'imagination du lecteur, qui joue un rôle actif dans la construction du sens. L'élève est en mesure de visualiser les scènes de l'histoire ; de se représenter les personnages et de s'y projeter. Cette projection facilité l'identification aux personnages victimes ou témoins de harcèlement, permettant aux élèves de mieux comprendre les situations vécues et d'en saisir les enjeux relationnels.

Le troisième aspect est celui du lectant, il concerne l'intellect. L'élève adopte une posture réflexive : il essaie de comprendre le sens du texte, les intentions des personnages, les causes et les conséquences de leurs actes ainsi que le message porté par l'auteur. Cette dimension est essentielle pour amener les élèves à analyser les mécanismes du harcèlement, à repérer les comportements problématiques et à distinguer des rôles des différents protagonistes (victime, harceleur, témoins).

---

[14]Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France. https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=MuEICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=vincent+jouve+l%27effet+personnage&ots=CjwkJLVEBI&sig=dvlmziAZ_oaoIpfLhvLG2-hs2gQ&redir_esc=y#v=onepage&q=vincent%20jouve%20l'effet%20personnage&f=false.

Enfin, la dernière dimension est celle du Iu qui correspond à l'inconscient du lecteur. Elle représente ce que l'histoire réveille en profondeur chez le lecteur et parfois implicite : souvenirs personnels, expériences vécues ou émotions enfouies, cette dimension peut permettre aux élèves de faire écho, consciemment ou non, à des situations rencontrées dans leur propre vie ou observées dans leur environnement, renforçant ainsi la portée éducative et préventive de la lecture.

1.6. Le genre de l'album jeunesse

Par la suite, il est nécessaire de comprendre la différence entre la compréhension et l'interprétation de texte. **La compréhension de texte** d'après Éduscol est la *« capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte*[15] *».* Contrairement à **l'interprétation** de texte qui permet selon Tauveron (2002)[16] d'explorer le sens d'un passage et d'en énoncer plusieurs significations possibles, elle prend en compte la subjectivité du lecteur qui s'appuie sur sa connaissance du monde, sa culture ainsi que son vécu. Le lecteur va alors donner un sens possible au passage en raison du texte qui est implicite car il ne permet pas de donner toutes les significations, mais laisse des blancs et présente un caractère polysémique.

En outre, la thématique du mémoire peut se traiter en transdisciplinarité. Effectivement, elle relie des disciplines comme le Français et l'EMC à travers l'objectif de faire de la prévention sur le harcèlement scolaire auprès des élèves, au travers de différents dispositifs littéraires. Ainsi, les programmes de cycle 3 en EMC, nous rappellent l'enjeu de faire travailler *« le respect d'autrui aux élèves, d'accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre*[17]*»*. Il nous est aussi indiqué le fait de faire travailler les élèves sur l'expression et l'identification de leurs émotions et de leurs sentiments.

---

[15] Éduscol. (2020). *Lecture et compréhension de l'écrit.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download#page61.

[16]Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* INRP. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1.

[17] Éduscol. (2020). *Respecter autrui.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download

II. Lecture littéraire et harcèlement : une thématique éducative de prévention à l'école

2. Le harcèlement et la prévention

2.1. Le harcèlement

Il est donc important de parler de la notion de **harcèlement** avec les élèves. Elle se définit selon Éduscol *« comme une violence répétée qui peut être verbale, physique et/ou psychologique.*[18]*».* Pour venir préciser le sujet, Catheline (2023) définit le harcèlement scolaire (school-bullying) comme « une conduite délibérément agressive adoptée par un ou plusieurs élèves, qui se répète et qui dure[19]».

2.2. La prévention

De plus, il est également intéressant de définir **la prévention** qui est, selon FERNANDEZ (2008) *« la conception des actions susceptibles d'éviter la survenue d'événement ou de situation malencontreuses. Elle désigne l'ensemble des mesures prises contre certains risques, maladies, accidents, catastrophes naturelles, et par extension, les organismes chargés de les appliquer.*[20]*».* Il est intéressant à travers la littérature jeunesse de faire de la prévention auprès des élèves sur le harcèlement. Pour cela, nous avons mis en place lors de notre séquence plusieurs dispositifs littéraires que nous allons présenter à présent.

3. La lecture littéraire : des dispositifs littéraires au service d'une lecture subjective.

3.1. La lecture pas-à-pas

Afin de travailler le réseau littéraire avec les élèves, nous avons mis en place trois dispositifs littéraires. Dans un premier temps, lors de la deuxième séance, nous

---

[18]Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *Qu'est-ce que le harcèlement ?* https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/qu-est-ce-que-le-harcelement-325361#:~:text=Le%20harcèlement%20se%20définit%20comme,on%20parle%20alors%20de%20cyberharcèlement.

[19]Catheline, N. (2023). *Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ?*. Le harcèlement scolaire (p.3). Presses Universitaires de France.

[20]Fernandez, P (2008). - Département Prévention - INSHEA de Suresne.

avons réalisé la méthode de la **« *lecture pas-à-pas* »** de Marie-France Bishop. L'autrice précise que *« c'est une modalité de lecture collective qui permet de faire des inférences au cours de la lecture, d'établir des liens logiques et des liens de causalité, de faire des prédictions et de s'assurer de la cohérence de la représentation mentale*[21]*».* L'objectif de cet atelier a été de recueillir la compréhension de l'histoire par les élèves afin de connaître les représentations du thème de l'album qui a été lu. Pour cela, nous avons utilisé l'album *Comme un million de papillons noirs* de Barbara Brun et Laura Nsafou, dans lequel nous avons découpé le texte en fonction des nœuds de compréhension.

Nous avons réalisé une lecture collective et plusieurs arrêts pour poser des questions inférentielles. Celles-ci ont servi à clarifier l'histoire ou à anticiper une action qui va se découper par la suite, ou bien à envisager la rétrospection.
Les élèves ont émis des hypothèses et donné leur point de vue. Les échanges oraux ont pu favoriser les interactions verbales, langagières en vue d'affiner la compréhension de l'histoire. Puis, les élèves ont élaboré une représentation mentale cohérente et progressive de la situation.

3.2. Le débat interprétatif littéraire

Dans un second temps, nous avons travaillé la compréhension avec les élèves. Pour cela, nous avons employé le dispositif littéraire du **débat interprétatif littéraire**[22]. Selon Dupont, il n'a pas de définition précise et permet de travailler de multiples choses avec les élèves. Pour l'auteur, c'est *« un débat d'opinion qui se différencie par son objet (la littérature)*[23] *».* C'est aussi un lieu culturel dont la finalité n'est pas persuasive comme d'autres débats plus courants mais exploratoires. Dans un but d'apprentissage, il s'agit de construire collectivement, à partir des lectures individuelles, une histoire commune des lectures, pour faire de la classe un espace d'écoute et former peu à peu « une communauté interprétative ». Également, il

[21] *Enseigner la compréhension avec des « lectures pas à pas »*. Académie de Paris. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_3268808/enseigner-la-comprehension-avec-des-lecture-pas-a-pas.

[22] Éduscol. (2020). *Le débat interprétatif.* https://eduscol.education.fr/document/16432/download

[23] Dupont, P., & Cortes, E. (2023). *Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ?* Hal.Science. https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol1iss2.41213.

implique le fait que les élèves puissent l'appréhender à la fois comme un lieu d'apprentissage de la communication et de ses règles et comme un espace langagier.

Ensuite, le débat interprétatif littéraire va permettre de développer les compétences de lecture littéraire, d'interprétation et de compréhension chez les élèves. Il y a plusieurs niveaux de débat : celui qui sert à résoudre un problème de compréhension et peut être tranché de façon univoque ; celui qui concerne les données implicites du texte et mobilise des savoirs extérieurs pour comprendre un texte ; celui dans lequel les questions ne trouvent pas de réponses dans le texte ni même autour du texte. Dans ce cas, le texte peut conduire à un débat d'idées, qu'on pourrait qualifier de philosophique, où le texte est un point de départ pour évoquer des questions d'éthique ou de politique.

3.3. Le cercle de lecture

Dans un dernier temps, nous avons mis en place avec les élèves **le dispositif du cercle de lecture.** Dans l'ouvrage *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs,* Lafontaine.A, Terwagne.S et Vanhulle.S. définissent le cercle de lecture comme *« tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées*[24]*»*. En outre, c'est un dispositif pédagogique où des élèves, réunis en petits groupes hétérogènes, développent ensemble leur compréhension des textes littéraires ou d'idées. Ils réalisent des échanges qui favorisent la co-construction du sens et l'appropriation de stratégies d'interprétation. Le dispositif repose sur une méthodologie incitant les élèves à s'engager activement dans la lecture, conçue comme un dialogue entre le lecteur et le texte.

Encadrés par l'enseignant, les élèves lisent de manière personnelle, rédigent des notes, puis partagent leurs réflexions en groupe pour approfondir leur compréhension. Ce travail collaboratif permet de décoder les implicites du texte. Manon Hébert ajoute dans son article que le cercle littéraire permet également « l'appropriation du processus d'interprétation littéraire et de la langue française

[24] Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (4e éd.). Bruxelles: De Boeck. https://books.google.fr/books?id=rY5jDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false

comme « outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel » (MOE, 2006 : 8) ».[25] De plus, d'après Maryse Brumont, l'objectif de cette activité est de « donner du sens à un texte lu en jouant un rôle bien défini dans le cadre d'un travail de groupe autonome[26] ». En effet, le premier rôle est le maître des illustrations, son objectif va être de construire des représentations mentales sur le texte. Le second rôle est celui du maître des mots qui doit construire une compréhension littérale avec l'identification et l'extraction des informations explicites. Le troisième rôle est le maître des passages qui a pour but de construire une compréhension inférentielle logique ; il met en lien des situations, des mots, des moments. Le quatrième rôle est celui du maître des liens qui construit également une compréhension inférentielle avec des références intertextuelles à l'aide de références culturelles, encyclopédiques. Le cinquième et dernier rôle est celui du maître de la discussion qui fait dérouler la discussion et s'assure que les maîtres auront une bonne compréhension et interprétation du texte dans le cas où, lui aussi, a bien compris le texte.

Maintenant que nous avons défini les concepts importants ainsi que les dispositifs littéraires de ce mémoire, nous allons présenter le corpus du réseau littéraire.

4. Présentation du corpus du réseau

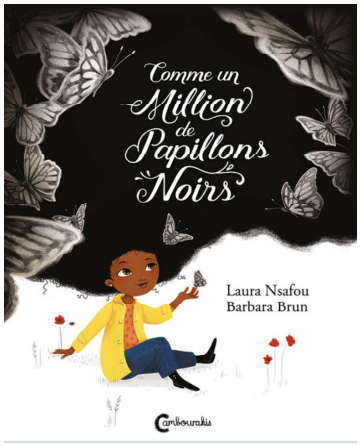
Nous avons proposé aux élèves un réseau littéraire ayant pour thématique l'acceptation de la différence (diversité et acceptation de soi) avec cinq albums de littérature jeunesse. Nous n'avons pas pu aborder avec les élèves le réseau dans son entièreté, puisque nous n'avons pas eu le temps de travailler sur tous les livres durant notre stage. En conséquence, nous avons mis en place des dispositifs littéraires sur trois albums et nous avons réalisé une lecture offerte avec l'album

[25] Hébert, H. (2009). *Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.* https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038721ar.pdf

[26] Brumont, M. (2010). *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III.* Canopé - CRDP de Bordeaux.

Comment devenir parfait en trois jours de Stephen Manes. Par la suite, nous avons mis à disposition des élèves le dernier album mais nous n'avons pas eu le temps de leur lire.

4.1. Comme un million de papillons noirs (Barbara Brun et Laura Nsafou)



Le premier album qui est l'œuvre principale du réseau est *Comme un million de papillons noirs* de Laura Nsafou et Barbara Brun. Au cours de cette histoire, nous suivons Adé une jeune fille qui n'aime pas ses cheveux, puisque ses camarades lui disent qu'ils ne sont pas comme les autres. Accompagnée par sa mère et ses tantes, elle va découvrir en douceur la beauté de ces papillons endormis sur sa tête, jusqu'à leur envol final. Nous avons choisi cet album comme œuvre principale parce qu'il parle de harcèlement, de racisme, qu'il apporte une réflexion centrale sur l'identité et la différence. Adé n'accepte pas ses cheveux puisque ses camarades lui disent qu'ils ne sont pas « normaux ».

Effectivement, la question de la normalité est ancrée dans nos mœurs. Les élèves le disent sans même savoir ce que signifie le terme « normal ». Il est de ce fait intéressant de pouvoir parler de ce sujet avec les élèves. Cet album entre dans les programmes de cycle 3 dans la partie culture littéraire et artistique au travers de différents enjeux littéraires et de formation personnelle.[27]

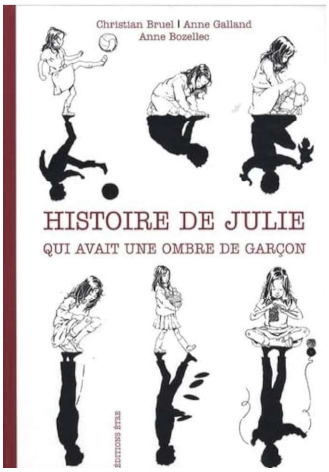
Premièrement, nous pouvons lier cet album avec l'entrée « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ». En effet, nous ferons découvrir aux élèves, à travers ce récit d'apprentissage, la vie d'Adé au sein de sa famille ainsi que les relations entre ses camarades. Deuxièmement, nous interrogeons « La morale en questions ». Les élèves travaillent sur le respect des différences tout en évoquant la situation de harcèlement présente dans l'album et nous décrirons le rôle de chaque personnage lors d'un cas de harcèlement scolaire. Adé est une héroïne qui incarne la résilience et la fierté de son identité, ce qui est en accord avec l'entrée

[27] ÉDUSCOL. Programme du cycle 3 (en vigueur à la rentrée 2023). D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n°25 du 22 juin 2023.

« héros/héroïnes et personnages » de cette même partie du programme. Par la suite, nous évoquons la finalité « respecter autrui » du programme en EMC en cycle 3.

Puisque nous faisons comprendre aux élèves après la lecture de l'album qu'il est important d'accepter et de respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre, comme l'énonce le programme. Adé en est un bon exemple dans l'objectif de sensibiliser les élèves, nous leur avons dit que ce n'est pas parce qu'elle a des cheveux différents qu'il faut la rejeter. Par ailleurs, le texte et les images de cet album ont un rapport de redondance, cela va aider les élèves à se faire une représentation mentale de l'histoire. Durant la lecture, nous avons travaillé à l'aide du texte et des images sur leur compréhension de l'histoire. L'objectif est de faire travailler les élèves sur « l'acceptation de soi ». Pour cela, nous les avons questionnés au cours de la lecture pour percevoir les implicites et améliorer leur compréhension de l'histoire.

4.2. Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon (Christian Bruel et Anne Galland)



Le deuxième album que nous avons proposé aux élèves est *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian Bruel. Il parle à la fois d'identité, d'acceptation de soi et d'émancipation. L'histoire met en scène Julie, le personnage principal, une jeune fille qui rencontre des difficultés face aux normes sociales. Nous suivons ce personnage dans ses évolutions, ses sentiments, ses questionnements et son mal-être jusqu'à la quête de soi. Il a été important de décrire les images de l'album, puisqu'elles amènent à se poser la question d'activités propres aux filles ou aux garçons en jouant sur le noir et blanc et une touche de rouge. Le travail sur les images a permis d'aider à comprendre les émotions du personnage principal et ses actions. Nous pensions que les images et le texte auraient pu permettre aux élèves de repérer que Julie se fait harceler par ses parents pour qu'elle change son comportement de « garçon » en se conduisant « comme une fille ». Nous avons parlé des préjugés et des stéréotypes ainsi que du

genre garçon/fille à travers la description de ces images. En outre, nous avons choisi ce livre puisqu'il apporte une réflexion centrale sur l'identité et la différence.

Nous pouvons de ce fait le lier avec la finalité « respecter autrui » des programmes en EMC en cycle 3, puisque Julie se questionne énormément et a du mal à s'accepter. Cet album entre également dans les programmes de cycle 3 dans la partie culture littéraire et artistique au travers de différents enjeux littéraires et de formation personnelle. En effet, nous découvrons la vie quotidienne de Julie au sein de sa famille. Nous pouvons remarquer que ses parents s'interrogent beaucoup sur son comportement de garçon et qu'ils souhaitent que cela change. Or, Julie n'est pas d'accord avec ses parents.

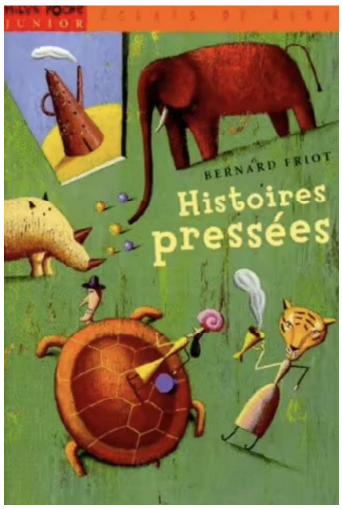
Par ailleurs, nous avons questionné les élèves sur les implicites que l'auteur a introduit tout au long de l'histoire, nous nous sommes attardés sur la fin de l'histoire pour savoir si les élèves ont bien compris que « le garçon » et Julie cherchaient tous les deux leurs identités. Après leur échange, ils ont compris que, quels que soient leurs comportements, ils ont le droit de se sentir fille ou garçon, et que leur ombre reflète l'image que la société leur donne.

Afin d'amener à une bonne compréhension de l'histoire par les élèves, nous avons fait le choix d'adapter le texte de l'ouvrage en utilisant un vocabulaire plus proche de celui des élèves. Nous estimions qu'un lexique non maîtrisé pouvait entraver leur compréhension du récit. Ainsi certains passages jugés complexes et peu pertinents pour les élèves ont été supprimés, comme par exemple : « Mais elle voudrait qu'on l'embrasse quand même ». De même, certaines formulations ont été modifiées, telles que « je te demande de mettre le couvert », remplacée par « je te demande de mettre la table ». Cette histoire est un récit marquant, touchant et accessible. L'objectif de ce dispositif littéraire était de travailler sur l'empathie fictionnelle des élèves pour les mener à une bonne compréhension de l'histoire afin de voir s'ils avaient bien détecté une situation de harcèlement.

4.3. Histoires pressées (Bernard Friot)

Le troisième ouvrage que nous avons proposé aux élèves est Histoire pressées de Bernard Friot, un recueil de nouvelles illustrées, avec le récit, *Il ou Elle.* Cette courte histoire présente un personnage qui essaie d'associer les pronoms il/elle devant plusieurs verbes pour décrire ce qu'il/elle fait et comment il/elle

s'habille, mais n'y parvient pas toujours. Dominique se sent obligé de choisir un pronom ! Finalement, ne peut-on pas être une fille et un garçon ?



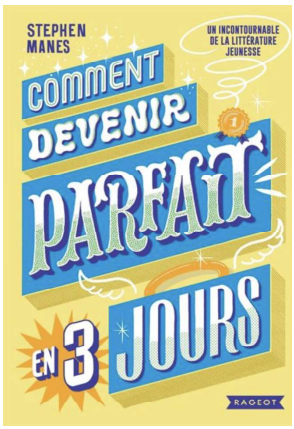
Dans cet album, l'ambiguïté de l'identité du personnage questionne les stéréotypes de genre. Nous avons travaillé spécifiquement l'entrée « La morale en questions dans le programme de culture littéraire et artistique en cycle 3 ». Effectivement, nous avons évoqué aux élèves la construction de soi face aux attentes sociales. De même, nous avons parlé du respect des différences et de la liberté d'être soi-même en accord avec le programme en EMC sur « Le respect d'autrui». Nous avons décidé de choisir cet album puisque c'est un personnage qui cherche son identité, mais n'y parvient pas.

Nous pouvons le comparer avec le personnage d'Adé, puisque tous deux cherchent leur identité. Deux histoires qui montrent bien que tant que l'on est bien dans son corps, personne n'a à juger ce que l'on fait, ni pourquoi. Le travail sur la compréhension n'a pas été le même que dans les deux précédents albums. Dans celui-ci, nous avons lu uniquement une histoire qui est accompagnée d'une seule et unique image représentant le personnage qui est décrit dans l'histoire. Cette image est en redondance avec le texte, elle va venir en aide à la compréhension de l'histoire. Nous comptions l'utiliser si nous percevions une difficulté de compréhension sur l'implicite de l'histoire. Pour établir un lien entre cet album et la thématique du harcèlement, nous invitons les élèves à réfléchir à la question suivante : est-il normal de ne pas savoir si une personne est une fille ou un garçon ?

Cette interrogation a permis d'ouvrir un débat sur les normes sociales, les stéréotypes de genre et sur la manière dont la différence, perçue comme une anomalie, peut devenir un motif de moquerie, d'exclusion ou de harcèlement. Ainsi, nous avons pu explorer en profondeur comment la notion de « normalité » peut être instrumentalisée pour justifier des comportements discriminants.

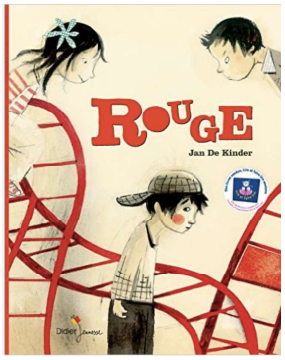
En parallèle, durant notre semaine de stage, nous avons lu en lecture offerte l'album de littérature jeunesse : *Comment devenir parfait en trois jours* de Stephen Manes et nous avons mis à disposition des élèves *Rouge* de Jean de Kinder.

4.4 *Comment devenir parfait en 3 jours (Stephen Manes)*



Le premier album met en scène Milo, un garçon qui en à assez d'être critiqué par son entourage. Par conséquent, il décide de devenir parfait. À la bibliothèque, un livre intitulé Comment devenir parfait en trois jours lui tombe sur la tête. Il suit alors les instructions du manuel : porter un poireau en pendentif, pratiquer l'abstinence, puis ne rien faire pendant 24 heures. Malgré ses efforts, il se sent en échec, mais l'auteur du livre le rassure : personne n'est parfait, et c'est normal. Dans un premier temps, nous échangerons avec les élèves sur la situation de harcèlement à laquelle doit faire face ce personnage. Nous avons échangé autour de la question : est-ce normal de devoir changer son comportement par rapport à celui des autres ? Cela a permis de rester dans un échange qui entre dans le programme en EMC et en culture littéraire cité précédemment.

4.5. *Rouge (Jan De Kinder)*



Le deuxième album, *Rouge,* de Jan De Kinder raconte l'histoire d'une jeune fille témoin des moqueries subies par Arthur, un camarade qui rougit facilement. D'abord silencieuse, elle trouve le courage de réagir et entraîne les autres à dire non au harcèlement. C'est un album sensible sur le courage, la solidarité et le respect, en accord avec la partie du programme en EMC s'intitulant « se découvrir et s'affirmer dans le rapport aux autres ». Pour finir, à la fin du stage, nous pensions questionner les élèves sur l'histoire afin de vérifier leur bonne compréhension de celle-ci et de pouvoir observer s'ils ont su reconnaître une situation de harcèlement et voir comment ils réagissent à cela. Cependant nous n'en avons pas eu le temps.

Enfin, nous pensons qu'à travers la lecture en réseau littéraire ainsi que les dispositifs mis en place autour de ce corpus, les élèves pourront surmonter les obstacles de compréhension et d'interprétation. Dans l'objectif de sensibiliser les élèves de cycle 3 sur ce qu'est le harcèlement, comment y réagir et quelles en sont les conséquences. Nous sommes convaincus que les histoires de littérature

jeunesse sont un bon moyen de former les élèves à l'acceptation de la différence, qui est le thème de notre réseau, par l'empathie fictionnelle, la compréhension et l'interprétation des histoires par les élèves.

Après avoir présenté le corpus du réseau littéraire qui va nous permettre de travailler sur la thématique de l'acceptation de la différence (diversité et acceptation de soi) avec les élèves. En outre, nous allons évoquer le cadre pratique avec le recueil de données effectué que nous avons formulé à travers la mise en place d'une séquence que nous avons réalisée lors d'un stage.

III. Cadre Pratique

1. Présentation du recueil de données

1.1. Le terrain

Le recueil de données a été réalisé au mois de juin dans une école primaire rurale située dans le département du Gers. Cette école accueille deux classes multiniveaux regroupant des élèves de cycle 2 et cycle 3. J'ai recueilli mes données dans une classe composée de 17 élèves : 4 élèves de CP et 13 élèves de CM1-CM2. Le recueil de données a été mené uniquement auprès des élèves de cycle 3 puisque la séquence mise en œuvre portait sur un réseau littéraire autour de l'acceptation de soi et de la différence, thématique inscrite dans les programmes du cycle 3. Le groupe concerné était composé de 3 élèves de CM1 et de 10 élèves de CM2, soit un total de 13 élèves.

La classe présentait une forte hétérogénéité. Deux élèves étaient porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Parmi eux, un élève, également malvoyant et suivi en IME, n'a pas participé à la séquence en raison de ses nombreuses absences. Le second élève présentait également un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et bénéficiait de l'accompagnement d'une AESH. Par ailleurs, cinq élèves présentaient des troubles spécifiques des apprentissages (dysphasie, dyslexie, dysorthographie et dyscalculie). Un élève accusait un retard scolaire et deux autres se trouvaient en difficulté scolaire.

J'ai de ce fait réalisé la séquence avec 12 élèves en tout : 2 CM1 et 10 CM2. Malgré cette hétérogénéité, la séquence n'a pas nécessité d'adaptations majeures, les activités proposées reposant principalement sur la compréhension en lecture et

des temps de débat, dans lesquelles les élèves ont pu s'engager sans rencontrer de difficultés significatives.

1.2. Méthodologie

Le recueil de données s'est principalement réalisé par l'observation de trois dispositifs littéraires que nous avons mis en place avec les élèves, au sein desquels nous interrogeons le réseau littéraire présenté ci-dessus. Lors de la mise en place de ceux-ci, nous avons observé pour chaque méthode si la prévention sur le harcèlement a bien été transmise. Pour cela, nous avons réfléchi à des indicateurs de réussite pour chacun des dispositifs afin de savoir si les élèves avaient bien compris le thème abordé. Nous avons enregistré les élèves lors des activités via l'application enregistreur vocal du téléphone afin de pouvoir recueillir les données que nous avons utilisées pour répondre à notre questionnement. Ensuite, concernant la première et la dernière séance de la séquence (séance 5), nous avons ramassé les écrits des élèves pour pouvoir les analyser dans une grille d'observation que nous avons construite à l'aide de nos hypothèses (voir annexe 1, p.49). Nous avons donc une variété de données. D'une part des données qualitatives avec les débats, les questionnements autour de la compréhension de lecture, mais également des données quantitatives dans la séance 1 et la séance 5 avec un recueil de données écrites.

1.3. Présentation de la séquence mise en place.

Nous allons à présent détailler la séquence (voir annexe 2, p.50-51) qui s'intitule réseau littéraire sur l'acceptation de soi et de la différence. Cette séquence a été réalisée en stage dans lequel nous étions en responsabilité face aux élèves avec l'enseignante qui nous observait. L'objectif de la séquence était de travailler avec les élèves, à partir de la lecture d'albums de littérature jeunesse, afin d'identifier les situations de harcèlement, d'en comprendre les mécanismes et de réfléchir aux attitudes possibles pour y réagir de manière appropriée.

Au cours de cette séquence, quatre domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture étaient mobilisés.[28] Le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer », en amenant les élèves à

[28] Éduscol. (2016). *Compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* https://eduscol.education.fr/document/16531/download

comprendre et à s'exprimer en langue française à l'oral. Le domaine 2 : « Les méthodes et outils pour apprendre ». Le domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen ». Et enfin, le domaine 5 : « Les représentations du monde et l'activité humaine ». Cette séquence s'est appuyée sur plusieurs compétences issues du programme de cycle 3, notamment en français, en culture littéraire et artistique, ainsi qu'en enseignement moral et civique (EMC), que nous allons à présent détailler.

Tout d'abord, en ce qui concerne les compétences en français, les élèves ont été amenés à comprendre et à s'exprimer à l'oral, notamment en écoutant les albums qui leur étaient lus, pour en saisir le sens et en participant aux débats et échanges variés que nous leur avons proposé avec les dispositifs littéraires. Ces moments d'échange leur ont permis de prendre la parole de manière réfléchie, en tenant compte de leur auditoire, et de développer une attitude critique face à leurs propres propos comme à ceux de leurs camarades. En ce qui concerne la lecture, ils ont appris à comprendre et à s'approprier des textes littéraires, en interprétant le message porté par le réseau littéraire, tout en contrôlant leur compréhension pour devenir des lecteurs plus autonomes. La séquence a également contribué à enrichir leur culture littéraire à travers des œuvres mettant en scène des héros et héroïnes confrontés à des dilemmes sociaux ou à des situations de harcèlement. Elle les a invités ainsi à réfléchir à des questions liées à la morale, à la justice et au rapport à l'autre. En lien avec l'EMC, les élèves ont été amenés à respecter autrui, à accepter les différences, à déconstruire les stéréotypes et à réfléchir à l'intégrité de la personne. Les échanges leur ont permis aussi de nuancer leurs opinions, d'écouter des points de vue divergents et de réfléchir à des engagements individuels ou collectifs en faveur du respect et de la bienveillance.

1.4. Déroulement de la séquence mise en place

Nous allons passer maintenant à la description de la séquence. Pour la première séance, qui a duré environ 20 minutes, l'objectif était de recueillir les représentations initiales des élèves sur le harcèlement scolaire. En effet, nous avons cherché à savoir s'ils parviennent à identifier les différents acteurs du harcèlement scolaire (harcelé, harceleurs). Nous avons observé s'ils arrivaient à se mettre à la place des personnages pour ressentir des émotions et les noter, et s'ils arrivaient à avoir de l'empathie fictionnelle. Pour cela, nous avons réalisé un corpus d'images (voir annexe 3, p.54-55) sur lequel les élèves ont dû se mettre à la place des

personnages et écrire ce qu'ils ressentaient. Pour cette première séance, certains élèves avaient des difficultés à qualifier certaines émotions. Nous sommes donc intervenus auprès de chaque élève afin de répondre à leurs questionnements, mais sans les conduire vers une réponse. Nous les avons aidés à verbaliser et à décrire ce qu'ils voulaient dire. Par ailleurs, nous avons aidé certains élèves à orthographier des mots qu'ils ne parvenaient pas à écrire puisque l'objectif de la séance n'était pas l'orthographe, mais la compréhension des images.

La deuxième séance a duré 50 minutes. L'objectif de celle-ci était d'amener les élèves à reformuler l'histoire lue pour en dégager leur perception du thème traité qui est l'acceptation de la différence (diversité et acceptation de soi). En ce qui concerne le déroulement de la séance, les élèves étaient assis en position d'écoute à leur table et nous avons réalisé une lecture pas-à-pas en suivant la méthode de Marie-France Bishop. Nous avons posé cinq questions au cours de l'histoire qui sont des questions d'anticipation, clarification et rétrospective. Afin d'amener les élèves vers une bonne compréhension de l'histoire. Pour clôturer la séance nous avons eu une discussion sur le comportement des camarades d'Adé à travers trois questions que nous leur avons posées dans l'objectif que les élèves puissent percevoir la situation de harcèlement. Afin de garder une trace pour cette séance nous avons fait une synthèse collective autour d'un nuage de mots afin que les élèves écrivent ce qu'ils ont retenu de la séance ou de l'histoire. Au cours de la séance certaines questions n'étaient pas bien comprises alors nous les avons reformulées afin d'atteindre nos objectifs de réponses.

La troisième séance à durée 45 minutes. L'objectif était de développer les compétences de lecture littéraire, d'interprétation et de compréhension chez les élèves. En ce qui concerne le déroulement de la séance, nous avons réalisé un débat à visée philosophique. Nous avons demandé aux élèves de répondre individuellement dans un premier temps à la question suivante : pourquoi, selon vous, Julie a-t-elle une ombre de garçon ? sur un papier. Certains élèves ont eu des difficultés à verbaliser ce qu'ils voulaient dire. Nous étions présents pour les aider en reformulant puis nous leur sommes également venu en aide pour écrire certains mots. Ensuite, nous les avons mis en binôme ou en trinômes afin qu'ils confrontent leurs arguments. Puis nous avons réalisé une mise en commun afin qu'ils puissent s'exprimer sur cette question tous ensemble, nous avons collecté les papiers des élèves et nous les avons collés afin de construire un nuage de réponse à la question

posée sur l'histoire. Cela a permis de garder une trace de cette séance. L'histoire de Julie a été un point de départ pour évoquer l'acceptation de soi, la différence et observer si les élèves avaient bien compris une situation de harcèlement dans l'histoire.

La quatrième séance a duré environ 50 minutes. L'objectif était de développer chez les élèves la capacité à comprendre les messages implicites et à proposer des interprétations du texte lu. Pour cela, nous avons mis en place un cercle de lecture autour de l'histoire *Il ou Elle* dans l'album Histoire pressée de Bernard Friot. Chaque élève a eu un rôle. Le premier rôle était celui du maître des illustrations, son objectif était de construire des représentations mentales sur le texte. Pour cela, il devait proposer à ses camarades un dessin en couleur en rapport avec l'histoire.

Le second rôle était celui du maître des mots : l'élève devait relever cinq mots dans le texte qui lui plaisait ou qui l'intriguait, qui lui semblaient importants pour l'histoire. Une fois sélectionné, il devait aller chercher leurs définitions dans le dictionnaire, puis exprimer pourquoi il avait choisi ces mots.

Le troisième rôle était le maître des passages qui a eu pour but de construire une compréhension inférentielle logique ; il a mis en lien des situations, des mots, des moments. Son rôle était de choisir un, deux ou trois passages du texte qu'il a aimé ou qu'il aimerait lire à ses camarades. Son but était de rappeler les moments forts du texte. Il a dû ensuite expliquer pourquoi il a choisi ces passages.

Le quatrième rôle était celui du maître des liens qui construit également une compréhension inférentielle avec des références intertextuelles à l'aide de références culturelles, encyclopédiques.

Le cinquième rôle était celui du maître de la discussion qui fait dérouler la discussion et s'assure que les élèves ont eu une bonne compréhension et interprétation du texte dans le cas où lui aussi, a bien compris le texte. Durant cette séance, les élèves ont rencontré de nombreuses difficultés, comme l'incompréhension de leur rôle ou encore des difficultés à le réaliser. Nous avons été présentes pour venir en aide aux élèves en expliquant d'une autre manière les consignes et en les guidant dans leur réalisation.

La cinquième et dernière séance a duré 20 min, c'était une séance d'évaluation sommative ; elle nous a permis de voir si les élèves savaient réinvestir le vocabulaire vu dans les séances précédentes sur le harcèlement scolaire, mais également de percevoir s'ils étaient capables d'identifier une situation de

harcèlement à partir d'une image, et de voir comment ils réagiraient face à cela, en tant que témoins ou victimes. Le déroulement s'est fait sur le même principe que la première séance. Les élèves devaient se mettre à la place des personnages présents sur des corpus d'images et ils devaient décrire ce qu'ils ressentaient (voir annexe 4, p. 55-56). Tout comme lors de la première séance, certains élèves rencontraient des difficultés à orthographier les mots, mais nous les avons aidés, puisque l'objectif de cette séance était de pouvoir repérer si les élèves avaient acquis du vocabulaire sur le harcèlement et s'ils savaient exprimer ce qu'ils ressentaient.

Pour finir, en recueillant les données de ces trois dispositifs littéraires, nous avons pu voir si les élèves avaient bien compris qu'il fallait faire attention aux autres et être en capacité de repérer et d'agir face à une situation de harcèlement.

IV. Analyse

1. Les données recueillies

1.1. Le questionnaire

Une fois que la séquence a été réalisée, nous avons souhaité recueillir le point de vue de l'enseignante sur les dispositifs littéraires qui ont été proposés à ces élèves. Pour cela, nous avons réalisé un questionnaire (annexe n°12 p 97-98) à destination de l'enseignante. Cela nous a permis d'observer s'il y avait eu une évolution des comportements bienveillants entre les élèves, ainsi qu'une prise de conscience des situations de harcèlement. Nous avons également cherché à voir si le thème de la différence et de l'acceptation d'autrui favoriserait la libération de la parole chez les élèves. Pour cela, nous lui avons demandé si elle connaissait les dispositifs littéraires utilisés et si elle souhaiterait les utiliser ultérieurement. Nous lui avons également demandé si, suite à la séquence, elle a constaté des changements vers davantage de bienveillance dans le comportement de ses élèves et s'ils ont pu développer une prise de conscience sur le respect de soi et d'autrui, mais aussi du harcèlement au cours de la séquence. Le questionnaire était donc composé de 7 questions fermées dans lesquelles, pour certaines, une proposition de développement était possible.

1.2. Les écrits de la réception

Afin d'analyser les données recueillies au cours de la séquence, plusieurs outils méthodologiques ont été mobilisés en fonction des objectifs de chaque séance. Lors de la première et de la dernière séance (séance 5), les corpus d'images complétés par les élèves ont été collectés et analysés à l'aide d'une grille d'observation (annexe 1, p. 48). Les items relevés ont ensuite été exploités sous forme de graphiques (graphiques à barres et graphiques en anneau), permettant de mettre en évidence l'évolution des représentations des élèves.

1.3. Grille de codage du cercle de lecture

La séance 2, qui a permis de tester la mise en place du dispositif de la lecture pas à pas, a été enregistrée, puis retranscrite (annexe 6, p. 59-69). Une grille de codage a ensuite été élaborée afin d'analyser la perception des élèves de l'histoire, notamment à travers l'empathie envers les personnages puis la compréhension des rôles des personnages à travers l'analyse du vocabulaire utilisé par les élèves sur le harcèlement ainsi que l'identification des personnages (annexe 7, p. 71-72).

1.4. Les verbatim du débat et du cercle de lecture

La séance 3, destinée à la mise en place d'un débat à visée philosophique, a fait l'objet d'un enregistrement des échanges, puis d'une retranscription intégrale (annexe 8, p. 73-82). Une grille de codage a ensuite été élaborée afin d'analyser la perception des élèves de l'histoire, notamment à travers l'expression des émotions, la mobilisation d'expériences personnelles, la présence de stéréotypes, la compréhension des rôles des personnages ainsi que l'identification et la verbalisation des situations de harcèlement, en particulier par l'usage du vocabulaire spécifique (annexe 9, p. 83-84).

Enfin, lors de la séance 4, consacrée au dispositif du cercle de lecture, les échanges ont également été enregistrés, retranscrits puis analysés à l'aide d'une grille d'observation. (annexe 10 et 11, p. 85-95.) Celle-ci portait sur le vécu et la perception des élèves, en prenant en compte les émotions ressenties, les expériences personnelles et les références mobilisées, ainsi que sur l'identification du personnage (fille, garçon ou non genré) et la présence de stéréotypes. Cette analyse vise à comprendre dans quelle mesure ces dispositifs favorisent la

compréhension, l'interprétation et la sensibilisation aux thématiques du respect de soi et d'autrui et du harcèlement scolaire.

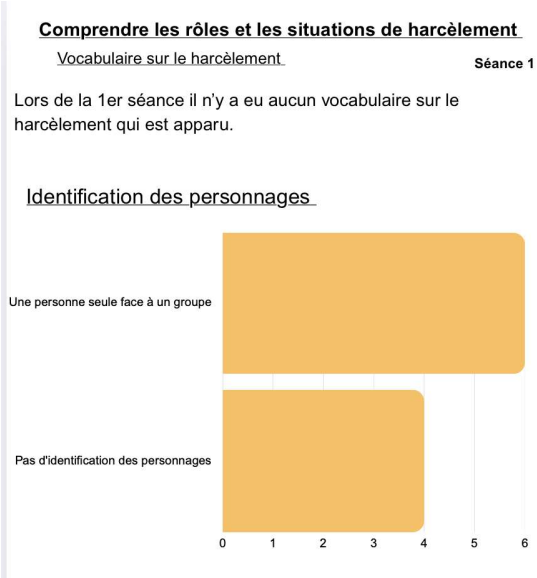
Pour terminer, lors de l'avant-dernière séance, la séance 4 afin d'analyser la mise en place du dispositif du cercle de lecture nous avons également enregistré les élèves lors de la réalisation du cercle de lecture, puis nous avons élaboré une grille d'observation avec les items suivants : le vécu et la perception de l'élève dans lequel nous avons regardé les émotions ressenties par l'élève puis les expériences personnelles exprimées, la présence de stéréotypes puis nous avons regardé si les élèves avaient identifié le personnage en tant que fille, garçon ou non genré et nous avons relevé la présence de stéréotypes.

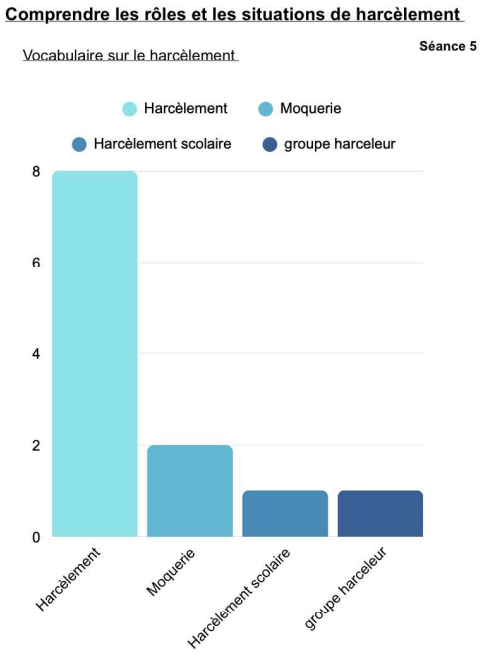
2. Analyse des résultats du recueil de données

Nous allons à présent réaliser l'analyse de notre recueil de données. Pour rappel, la thématique de ce mémoire est la suivante : l'impact de la littérature jeunesse, au travers d'un réseau littéraire, sur le respect de soi et d'autrui en cycle 3.

2.1. La pertinence de la lecture en réseau pour sensibiliser au respect de soi et d'autrui

Nous avons tout d'abord cherché à savoir s'il est pertinent de lire en réseau afin d'évoquer le thème du respect d'autrui et l'acceptation des différences, avec les élèves. Après analyse, la lecture en réseau s'est révélée pertinente : les élèves ont régulièrement établi des liens entre les albums au fil des séances. Ils faisaient des références, comme dans la troisième séance lors du débat final : l'enseignante a demandé si cette histoire leur faisait penser à une autre histoire et l'élève quatre a répondu : que ça lui faisait penser « *À l'histoire du papillon* » (annexe 8 p. 82). Ou encore dans la séance quatre lorsque l'élève quatre met en relation l'histoire lue durant la séance avec l'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon, album lu en séance 3 : « *Elève 4 : Ah c'est comme la dernière histoire où il se prend pour une fille et le garçon et que la fille elle se prend pour un garçon* » (annexe 10 p. 92). Nous pouvons donc dire que les élèves ont mobilisé spontanément l'intertextualité, c'est-à-dire qu'ils ont su mettre en relation les différents albums travaillés du réseau littéraire. Ils ont transféré des éléments d'une œuvre à l'autre et ont su faire un lien entre les albums en rapport avec la thématique étudiée.



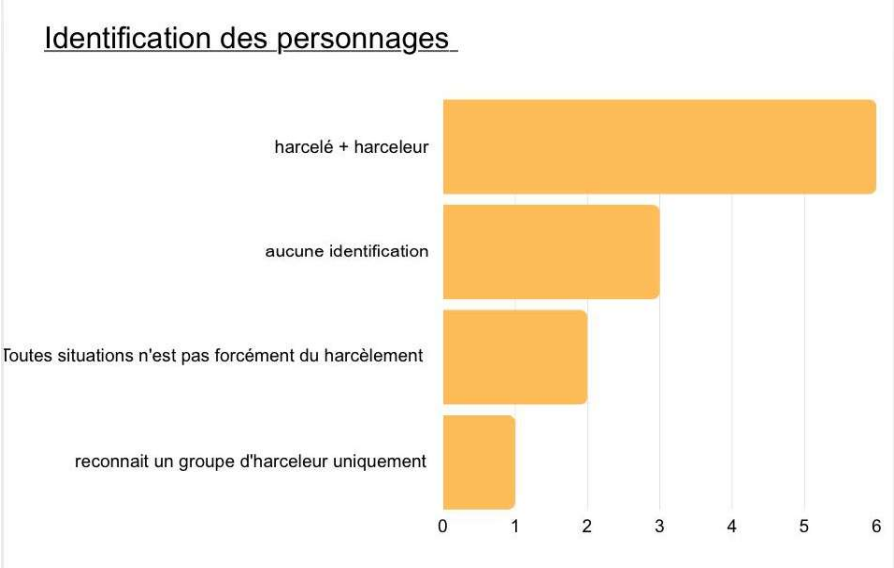


En outre, en comparant les données de la séance 1 et de la dernière séance (la séance 5) (voir graphique ci-dessus). Il est intéressant de voir qu'en première séance, aucun élève n'a utilisé un vocabulaire en rapport avec le harcèlement, alors qu'en séance 5, les élèves parlent de "groupe de harceleur", ils font la distinction entre harcèlement et harcèlement scolaire et évoquent la moquerie comme situation de harcèlement. De ce fait, nous avons pu repérer une évolution dans l'utilisation du vocabulaire autour du thème. Nous avons pu voir que les élèves ont construit une compréhension globale du réseau et que ce dispositif favorise l'ouverture sur le respect d'autrui et l'acceptation des différences.

Ensuite, nous avons cherché à comprendre si les albums de littérature jeunesse sont réellement un médium pédagogique qui participe à la sensibilisation des élèves en cycle 3 sur le harcèlement scolaire. Au cours de la séquence, nous avons pu voir que les élèves entrent dans une forme d'empathie fictionnelle avec les personnages dans les albums, notamment par la verbalisation d'émotions. Par exemple, en séance 2, l'élève 5 indique que le personnage *« était triste »* (Annexe 6 p 61) tandis que l'élève 3 souligne une situation vécue comme injuste en rappelant que *«* qu'on est tous différents *»* (Annexe 6 p 67). En séance 3, l'élève 1 exprime que le personnage dans l'histoire ne se sent pas très bien : *« Élève 1 : Elle ne se sent pas très bien »*. (Annexe 8 p 79). Cet exemple montre bien que l'élève s'est mis à la place du personnage et interprète ce qu'il a pu ressentir. Ces prises de parole

témoignent d'une compréhension sensible des situations et d'un premier accès aux valeurs de respect de soi et d'autrui.

De plus, l'articulation entre le texte et les illustrations des albums a facilité la compréhension des situations de harcèlement. Les images permettent aux élèves de se représenter les scènes, de mieux identifier les émotions des personnages et de se projeter dans les situations présentées. Ainsi, la littérature jeunesse apparaît comme un support favorisant à la fois l'identification et l'interprétation des expériences vécues par les personnages, éléments essentiels dans un processus de sensibilisation au harcèlement scolaire.



Par ailleurs, les données recueillies en dernière séance montrent un enrichissement du vocabulaire spécifique lié au harcèlement. Six élèves sur dix utilisent correctement les termes « harcelés » et « harceleur », plusieurs élèves parviennent à différencier une situation de harcèlement d'un simple conflit, tandis que trois élèves restent en difficulté. Ces résultats suggèrent que la littérature jeunesse, lorsqu'elle est accompagnée d'un enseignement explicite, contribue à clarifier la compréhension du harcèlement scolaire.

2.2. Les limites de la mise en place du dispositif de lecture en réseau

Néanmoins, l'analyse met également en évidence certaines limites. Le choix des albums et leur exploitation didactique apparaissent déterminants : lors des troisième et quatrième séances, les élèves n'ont pas perçu le lien avec le harcèlement scolaire. Ils n'ont pas compris que les personnages rencontrés dans les histoires pourraient être en situation de harcèlement. L'enseignante n'a pas proposé aux élèves des questions qui pourraient les amener à échanger sur ce sujet. Cela souligne l'importance du rôle de l'enseignement, qui doit maintenir une intention didactique claire et un enseignement explicite envers les élèves. Cette vigilance passe notamment par une préparation réfléchie des questions et par l'anticipation des interprétations possibles des élèves. Ce travail de guidage relève du pilotage de la leçon tel que le défini Dominique Bucheton[29], c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à organiser la cohérence et la progression de la séance en articulant la gestion du temps, de l'espace, des tâches et des outils au service des apprentissages. Lors de ces dispositifs pédagogiques : débat interprétatif et cercle de lecture, il est important de ne pas se laisser emporter par les discussions des élèves qui peuvent dépasser le cadre initialement prévu. C'est donc pour cela qu'il est nécessaire d'avoir un déroulé précis de la séance sur un cahier journal ou une feuille construite en amont avec les objectifs d'apprentissages, les questions possibles, les éventuelles relances qui permettent de se recentrer sur la thématique envisagée.

2.3. L'apport des dispositifs pédagogiques mobilisés dans la compréhension des situations de harcèlement

Pour finir, nous nous sommes questionnées sur les dispositifs pédagogiques qui sont les plus intéressants pour obtenir une bonne compréhension, interprétation de lecture chez les élèves. Nous avons pu analyser que les albums de littérature jeunesse servent de point de départ afin d'organiser différents dispositifs littéraires. Nous en avons mis trois en œuvre : la lecture pas à pas, le cercle de lecture et le débat interprétatif littéraire.

---

[29] Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *ÉDucation & Didactique*, *3-3*, 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543.

Au cours de la deuxième séance avec le dispositif littéraire de la lecture pas à pas nous avons pu observer chez les élèves une forte implication émotionnelle. Ils ont été en empathie avec le personnage de l'album, Adé. Ils ont ressenti de la tristesse, de la colère, de l'injustice envers celui-ci : « *Élève 1 : Elle va être triste* ». ; *« Élève 2 : être en colère. »* ; *« Élève 5 : énervée »*. (Annexe 6 p 59) De ce fait, nous avons soulevé une progression des émotions simples vers des concepts moraux plus complexes. Nous pouvons en déduire que ce dispositif littéraire est très efficace pour la compréhension littéraire, l'expression des émotions et l'accès progressif à une interprétation plus profonde.

De même, tous les élèves ont compris la violence et les moqueries, vécues par ce personnage. Plusieurs d'entre eux, ont établi des liens avec la discrimination à l'aide d'un fort guidage de l'enseignante à travers des questions orientées vers la discrimination (séance 2).

Par ailleurs, le débat interprétatif littéraire a surtout porté sur les stéréotypes. Les élèves n'ont pas identifié le harcèlement implicite présent dans l'histoire familiale. Il n'y a pas eu d'identification des rôles ni de personnages en rapport avec le harcèlement. Aucune question n'a été orientée vers une conversation de harcèlement, les questions posées ont mené à exprimer des stéréotypes. Le débat a été mené vers une forte expression des stéréotypes, comment ils sont vus dans la société, mais pas sur l'expression d'une situation de harcèlement et des rôles dans le harcèlement. Par exemple, l'élève 10 évoque que Julie le personnage de l'histoire est *« ronchon »* donc c'est pour cela qu'elle a une ombre de garçon : *« Élève 10 : Moi j'ai dit qu'elle était ronchon. Émilie: Qu'elle était ronchon ? Donc c'est pour ça qu'elle a une ombre de garçon ? Élève 10 : oui ».* (Annexe 8 p 72-71) L'élève 2 exprime que *« la plupart du temps c'est les garçons qui ont plus la chambre de bazar. »* (Annexe 8 p 74).

Nous pouvons conclure que les stéréotypes ont freiné la compréhension et orienter les interprétations. À l'école, les élèves perçoivent souvent lorsque c'est une situation de harcèlement, mais lorsque cela se passe dans une famille, ils ne s'en aperçoivent pas. Nous avons pu analyser que le débat est un dispositif intéressant pour confronter les points de vue et travailler les représentations, mais moins adapté pour faire émerger la notion de harcèlement, celui-ci est implicite sans guidage très renforcé. Afin de pallier ces limites, nous avons pensé à la mise en place d'une grille

d'observable (annexe n°13 p 99-100) qui permettrait à l'enseignant lors du débat de prendre des notes selon des indicateurs prévues en amont.

De plus, le cercle de lecture a principalement orienté les échanges vers une identification du personnage, notamment autour de son genre (filles, garçon ou personnage non genré), sans toutefois aborder la question du harcèlement. Les élèves n'ont pas identifié que le personnage pouvait être amené à rencontrer des situations de harcèlement et cette dimension n'a pas été approfondie par l'enseignante. En effet, celle-ci n'a pas accompagné les élèves meneurs du cercle de lecture vers des questionnements ciblés sur cette thématique, ce qui a limité l'émergence d'une réflexion collective autour du respect de soi et d'autrui. Néanmoins, les échanges témoignent d'une compréhension globale de l'histoire. Certains élèves ont exprimé des émotions à l'égard du personnage, révélant une forme d'empathie : l'élève 1 qualifie le personnage comme *«étrange »* : *« il se comporte étrangement »*, tandis que l'élève 8 le décrit comme *«* drôle *»*. (Annexe 10 p. 84). Ces réactions montrent que les élèves ont su s'engager affectivement dans le récit, ce qui constitue un indicateur de compréhension du texte.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont établi des liens entre l'histoire et leur vécu personnel. L'élève 4 évoque une expérience liée à une confusion avec de la mousse à raser, tandis que l'élève 6 mentionne le fait de s'être déjà mis du vernis à ongles étant plus jeune. Ces associations relèvent d'une stratégie de compréhension par identification et projection, fréquemment mobilisée par les élèves lors de la lecture d'album de littérature jeunesse.

Enfin, certains élèves ont mobilisé des références culturelles connues afin d'interpréter l'histoire. L'élève 1 fait un parallèle avec une série mettant en scène un personnage transgenre, ainsi qu'avec un ouvrage présent dans la bibliothèque de la classe. De même, l'élève 4 établit un lien avec *«* Julie qui avait une ombre de garçon *»* l'histoire lue en 3ème séance dans le cadre du réseau littéraire. (Annexe 10 p. 95). Ces références montrent que le réseau littéraire favorise les mises en relation entre les textes. Toutefois, ces liens sont restés descriptifs et n'ont pas été exploités pour approfondir la question du respect de soi et d'autrui, notamment face aux différences de genre.

Les données recueillies montrent que le cercle de lecture, bien qu'efficace pour favoriser la compréhension littérale et l'engagement affectif des élèves, ne garantit pas à lui seul un débat autour de la question du harcèlement. En effet,

l'absence de questionnement explicite sur le harcèlement révèle l'importance du rôle de l'enseignant dans le guidage des élèves. Sans étayage, ils ne sont pas parvenus à faire le lien entre ce personnage et le fait qu'il pourrait rencontrer une situation de harcèlement.

2.4. Les limites de l'ingénierie et du pilotage du réseau de lecture.

Lors du débat interprétatif littéraire et du cercle de lecture, la thématique du harcèlement n'a pas réellement émergé dans les échanges. Cette limite ne semble pas provenir du réseau de lecture lui-même, mais plutôt d'un manque d'outils de pilotage permettant à l'enseignante de guider les discussions vers l'objectif visé qui était d'aborder la notion du harcèlement avec les élèves.

En effet, aucune grille d'observation n'avait été préparée en amont afin d'identifier les indicateurs attendus dans les prises de paroles des élèves et de prévoir des questions de relance adaptées. Or, un tel outil aurait permis à l'enseignante de repérer les moments où les échanges s'éloignaient du thème du harcèlement et de recentrer les élèves sur cette notion.

Nous avons ainsi envisagé la mise en place d'une grille d'observation ci-dessous comportant différents indicateurs : linguistiques discursives, interactionnelles, énonciatives et posturales. Cette grille pourrait également inclure des relances précises pour accompagner les élèves dans leur interprétation des textes et favoriser l'émergence de réflexions autour du harcèlement, du respect de soi et d'autrui, ainsi que des discriminations.

Ce que j'anticipe chez les élèves	Ma posture de pilotage (ce que je dois faire/dire)	Relances types (à prévoir pour guider les élèves dans l'apprentissage visé)
L'élève reste dans le factuel.	Pousser à l'interprétation des causes et des intentions.	"Pourquoi, à votre avis, le personnage agit comme ça ?"
L'élève s'enferme dans un stéréotype	Créer un conflit cognitif, s'appuyer sur le texte.	séance 3 (débat interprétatif littéraire) - Le personnage de Julie doit-il obligatoirement avoir un comportement de fille puisque c'est une fille comme le demande ses parents ? - Que pensez-vous de ce que dit (élève 10) "elle a une ombre de garçon puisqu'elle est ronchon" Est-ce que vous êtes tous d'accord ? séance 4 (le cercle de lecture) - Que peut penser la société du comportement de ce personnage ? - Peut- il subir du harcèlement et pourquoi ? - Que pensez-vous de ce que dit (élève 1) "il est étrange" Est-ce que vous êtes tous d'accord ?
L'élève dérive sur son vécu personnel	Accueillir l'empathie mais opérer un recentrage immédiat sur le texte	"C'est intéressant ce que tu as fait, mais revenons au personnage : pourquoi le fait-il dans l'histoire ? Quel est le problème pour lui ?
L'élève repère l'injustice ou l'écart à la norme (il sent que la situation du personnage n'est pas normale ou douloureuse mais ne sait pas la nommer)	Aider l'élève à verbaliser ce qu'il ressent. (à nommer les faits)	"Pourquoi ce que tu exprimes n'est pas normal ?" "Comment ça s'appelle ?" → discrimination, harcèlement
L'élève fait le lien tout seul avec un autre album du réseau littéraire	Encourager l'élève à expliquer le lien entre les albums	"Pourquoi dis-tu que cet album te fait penser à celui-ci ? "Peux tu expliquer ?" (annexe 8 p 78) et (annexe 10 p 88)
L'élève rebondit sur la parole d'un camarade pour la compléter ou la contredire	Favoriser les échanges entre élèves	"Es-tu d'accord avec ce que vient de dire ton camarade ?" (annexe 8 p 69) "Pourquoi tu n'es pas d'accord que penses tu ?" " As-tu une autre explication ?"
L'élève utilise des connecteurs logiques (donc,car,parce que, si..alors, mais, par exemple)	Vérifier si les justifications sont pertinentes	"Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui est dit ?"

Par ailleurs, d'autres indicateurs auraient pu être observés, comme la capacité des élèves à reformuler leur pensée ou celle d'un camarade, à maintenir le fil conducteur des échanges ou encore à construire collectivement une réflexion. Les interactions entre les élèves auraient également pu être analysées à travers la prise en compte de la parole d'autrui, les reprises d'idées ou des demandes de clarifications. Enfin, certains éléments énonciatifs et posturaux comme la prise de risque à l'oral, le volume de la voix ou le débit de la parole, auraient constitué des indicateurs intéressants de l'engagement des élèves dans les échanges.

Nos observations montrent que, lorsque l'enseignant n'anticipe pas suffisamment les chemins interprétatifs possibles des élèves et ne prévoit pas de guidage adapté, les discussions peuvent rapidement s'éloigner de l'objectif initial. Ainsi, lors du débat interprétatif littéraire de la séance 3, l'absence de relances ciblées sur le harcèlement a conduit les échanges vers une réflexion sur les situations de harcèlement implicites présentes dans l'album J*ulie qui avait une ombre de garçons.*

De la même façon, lors du cercle de lecture, les élèves, peu familiarisés avec ce dispositif, se sont principalement engagés dans un résumé factuel de l'histoire ou dans des anecdotes personnelles. Par exemple, l'élève 4 explique : *" Élève 4 : parce*

que en fait j'ai déjà en fait une fois j'ai dejà mis de la mousse à raser mais sans faire exprès j'ai cru que c'était du déodorant et du coup ben j'avais du blanc partout." Ce type d'intervention montre que, sans étayage explicite de l'enseignante, les élèves peinent à dépasser leur vécu personnel pour accéder à une interprétation plus approfondie du texte.

Il aurait donc été nécessaire de préparer davantage les élèves aux différents rôles du cercle et d'expliciter les objectifs du dispositif avant la séance. L'enseignante aurait également dû disposer d'outils de pilotage lui permettant de recentrer les échanges sur la question du harcèlement lorsque celle-ci reste implicite dans les albums étudiés.

Ainsi, nous pouvons conclure que les limites observées ne proviennent pas du réseau de lecture en lui-même, mais plutôt d'un manque d'étayage et d'anticipation didactique dans la mise en œuvre des dispositifs. Une grille d'observation accompagnée de relances préparées en amont aurait permis de guider davantage les élèves vers l'identification des situations de harcèlement et vers une réflexion plus approfondie autour du respect de soi et d'autrui.

2.5. L'évolution des comportements des élèves face aux situations de harcèlement

Dans un dernier temps, nous avons émis l'hypothèse que la lecture de ces histoires pourrait favoriser l'adoption de comportements bienveillants entre élèves. Nous pensons que les albums de littérature jeunesse peuvent transmettre des valeurs de respect et de solidarité comme la tolérance et l'importance de l'entraide, ce qui incite les élèves à adopter des comportements positifs. Afin d'analyser cette hypothèse, un questionnaire a été élaboré et transmis à l'enseignante de la classe.





Les résultats indiquent qu'aucune évolution notable vers une plus grande bienveillance dans le comportement des élèves n'a été observée à l'issue de la séquence. Nous pensons toutefois que, pour que les albums de littérature de jeunesse puissent réellement faire sens et influencer durablement les comportements des élèves, il serait nécessaire de leur permettre d'y avoir accès librement en classe, mais également que l'enseignant y fasse régulièrement référence, notamment par la mise en place d'un réseau littéraire plus riche. Par manque de temps, nous n'avons pas pu mettre en place la totalité du réseau littéraire. Néanmoins, selon l'enseignante, la séquence a permis aux élèves de développer une prise de conscience concernant le respect de soi et d'autrui, ainsi que les enjeux liés au harcèlement scolaire.

***

En conclusion de cette partie, l'analyse du recueil de données met en évidence la pertinence de la littérature de jeunesse, intégrée à un réseau littéraire, pour sensibiliser les élèves de cycle 3 au respect de soi et d'autrui. Les résultats montrent une évolution de la compréhension des élèves, surtout à travers l'enrichissement du vocabulaire lié au harcèlement scolaire et à la mobilisation de liens intertextuels. Les albums favorisent l'empathie fictionnelle et l'engagement affectif des élèves, facilitant l'identification aux personnages et la compréhension des situations vécues. Cependant, cette sensibilisation doit se faire à l'aide du guidage de l'enseignante et de l'intention didactique, en particulier pour faire émerger des notions implicites comme le harcèlement. Enfin, si aucun changement comportemental immédiat n'a été observé, la séquence semble avoir contribué à une prise de conscience progressive des enjeux liés au respect et à la lutte contre le harcèlement scolaire.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de répondre à la question suivante : en quoi la littérature jeunesse peut-elle favoriser la sensibilisation des élèves de cycle 3, sur les conséquences que peut avoir le harcèlement scolaire ? Les résultats obtenus confirment que le recours à un réseau littéraire constitue un levier pertinent pour favoriser la prise de conscience des élèves autour d'une thématique donnée. Les élèves parviennent à établir des liens entre les différents albums étudiés, tandis que leur vocabulaire s'enrichit progressivement au cours de la séquence.

Par ailleurs, les albums de littérature de jeunesse apparaissent comme des supports particulièrement adaptés pour transmettre des valeurs sociales et répondre à des enjeux de construction de soi dans son rapport à l'autre. En effet, ils permettent aux élèves de développer une empathie fictionnelle envers les personnages, notamment à travers la verbalisation des émotions. Les illustrations jouent également un rôle essentiel en facilitant la construction de représentations mentales des situations abordées. Toutefois, certaines limites ont été observées : le choix des œuvres doit être rigoureusement effectué afin d'assurer leur adéquation avec la thématique étudiée, et une vigilance particulière doit être portée à la compréhension des récits par les élèves, afin qu'ils puissent en saisir les messages explicites. Le rôle de l'enseignant, en amont comme en aval de la séquence, demeure de ce fait central pour accompagner les élèves vers les objectifs visés.

Concernant les dispositifs pédagogiques mobilisés, la lecture pas-à-pas s'est révélée être un outil efficace pour travailler la compréhension et l'interprétation, en sollicitant l'implication émotionnelle des élèves. Le débat littéraire, quant à lui, nécessite un cadrage rigoureux de la part de l'enseignant afin de soutenir la compréhension et d'orienter les interprétations. Le cercle de lecture favorise l'engagement des élèves et leur compréhension du texte, bien qu'il n'ait pas conduit à une discussion approfondie sur la thématique du harcèlement. Néanmoins, ces dispositifs demeurent pertinents dans la mesure où ils participent à l'acquisition de compétences civiques essentielles à la formation du futur citoyen.

Il convient également de souligner que l'enseignante de la classe n'a pas observé d'évolution significative des comportements des élèves en matière de

respect de soi, d'autrui et de prévention du harcèlement. Ce constat peut s'expliquer par la durée relativement courte de la séquence au cours de l'année scolaire.

Plusieurs perspectives peuvent ainsi être envisagées pour prolonger cette réflexion. Ce travail pourrait notamment être complété par une séquence en enseignement moral et civique, permette d'aborder plus explicitement les notions de discrimination, de fraternité, de tolérance et de stéréotypes.

Il apparaît également important de préciser que les élèves avaient déjà été sensibilisés à cette thématique avant la mise en œuvre de la séquence, ce qui a probablement influencé les résultats obtenus. Une telle démarche aurait pu produire des effets différents dans une classe n'ayant jamais abordé ces questions, ou dans un contexte où des situations de harcèlement auraient été directement vécues par les élèves. Dans une perspective de reconduction, il serait pertinent d'envisager l'étude du réseau littéraire dans son intégralité, sur une durée plus longue et répartie sur plusieurs périodes de l'année scolaire.

Enfin, il convient de rappeler que cette recherche repose sur une approche qualitative et s'appuie sur un effectif restreint, ce qui limite la portée de la généralisation des résultats.

Ainsi, ce travail met en évidence l'intérêt de la littérature de jeunesse comme un outil de sensibilisation au harcèlement scolaire, tout en soulignant la nécessité d'un accompagnement pédagogique réfléchi et inscrit dans la durée pour en maximiser les effets.

BIBLIOGRAPHIE

Références théoriques et didactiques

Articles scientifique

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. ÉDucation & Didactique, 3-3, 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543.

- Dufays, J. (2013). *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?* Recherches et Travaux, 83, 77-88. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666.

- Fernandez, P (2008). - Département Prévention - INSHEA de Suresne.

- Hébert, H. (2009). *Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.* https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038721ar.pdf

Ouvrage scientifique :

- Catheline, N. (2023). *Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ?*. Le harcèlement scolaire (p.3). Presses Universitaires de France.

- Dupont, P., & Cortes, E. (2023). *Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ?* Hal.Science. https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol1iss2.41213.

- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Presses universitaires de France. https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=MuEICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq=vincent+jouve+l%27effet+personnage&ots=CjwkJLVEBI&sig=dvImziAZ_oaoIpfLhvLG2-hs2gQ&redir_esc=y#v=onepage&q=vincent%20jouve%20l'effet%20personnage&f=false.

- Larrivé, V. (2017). Empathie fictionnelle et théories de la fiction : quelles implications en didactique de la littérature ? Dans M.-J. Fourtanier & F. Le Goff (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (Vol. 1, *Genres, espaces et formes*, p. 58-74). Presses universitaires de Namur

- Pavel, T. (2017). Univers de la fiction. Points.

- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* INRP. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1.

Ouvrage pédagogique

- Brumont, M. (2010). *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III.* Canopé - CRDP de Bordeaux.

- *Enseigner la compréhension avec des « lectures pas à pas »*. Académie de Paris. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_3268808/enseigner-la-comprehension-avec-des-lecture-pas-a-pas.

- Guide pratique enseignants / parents (Maé) *"Prévention du Harcèlement, comment l'expliquer, le détecter et réagir pour accompagner les enfants"*

- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2013). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (4e éd.). Bruxelles: De Boeck. https://books.google.fr/books?id=rY5jDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false

- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lectorino & lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs*. Retz. https://netboardme-cf1.s3.amazonaws.com/published/19410/files/0049e470bc2e0a8871d09dd3fe12cd4f.pdf.

Vidéo YouTube :

- Ministère de l'Éducation nationale. (2024, 7 novembre). *Clip Non au harcèlement 2024–2025 (version longue)* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NcIf7ELuQGM.

Page institutionnelle

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (s. d.). *Non au harcèlement*. education.gouv.fr. https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/qu-est-ce-que-le-harcelement-325361#:~:text=Le%20harcèlement%20se%20définit%20comme,on%20parle%20alors%20de%20cyberharcèlement.

Album de littérature jeunesse

- Bruel, C., & Galland, A.(1976). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Thierry Magnier.
- Friot, B. (2008). *Histoires pressées*. Milan.
- Kinder, J.de. (2021). *Rouge*. Didier Jeunesse.
- Mans, S. (2010). *Comment devenir parfait en trois jours.* Gallimard Jeunes.
- Nsafou, L., & Brun, B. (2018). *Comme un million de papillons noirs*. Cambourakis.

Textes institutionnels : programme et fiche éduscol

- Éduscol. (2016). *Compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* https://eduscol.education.fr/document/16531/download

- Éduscol.(2020).*Le débat interprétatif.* https://eduscol.education.fr/document/16432/download

- Éduscol. (2020). *Lire en réseaux.* https://eduscol.education.fr/document/16441/download

- Éduscol. (2020). *Lecture et compréhension de l'écrit.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download#page61.

- Éduscol. (2023). *Programme du cycle 3.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download.

- Éduscol. (2020). *Respecter autrui.* https://eduscol.education.fr/document/50990/download

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2025). *Programme de français du cycle 3*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/programme-de-fran-ais-pour-le-cycle-3-439824.pdfhttps://www.education.gouv.fr/sites/default/files/programme-de-fran-ais-pour-le-cycle-3-439824.pdf

- Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *Qu'est-ce que le harcèlement ?* https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/qu-est-ce-que-le-harcelement-325361#:~:text=Le%20harcèlement%20se%20définit%20comme,on%20parle%20alors%20de%20cyberharcèlement.

ANNEXES

Annexe n°1: Grille d'observation séances 1 et 5

Grille d'observation séances 1 et 5

Vécu et perception de l'élève	**Émotions ressenti par l'élève**	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de…)	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	**Vocabulaire sur le harcèlement**	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :
	Identification des personnages	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :

Annexe n°2 : Fiche de préparation de la séquence

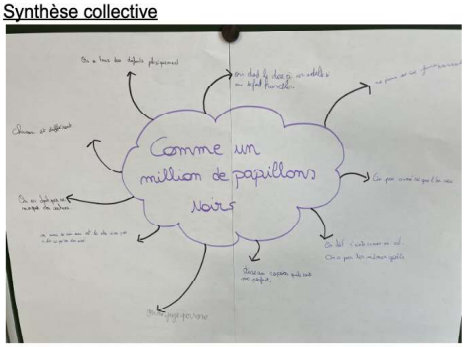
Fiche de préparation séquence

Séquence : réseau littéraire sur l'acceptation de soi et de la différence

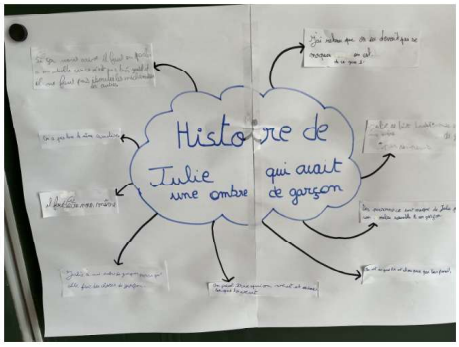
Niveau : CM1/CM2	Français	Période 5	5 séances

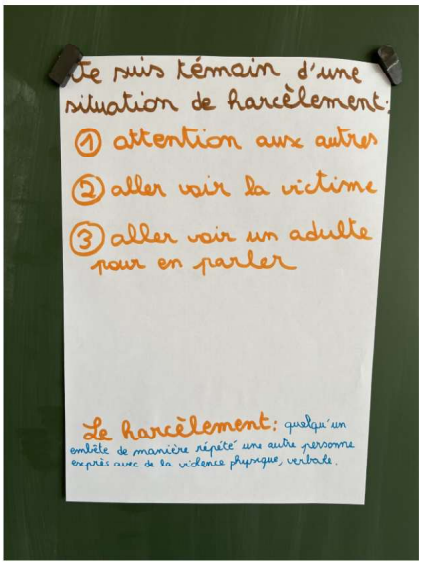
Objectif de la séquence
À travers la lecture d'albums de littérature jeunesse, identifier les situations de harcèlement scolaire, en comprendre les mécanismes et découvrir des attitudes pour y réagir de manière appropriée.
Domaine(s) travaillé(s)
Domaine 1 : Les langues pour penser et communiquer Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral. **Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre** **Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen** **Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine**
Compétences
FRANÇAIS **Comprendre et s'exprimer à l'oral** - Écouter pour comprendre un texte lu. - Parler en prenant en compte son auditoire. - Participer à des échanges dans des situations diverses. *débats à visée philosophiques, cercle de lecture, lecture pas à pas* - Adopter une attitude critique par rapport à son propos. **Lire** - Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. - Comprendre des textes et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome. **CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE** - Héros / héroïnes et personnages - La morale en questions - Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres **EMC (Enseignement Moral et Civique)** - **Respecter autrui** Respecter autrui et accepter les différences. - *Respect des différences.* - *Les préjugés et les stéréotypes.* - *L'intégrité de la personne.* *Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres.* *Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.*

Description de la séquence			
Séance 1 : recueil des représentations initiales sur le harcèlement scolaire. **20 min**	Objectifs: 1) Recueillir les représentations initiales des élèves sur le harcèlement scolaire. Est-ce qu'ils arrivent à identifier le harcelé, le/les harceleurs. 2) Est-ce qu'ils arrivent à se mettre à la place des personnages pour ressentir des émotions et les noter ? Déroulement: → les élèves ont répondu à la question : « Mets-toi à la place des personnages et écrit dans chaque carré ce que tu ressentirais si tu étais à leurs places ? **Individuellement** sur leur dossier (distribué après la consigne passée) Ils disposent d'**un corpus d'images** : avec trois images extraites de - L'histoire *Maël le roi des bêtises* de la MAE - *Les mots d'Enzo* de mylène Murot - *Rouge* de Jan de Kinder	Difficultés potentielles des élèves : 1) Incompréhension de la consigne 2) N'arrive pas à exprimer ce qu'ils ressentent des images 3) Ne sait pas écrire les mots	Dispositifs de remédiation / différenciation prévus : 1) La reformuler de cette façon : *vous devait écrire les émotions que chaque personnage ressent sur les images, écrire ce que vous pensez* 2) Aider à verbaliser les élèves à écrire ce qu'ils ressentent 3) Aider à orthographier les mots
Séance 2: **Lecture pas-à-pas** : *Comme un million de papillons noirs* de Laura Nsafou et Barbara Brun **45-50 min**	Objectifs: Amener les élèves à reformuler l'histoire lue pour dégager leur perception du thème traité. Déroulement: Les élèves sont assis à leur table avec rien sur la table. (en montrant l'album) Aujourd'hui, je vais vous lire l'histoire d'Adé qui s'intitule *Comme un million de papillons noirs.* Elle à été écrite par Laura Nsafou et Barbara Brun. Au cours de la lecture, je vais réaliser des arrêts pour vous poser des questions afin de vérifier si vous avez bien compris l'histoire de cette jeune fille. Soyez donc très attentif et attentive.	Difficultés potentielles des élèves : 1) Répondre aux questions	Dispositifs de remédiation / différenciation prévus : 1) Les reformuler

	- p5. Quelle va être la réaction de Adé ? (anticipation) - p11. À quoi sont comparés les cheveux d'Adé ? (Clarification) - p16. Que fait la maman d'Adé ? et pourquoi ? (rétrospection) - p22. Que conseille les trois tantes à Adé ? (clarification) - fin de l'histoire : Alors est-ce que Adé aime ces cheveux maintenant ? Pourquoi ? Discussion sur le comportement des camarades d'Adé. • Est-ce que les camarades d'adé sont gentils avec elle ? Pourquoi ? • Adé a-t-elle bien fait de ne pas les écouter ? • Comment a-t-elle fait pour accepter ces cheveux ? Synthèse collective  		

	Vocabulaire à faire ressortir : - discrimination - rejet - racisme - respecter les autres - **acceptation de soi**		
Séance 3: **Débat interprétatif littéraire** : *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de Christian bruel **40-45 min**	Objectifs: Développer les compétences de lecture littéraire, d'interprétation et de compréhension. Déroulement: Lecture offerte de l'album Individuellement répondre à la question : Pourquoi, selon vous, Julie a-t-elle une ombre de garçon ? En binôme/ trinôme confrontation des arguments Mise en commun : noter sur le tableau les arguments.	Difficultés potentielles des élèves : 1) Les élèves les plus timides vont pas forcément oser s'exprimer devant tout le monde.	dispositifs de remédiation / différenciation prévus : 1) Les interroger afin qu'ils puissent participer et les aider à verbaliser s'ils ont du mal.

	 —> résumé en appuyant sur le vocabulaire		
Séance 4: **Le cercle de lecture** avec l'histoire *Il ou Elle* de Bernard Friot dans l'album histoires pressées. **45-50 min**	Objectifs: Développer chez les élèves la capacité à comprendre les messages implicites et à proposer des interprétations du texte. Déroulement: Explication du cercle de lecture —> rôle répartition des rôles Lecture autonome J'interroge en premier le maître des illustrations puis maîtres des passages, maître des mots et maîtres des liens Synthèse collective	Difficultés potentielles des élèves : 1) Incompréhension de leur rôle, difficultés à le réaliser	dispositifs de remédiation / différenciation prévus : 1) Venir en aide aux élèves en leur expliquant d'une autre manière leurs rôles, en leur donnant des exemples.

Séance 5: **évaluation sommative** 20 min	Objectifs: 1. Comprendre et utiliser le vocabulaire spécifique lié au harcèlement scolaire. 2. Être capable d'identifier une situation de harcèlement à partir d'une image. 3. Savoir comment réagir de manière appropriée face à une situation de harcèlement, en tant que témoin ou victime. Déroulement: → Les élèves ont répondu à la question suivante **Individuellement** sur leur dossier (distribué après la consigne passée) **:** *Mets-toi à la place des personnages et écrit dans chaque carré ce que tu ressentirais si tu étais à leur place ?* Vérifier si tous les élèves ont bien compris ce qu'ils doivent faire: demander à un élève de reformuler la consigne Ils disposent d'**un corpus d'images** : avec trois images extraites de : - L'album le jour où je suis devenue plus méchante que le loup de Amélie Javaux - La rumeur de Zaza Pinson et Christine Davenier - Diane la géniale ! De Estelle Billon-Spagnol synthèse :	Difficultés potentielles des élèves : 1) Incompréhension de la consigne 2) N'arrive pas à exprimer ce qu'ils ressentent des images 3) Ne sait pas écrire les mots	dispositifs de remédiation / différenciation prévus : 1) La reformuler de cette façon : vous devez écrire les émotions que chaque personnage ressent sur les images, écrire ce que vous pensez. 2) Leur préciser que c'est comme l'activité réalisée en première séance et leur dire qu'ils doivent utiliser du vocabulaire appris durant les autres séances. 3) Aider à orthographier les mots
			

Annexe n°3 : <u>séance 1: corpus d'images</u> (distribué aux élèves)

<u>Consigne :</u> Mets-toi à la place des personnages et écrits dans chaque carré ce que tu ressentirais si tu étais à leurs places ?

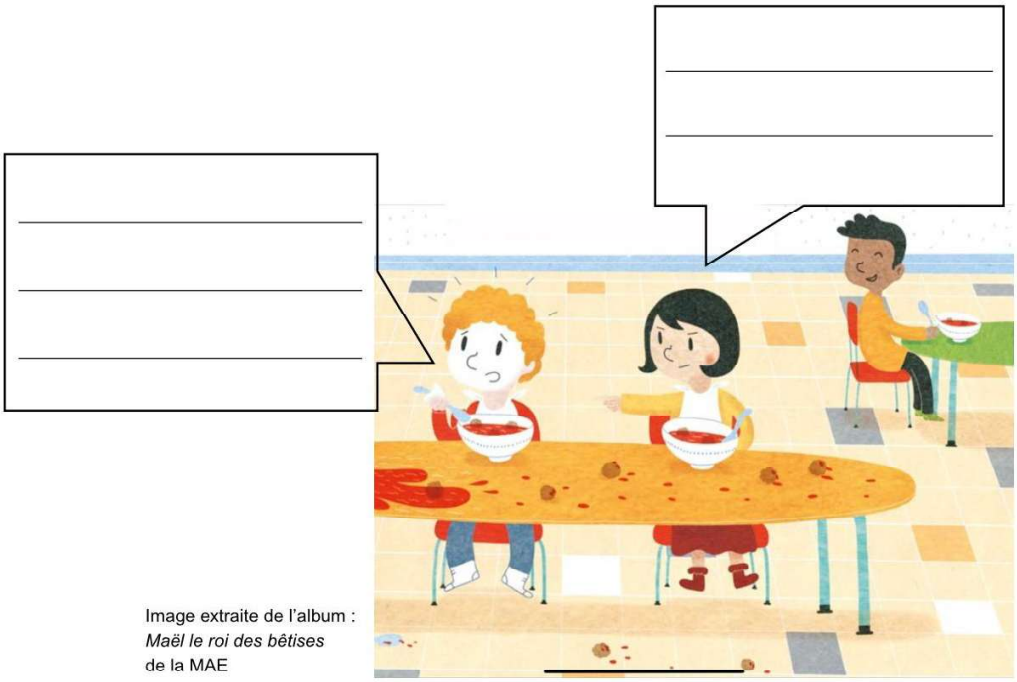


Image extraite de l'album :
Maël le roi des bêtises
de la MAE

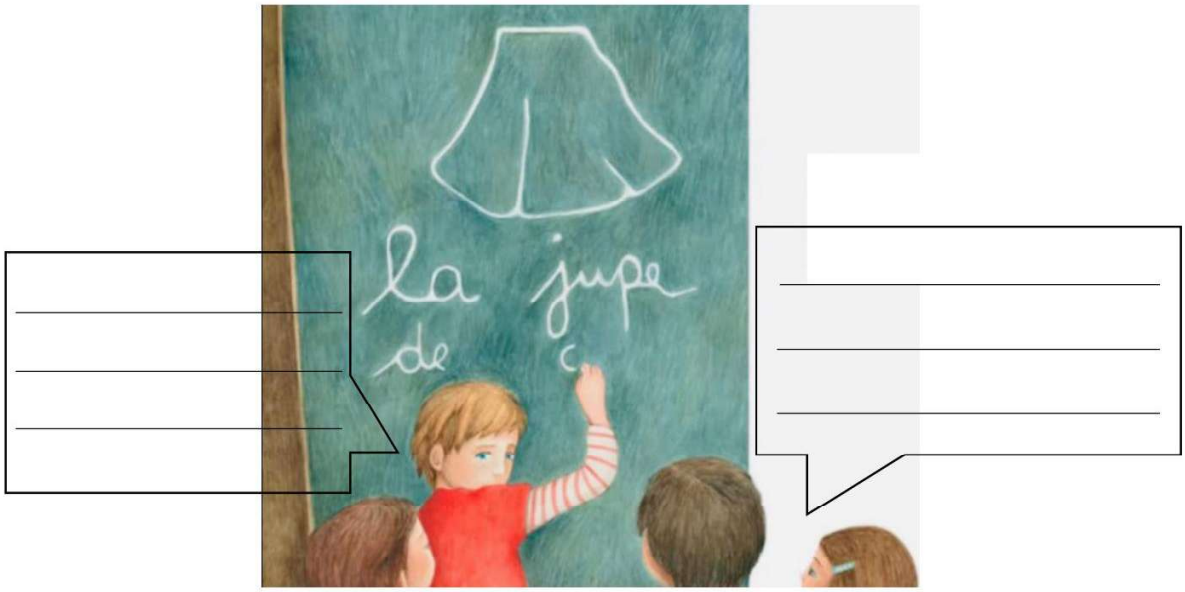
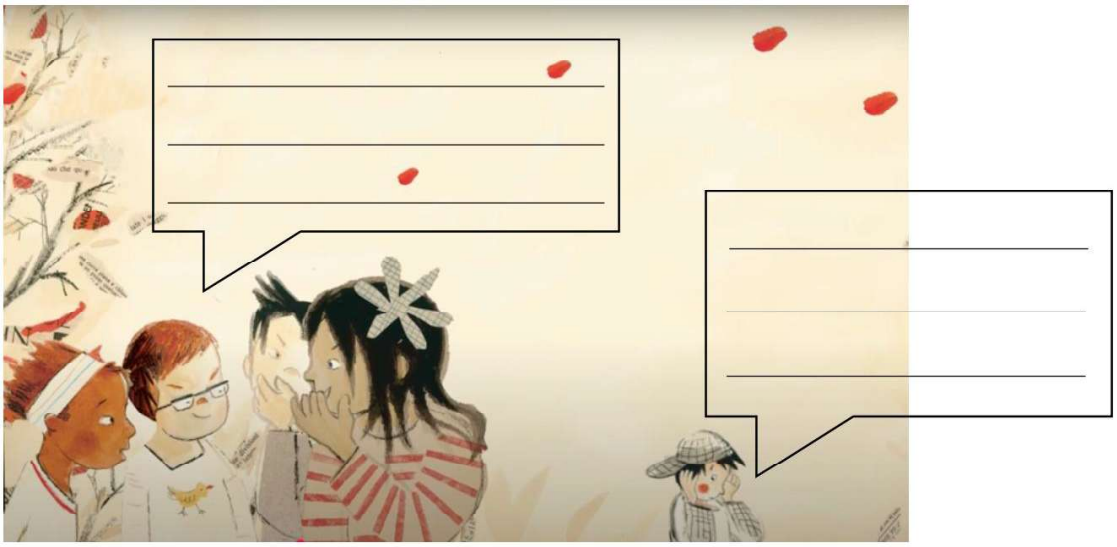


Image extraite de l'album :
Les mots d'Enzo de Mylène Murot

Image extraite de l'album :
Rouge de Jan de Kinder



Annexe n°4 : séance 5 : corpus d'images (distribué aux élèves)

Consigne : Mets-toi à la place des personnages et écrits dans chaque carré ce que tu ressentirais si tu étais à leurs place ?



Image extraite de l'album :
Le jour où je suis devenue plus méchante que le loup de
Amélie Javaux

Image extraite de l'album :
La rumeur de Zaza Pinson et
Christine Davenier





Image extraite de l'album :
Diane la géniale ! De Estelle
Billon-Spagnol

Annexe n°5 : Grille d'observation séance 1 et 5 complétées

Grille d'observation séance 1 :
2 CM1 et 10 CM2

Vécu et perception de l'élève	**Émotions ressenti par l'élève**	Élève 1 : tristesse, questionnement Élève 2 : terrifié, timide, Élève 3 : honte, triste Élève 4 : énervée, honte, joyeux, triste Élève 5 : timide, honte, angoissé
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de…)	Élève 1 : moquerie, jugement, isolement Élève 2 : moquerie, embêter les autres Élève 3 : nouvel élève qui porte des couches Élève 4 : parler dans le dos de quelqu'un Élève 5 : Un élève petit ("minus")
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	**Vocabulaire sur le harcèlement**	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :
	Identification des personnages	Élève 1 : souvent une personne seule et les autres qui se moquent Élève 2 : Une personne seule et les autres ensembles Élève 3 : Une personne seule et les autres ensembles Élève 4 : Une personne seule et les autres ensembles Élève 5 : Une personne seule et les autres ensemble

Grille d'observation séances 1

Vécu et perception de l'élève	**Émotions ressenti par l'élève**	Élève 6 : honte, colère, Élève 7 : tristesse, honte Élève 8 : gêne, peur Élève 9 : honte, énervé, joyeux Élève 10 : triste
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de…)	Élève 6 : moquerie, humiliation Élève 7 : moquerie Élève 8 : isolement, gêne, moquerie Élève 9 : écrire mal Élève 10 : "Habillé comme un vieux", "laisse faire les plus intelligent"
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	**Vocabulaire sur le harcèlement**	Élève 6 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5 :
	Identification des personnages	Élève 6 : Élève 7 : Une personne seule et les autres ensembles Élève 8 : Élève 9 : Élève 10 :

Annexe n°6 : Retranscription séance 2

Émilie : Ok, c'est parti.

Donc, comme 1 million de papillons noirs. Je lis après, je vous montre les images, d'accord?

Adé aimait ce jardin coloré pendant que son grand frère Lenzo jouait au ballon avec ses amis. Elle apprenait les noms des fleurs par cœur. Elle adorait voir cet arc en ciel floral s'étendre devant elle. Le violet des lilas, le blanc des lys et des Anastasia, le rouge des tulipes et des coquelicots. Quelle que soit leur odeur ou leur couleur, les papillons se posait sur leurs pétales ouverts. (Montre l'image)

Quand Lenzo appela Adé, il faut rentrer. Adé ne l'entendit pas. Elle regardait les papillons butiner les coeurs des fleurs les unes après les autres, sans fin. (Montre l'image)

Il y avait trois choses qu'Adé adorait par-dessus tout: les éclairs au chocolat, les papillons et poser des questions. Elle était très curieuse. Pourquoi le beurre salé est-il meilleur sur du pain chaud ? Pourquoi y a t il de plus grandes fleurs en Martinique ? Pourquoi Yaya, sa cousine, fait-elle des tresses avec du fil ? Quand certaines questions lui échappaient trop longtemps, maman avait toujours les réponses. Adé se demandait parfois, les grandes personnes disaient toutes Je ne sais pas. Ou si sa maman était si belle et intelligente qu'elle détenait seule toutes les réponses. (Montre l'image)

Ce jour-là, devant les fleurs. Adé sentit une petite goutte tombée sur son nez, puis deux, puis trois. Quand Lenzo s'approcha avec Nathan et Zora, elle entendit des rires. Et pourquoi vous riez ? Demanda t-elle surprise. Regarde tes cheveux ! Dit Nathan. Ils grossissent bizarrement tes deux nattes ressemblent toujours à des carottes tordues. Mais sous la pluie, c'est encore pire, se moque Zora. (Montre l'image)

Alors, on va réagir à la première question. D'après vous, quelle va être la réaction de Adé ?

Oui

Élève 1 : Elle va être triste.

Émilie: Elle va être triste. Alors des fois, si je répète, c'est parce que je vous enregistre. D'accord, c'est juste pour moi personnellement après. Donc toi tu dis elle va être triste. Oui, c'est possible. Est ce que quelqu'un a une autre idée? Comment elle peut réagir? Triste

Élève 2: être en colère.

Émilie : Elle peut être en colère. Tout à fait.

Élève 3 : Avoir honte.

Élève 4 : Elle peut avoir honte, effectivement.

Oui.

Élève 5 : énervée

Émilie : Énervée, Oui, elle peut être énervée, bien sûr. Et pourquoi ? Pourquoi d'après vous? Elle peut être en colère, énervée.

Élève 5 : Parce que ils se moquent d'elle, de sa coiffure et de ses de ses cheveux

Élève 6 : qui ressemblent à des carottes tordues?

Émilie : Oui, tout à fait. C'est ce qu'ils ont dit. Tout à fait. Ok, on continue, on va voir si vous avez raison.

Arrêtez de vous moquer. Dis Lenzo. Allez, viens, on s'en va. Son frère lui prit la main, mais le mal était fait, Adé remis sa capuche sur ses nattes mouillées et ses joues mouillées par les larmes. (Montre l'image)

oui

Élève 5 : Alors elle était triste.

Émilie : Oui, tout à fait.

À la maison, Adé se réfugia dans la chambre de sa mère. Maman! Maman, Je veux défaire les nattes. Mais. Mais pourquoi ? Je croyais que c'était ta coiffure préférée? J'en veux plus ! Dit-elle en croisant les bras. Mes cheveux ne sont pas beaux. Mais pourquoi dis tu cela ? A l'école ou au parc, les enfants se moquent de moi. Ils disent qu'ils sont gros

comme des coussins, noirs comme du charbon et sec comme du sable. (Montre l'image)

Et tu penses qu'ils ont raison ? Oui, Mmmh je vois, sourit sa maman. Moi qui croyais que tu aimais les papillons. Mais. Mais j'aime les papillons. Eh bien, ne naît il pas chenilles grosses comme des coussins ? Ne se transforme-t-il pas dans des cocons secs comme du sable et ne sont-ils pas noirs comme le charbon eux aussi. Si !. Alors pourquoi tes cheveux seraient si différents ? (Montre l'image)

Adé réfléchit un moment. Si ces cheveux étaient aussi beaux que des papillons? Pourquoi se moquait t-on d'elle ? Mmmh Elle avait des doutes. Si mes cheveux sont grosses comme des chenilles et que mes chignons sont secs comme des cocons, est ce que mes cheveux alors sont des papillons ? Se demanda t elle en montrant ses nattes. Ça, c'est à toi de le découvrir, répondit maman. Mamie m'a toujours dit que le meilleur moyen de le savoir était de guetter leur envol. Alors la petite Adé sourit.

On va s'arrêter. Je vais vous montrer l'image et vous allez répondre à la question. (Montre l'image)

À quoi sont comparés les cheveux d'Adè ?

Oui

Élève 6 : Euh à des à des papillons.

Émilie : Oui, Tout à fait. C'est bien. C'est bien. Vous avez bien compris ?

Le lendemain, à l'école, elle observa ses amis. Il y avait les cheveux rêveurs de Fanny, les cheveux joyeux de Yémi et les cheveux timides d'Abénie. Alors pour les papillons, nos cheveux seraient de grands buissons ? S'étonna Aimie. Si tes tresses sont un labyrinthe, ils sont peut-être cachés là ! rit Fanny. Si c'était vrai, on se réveillerait avec des papillons sur l'oreiller. Dit Abénie. Adé se gratte le menton. Elle ne savait pas qui avait raison. Mais pour le découvrir, elle était prête à les faire sortir ce soir. Elle guettait leur envol devant le miroir. (Montre l'image)

Dans la chambre de sa maman, Adè s'assit devant le miroir, elle attendit, Une minute, puis deux, puis trois. Mais rien ne se passa. Mais maman, où sont les papillons ? Ils se sont envolés. Il faut qu'ils mangent pour ouvrir leurs ailes, tiens, donne moi le petit pot. Quand sa maman l'ouvrit, une odeur

sucrée les enveloppa. Elle écrasa l'huile de coco au milieu de ses pommes et l'étala tendrement sur les cheveux d'Adè. Comme ils étaient brillants entre les doigts de maman. Elle attendit une minute, puis deux, puis trois. Mais aucun papillon n'apparut. Je ne les vois toujours pas. Ils sont cachés. Maman rit. Il faut les caresser pour les apaiser. Prend la brosse dans le tiroir, d'une main maman passa la brosse dans les creux de son cou. De l'autre, elle lissa les frisottis autour de son front. Comme ses cheveux étaient doux. Elle attendit une minute, puis deux, puis trois. Mais toujours rien. Maman, Il n'y a pas de papillons. Ils ont disparu. Non, dit maman. Il faut les habiller avant de les rencontrer. Attrape le bandeau ! Adé pencha la tête et maman l'enfila. Comme ses cheveux étaient noirs, scintillants avec son bandeau coloré, elle attendit une minute, puis deux, puis trois. Elle bâilla.

On va s'arrêter. Je vais vous montrer l' image. (Montre l'image)

D'après vous, que fait la maman de Adé? Qu'est ce qu'elle fait ?

Élève 6 : Elle l'a soulage.

Émilie : On lève le doigt. Mais oui.

Oui

Élève 3 : elle l'a soulage.

Émilie : Elle la soulage. Oui. En faisant quoi par exemple?

Élève 7 : en l'a rassurant ?

Émilie : Oui.

Élève 6 : Elle l'encourage.

Émilie : Elle l'encourage. Oui.

Élève 8 : Il y a des papillons, Il faut les coiffer, les décoiffer.

Émilie : Oui , et d'après vous, on a dit que ces papillons, ils sortaient d'où ? Ils sont censés venir d'où les papillons?

Oui.

Élève 6 : de ces cheveux

Émilie : Oui.

Élève 3 : Elle s'occupe de ses cheveux.

Émilie : Elle s'occupe de ses cheveux oui, tout à fait. Et qu'est ce qu'elle fait en s'occupant de ses cheveux ? Qu'est ce qu'elle fait comme geste ? Comme action ? Oui.

Élève 6 : Elle se coiffe.

Émilie : elle se coiffe, oui, tout à fait.

Oui

Élève 8 : Elle l'ai nourrie.

Émilie : oui, avec quoi est ce que tu as compris ?

Élève 8 : euh de la noix de coco.

Émilie : oui c'est ça. Ok, super, on va continuer. C'est bien, vous avez bien compris.

Maman, je suis fatiguée. Ils sont allés se coucher les papillons. Il faut les rassurer pour les faire approcher. Leur as-tu montré que tu les aimais ? Mais comment ? On aime les papillons avec de l'huile de coco ? Avec une brosse ? Avec un bandeau ? Mais quoi d'autre ? Demain, elle demanderai à ses taties. En attendant, c'est au lit. (Montre l'image)

Dans la maison de mamie habitée, Tatie, Tata et tantine, Tatie avait toujours un chignon semblable à une christophine tata avec des bantous ronds comme des petits safous. Tantine, la plus âgée, avait des cheveux gris et ambre comme la peau du gingembre. Adé leur raconta ce qu'avait dit maman et puis demanda, mais alors, comment on aime des papillons ? A ton avis, comment la mer des Caraïbes fait-elle des vagues ? Interrogation tantine, et comment la terre d'Afrique fait elle pousser l'igname? Ajoute Tata. Et comment le ciel fait-il tomber la pluie sur les pétales ? Plaisanta Tatie. Ben je sais pas moi, répondit Adé. Les trois tantes caressèrent les jolis cheveux d'Adé. C'est parce que toutes ces choses font ce qu'elles aiment, répondit Tatie. Crois tu que la mer ferait des vagues si elle n'aimait pas être bercé, Que la terre ferait pousser tous ses fruits, si elle n'aimait pas offrir que le ciel ferait tomber la pluie ? S'il n'aimait pas les fleurs ? Demanda Tata. Aimer, c'est montrer aux autres ce qui nous fait du bien. Dit Tantine. Pour aimer tes papillons, fait leur ce que tu aimes. Ohhh ! Adé été soulagée. Ces tantes étaient née sur des continents différents et chacune d'elle l'aimait à sa manière. Impossible de se tromper avec les papillons quand on aime de tant de façons. Demain, elle apprendrait à aimer les siens. (Montre l'image)

Alors que conseille les trois tantes à Adé qu'est ce qu'elle lui dise ?

Oui.

Élève 3 : De montrer aux autres qu'elle aime ses cheveux.

Émilie : Oui, très bien. C'est ça. Parce qu' elle, est-ce qu'elles aiment leurs cheveux, elles les tantes ? De Adé

tous les élèves ensemble : oui

Émilie : Super, on continue

Seule dans la chambre de maman, elle s'installa, l'odeur de coco sur ses doigts, la caresse de la brosse en bois, la force de ses paumes ramenant ses petits cheveux sous le bandeau. La chaleur et la sécurité, voilà ce qu'elle voulait donner à ces papillons. Plus que les gâteaux sucrés, plus que les jardins colorés. Adé avait choisi ce qu'elle préférait, c'était les mains de maman. (Montre l'image)

Adé prit le petit pot d'huile de coco, la brosse en bois et le petit bandeau. Elle se coiffa. Une minute, puis deux, puis trois. Ses cheveux n'étaient pas comme ceux de Yémi, ni comme ceux d'Abénie et encore moins comme ceux de Fanny. Pourtant, en les tressant, les nattant et en les serrant comme il était amusant d'imiter les mains de maman. Elle admira le résultat. Ses cheveux étaient brossés, le bandeau les entourait, l'huile les faisait briller. Tout était parfait ! Pourtant, aucun papillon n'apparut. Pas un seul ! non. A la place, elle voyait quelque chose de beaucoup plus grand, de beaucoup plus brillant, de beaucoup plus impressionnant. (Montre l'image)

Etait-ce les vagues des grandes eaux dans les reflets brillants de son Aphro? Etait-ce une mer agitée qu'elle voyait là, dans le miroir ? Était-ce simplement la beauté de ses cheveux noirs ? (Montre l'image)

La maman d'Adé entra doucement avec ses mains rassurantes. Elle caressa les cheveux crépus et parfumés d'Adé. Elle se regardait toutes les deux dans le miroir. Alors, Adé, tes cheveux ne sont-ils pas gros comme leur nid ? Noir comme leurs ailes ? Doux comme le feuillage qui les abritent. Regarde, Ils forment de petits tourbillons ce soir, comme l'envol d'un million de papillons noirs. (Montre l'image)

Alors, dernière petite question. **Est-ce que Adé aime ses cheveux maintenant ?**

Les élèves (tous ensemble) : Oui, Oui, Oui.

Émilie : Oui et pourquoi ? Oui.

Élève 8 : Maintenant ils sont tous beau. Il y a des papillons qui sortent.

Émilie : Parce que maintenant ils sont tout beaux, Il y a des papillons qui sortent.

Oui.

Élève 5 : et qu'elle a pris soin de ses cheveux.

Émilie : oui, qu'elle a pris soin de ses cheveux et comment elle a fait pour prendre soin de ses cheveux ?

Élève 5 : Elle a écouté sa mère.

Émilie : elle a écouté sa mère. Et qu'est ce qu'elle lui a dit sa mère

Élève 8 : De prendre du lait de coco.

Émilie : Oui, mais pas que.

Élève 7 : un peigne en bois et et pas un un cerf volant.

Émilie : Un bandeau ? Oui, c'est ça, c'est ça que tu voulais dire ? C'est un bandeau?

Élève 7 : Oui.

Élève 3: elle a appris à les aimer.

Émilie : Voilà, surtout c'est ça. C'est ce qu'on va retenir de l'histoire. En fait, malgré. Parce que vous vous rappelez, les garçons qui ont dit oui, elle a pris soin de ses cheveux avec de l'huile de coco, une brosse, tout ça. Mais, vous vous rappelez que ça n'a pas suffi, parce que devant le miroir, elle a attendu une minute, puis deux, puis trois. Mais en fait, les papillons, ils ne sont pas sortis. Et comme, elle nous dit Lucie, ça c'est Lucie. Oui, elle a appris à aimer ses cheveux parce que c'est lui qui lui a conseillé d'apprendre à aimer ses cheveux ?

quelques élèves : sa maman

d'autres : ses tantes

Émilie : ses tantes, tout à fait. ses tantes et ses cousines qui lui ont dit d'apprendre à aimer ses cheveux. Pourquoi elles lui ont dit d'apprendre à aimer ses cheveux. D'après vous?

oui

Élève 6 : parce qu'elles aussi, elles ont appris.

Émilie : Oui, elles ont appris. Et elles, elles ont appris à ne pas aimer leurs cheveux. Est ce que vous avez compris? Dans l'histoire, c'était un peu plus délicat. Elles ont appris à quoi elles ? Quand on parlait des vagues, des fleurs d'Afrique,

oui.

Élève 8 : À aimer leur pays.

Émilie : Oui, elles ont appris à aimer leur pays. Parce que je sais pas si vous avez compris, mais elles viennent de trois continents différents. Adé nous dit que en fait, ces tantes, malgré qu'elles viennent de trois continents

différentes, elles ont appris à aimer d'une certaine manière leur pays. Et donc elles ont instruit à Adé d'aimer de sa façon leurs cheveux. Mais cette histoire, elle est partie de où de base ? Elle est partie d'où ? Pourquoi les tantes ont conseillé à Adé d'aimer les cheveux ?

Élève 3 : Parce qu'il y en avait qui se moquaient.

Émilie : oui, qui se moquait de ses cheveux ?

Élève 7 : Nathan ? Et Lemzo ?

Émilie : Lemzo, c'est son frère. Est ce que son frère se moquait de ses cheveux ?

Élève 7 : ah non non.

Émilie : Ok, donc il y avait Nathan. Effectivement, on ne va pas peut être retenir les prénoms. On n'a pas travaillé sur le livre, on ne va pas y travailler non plus. Mais plus globalement. C'est qui qui se moquait de ses cheveux ?

Élève 7 : C'est les copains de lemzo.

Émilie : Non, pas de Lemzo. De adé du coup, parce que Lemzo c'est juste le grand frère. Il apparaît qu'une fois. C'est les copains d'Adè qui se moquaient des cheveux de Adé. Et où il se moquait de ses cheveux ?

Élève 3 : Chez elle

Élève 9 : A l'école

Élève 3 : Non dans un parc.

Émilie : À l'école ou au parc, tout à fait, c'est ça. Et qu'est ce que vous pensez de cette situation ? Est ce que c'est normal ?

Tous les élèves ensemble : Non !

Émilie : Pourquoi ? on peut lever le doigt, tout le monde peut dire quelque chose.

Oui.

Élève 7 : c'est pas bien

Émilie : Oui. Et comment elle a réagi Adé quand ses copains se sont moqués de ses cheveux ? Oui

Élève 6 : tristement

Émilie : oui, Plus même. Qu'est ce qu'elle a fait ?

Élève 10 : Colère

Émilie : Elle était en colère, c'est sûr ? Est ce que d'autres personnes ont vu qu'elle était en

colère ?

Élève 7 : Elle était triste. Et elle, elle, elle se trouvait pas belle.

Émilie : Oui, tout à fait. C'est vrai. C'est ce qu'elle a dit à sa maman. Au final, elle se trouvait pas belle. Je suis d'accord.

Oui

Élève 3 : elle avait honte.

Émilie : Oui un peu. Mais elle l'a pas tellement dit dans le texte. On ne peut pas savoir.

Élève 7 : Elle à pas très envie d'avoir ses cheveux. Elle voulait avoir comme ses copines.

Élève 6 : une autre coiffure.

Émilie : Tout à fait. Elle voulait avoir une autre coiffure. C'est pour ça que d'ailleurs, elle a demandé qu'est ce qu'elle a demandé à sa maman?

Élève 3 : de lui enlever ses nattes

Émilie : oui d'enlever ses nattes parce qu'elle ne les aimait plus tout à fait. Et est ce que vous trouvez ça normal que. À cause de ses copains. Elle dit en fait, je veux plus mes nattes.

tous les élèves non !

Émilie : Et d'après vous, est ce que la maman de Adé, elle a bien réagi ?

Élève 7 : Oui

Émilie : Et ses cousines ?

Tous les élèves : euh oui.

Émilie : Comment elle a fait?

Élève 7 : Elles lui ont dit qu'il y avait des papillons. Elle venait de lui faire voir que ses cheveux étaient beaux.

Émilie : Tout à fait. Et pourquoi des papillons ? Pourquoi on n'a pas dit que ses cheveux c'était un arc en ciel par exemple ? pourquoi ?

Oui.

Élève 6: Parce qu'elle adore les papillons?

Émilie : Parce qu'elle adore les papillons. Tout à fait. C'est ça que tu voulais dire aussi ? Oui, tout à fait d'accord et plus que ça.

Donc la maman d'Adèle a dit qu'elle a essayé de la comparer avec quelque chose qu'elle aime. Qu'est ce qu'on pourra retenir. Pour faire quoi ? Pourquoi elle lui a dit ça ?

Élève 3 : Pour la consoler.

Émilie : Oui, très bien. Effectivement, c'est ça. Et qu'est ce qu'elle a fait ? Elle a fait un geste pour la consoler. Est-ce que vous vous en souvenez ? On l'a vu sur l'image.

Élève 6 : Elle lui a fait un câlin.

Émilie : Oui, elle lui a fait un câlin. Et d'après vous, vous pensez ça bien ou pas?

tous les élèves ensemble : Oui, oui.

Émilie : oui, très bien. Et Lemzo, on va regarder. Il a dit (lecture d'un extrait de l'album) Arrêtez de vous moquer. Dit lemzo, vient Adé, on s'en va. Son frère lui prit la main, mais le mal était fait. Est ce que vous pensez que Lenzo, il a bien réagit ?

Tous les élèves : Oui, oui, il a défendu.

Émilie Oui, il a défendu. C'est ça que tu voulais dire aussi ? Oui, il a défendu. Très bien. D'accord. Très bien. Bon bah super, je vais regarder si vous avez d'autres questions. La question. Et à la fin Adé. Elle aime ses cheveux. C'est ce qu'on a conclu. On l'a dit tout à l'heure. Adè elle aime bien ses cheveux. Et est ce qu'elle a bien fait de bien aimer ses cheveux au final ?

tous les élèves : oui !

Émilie : Et pourquoi ? Pourquoi elle a bien fait d'aimer ses cheveux et de au final pas écouter ses copains qui disent non, tes cheveux ils sont moches. Parce qu'au final, à la fin de l'histoire, on ne sait pas. Après on ne sait pas comment réagissent les copains, on le voit pas à la fin de l'histoire.

Oui

Élève 5 : parce qu'en fait on aime, ce que l'on aime et c'est pas aux autres de dire ce qu'on doit aimer.

Émilie : C'est très bien, Bravo! C'est une belle conclusion, Tu la retiens. On l'écrira tout à l'heure dans une trace écrite. Oui.

Élève 3 : et euh aussi parce qu'on est tous différents.

Émilie : Oui, très bien. Et juste manière de le rappeler. Mais on l'a déjà dit. Comment a -t -elle fait pour accepter ses cheveux ? Est ce que ça a pris un jour ? Ça a pris cinq minutes. Comment a t elle fait ?

Élève 7 : Elle l'a fait en plusieurs jours.

Émilie : Elle l'a fait en plusieurs jours. Oui. Et est ce que ça a pris du temps selon vous ?

tous les élèves : Oui.

Émilie : Et comme elle dit l'histoire. Une fois que son frère lui a dit arrêtez de vous moquer. En fait, ils disent qu'après le mal était fait, donc ça prend du temps. Lorsqu'on dit des choses méchantes à une personne, ça prend du temps à se réparer. Et vous avez vu, c'est à l'aide de ses tantes et à l'aide de sa maman et de son frère aussi, qu'elle a réussi à à nouveau aimer ses cheveux. Mais ça a pris du temps. Elle le dit au début, ça a pris une minute, deux minutes, trois minutes. Mais au final, les papillons, ils se sont toujours pas envolés. Et en fait, c'est quand même au bout de quelques jours qu'elle a re réussi à aimer ses cheveux. Et d'après vous, si on fait. Si on imagine. Parce que c'est vrai que la suite de l'histoire, je ne l'ai pas et je ne connais pas. On n'a pas l'histoire, elle se termine comme ça. Mais si on peut imaginer le lendemain, par exemple, elle revient à l'école et ses copains se moquent encore de ses cheveux. Qu'est ce qui peut se passer ?

Élève 7 : elle peut aller le dire à un adulte.

Émilie : Elle peut aller dire à un adulte oui, qu'est ce qu'elle peut faire d'autre ?

Élève 10 : Elle peut l'ignorer.

Émilie : Elle peut l'ignorer.

Oui.

Élève 3 : leur dire qu'elle aime ses cheveux comme ça.

Émilie : Oui, c'est bien.

Élève 7 : ah qu'ils n'ont pas à la juger.

Émilie : Qu'ils n'ont pas à la juger tout à fait. Est ce qu'elle peut parler avec avec eux aussi ?

tous les élèves : Oui !

Émilie : Oui. Qu'est ce qu'elle peut leur dire ? Par exemple ?

Élève 6 : Arrêtez de faire ça.

Émilie : Oui

Élève 7: elle peut leur dire que eux aussi ils. Sont pas parfaits.

Émilie : Oui, super.

Élève 3 : Faut leur dire que ça la rend triste.

Émilie : ah leur dire que ça la rend triste. Oui, très bien, super. Et aller voir un adulte, ça c'est bien, mais super parfait ! On va laisser les tables comme ça, on va faire un petit schéma pour que dans les prochaines séances, on va aussi lire un autre album qui traitera aussi de quoi on parle là.

Élève 7: d'une fille qui se fait harceler.

Émilie : oui on parle du harcèlement. Très bien. Donc en fait, ça va être l'objectif de ma séquence de vous apprendre comment on réagit face à une situation de harcèlement et voir quelles sont les solutions, tout ça. Si on croise quelqu'un ou si nous mêmes on est victime de harcèlement. D'accord, donc à travers plusieurs albums. Donc celui là, c'était celui là aujourd'hui. La prochaine fois, je vous en lirai un autre, donc vendredi et on pourra discuter aussi autour de ces questions. Et donc on a. Et il y a aussi le harcèlement. Qu'est ce qu'on peut avoir, comme d'autres mots forts quand on se fait harceler ? Donc vous avez dit on doit faire attention à ne pas dire des moqueries, tout ça, mais ça s'appelle le respect des autres. On doit respecter les autres, donc on travaillera sur ça aussi.

Élève 7 : on doit respecter les autres dans la vie.

Émilie : Oui, c'est ça. Peut importe Lucie, elle a dit Peu importe d'où on vient et de quelle origine nous sommes. Et ça s'appelle. Est ce que vous savez ce que c'est ? Quand on rejette une personne, il y a un mot fort quand on rejette une personne. Parce que là, clairement, Adè elle s'est fait rejeter par ses amis. C'est un mot fort qui commence par un d

Elève 7 : Débarrassons

Émilie : Non

tous les élèves: ah Oui, oui.

Elève 6 : ah oui je sais on lui dit dégage

Émilie : euh non ça c'est un peu vulgaire. C'est pas un mot qu'on emploie à l'école.

C'est la discrimination.

tous les élèves : Ah oui, là dsicrimination.

Émilie : Donc on en parlera aussi dans les prochaines séances.

Élève 11 : mais c'est quoi la discrimination?

Émilie : La discrimination, c'est quand on discrimine une personne, ça veut dire qu'on le rejette. C'est ce que je t'ai dit avant.

Élève 11 : mais moi je connais la discrimination verbale.

Émilie : Oui, la discrimination verbale, ça veut dire qu'on le rejette verbalement. Donc là, comme ils ont fait, en fait, c'est exactement comme ils ont fait, ces amis à Adé. Ils ont dit Non, en fait, tes nattes, elles sont pas belles, elles sont toutes mouillées et c'est verbal. Elles lui ont rien fait physiquement, ils lui ont dit verbalement, ils lui ont exprimé des mots. Eh bien ça s'appelle de la discrimination verbale. Très bien. Ok, super. On va faire une affiche que l'on placera dans la classe. On le gardera pour nous sur le travail qu'on

fait en EMC.

Élève 7 : comme ça on pourra s'en souvenir.

Émilie : oui, et au fur et à mesure des séquences, on ressortira l'affiche. Et au moins comme ça on pourra voir comment évolue la séquence. Donc aujourd'hui, on a déjà vu pas mal de choses.

Donc ce que je vous propose, c'est que je vais écrire le titre comme un million de papillons noirs sur l'affiche. Au moins, on retient que dans cet album, ce que l'on a vu. D'accord. Et même avant de l'afficher, je propose que tout le monde puisse écrire un mot ou une phrase, ou ce qu'ils ont envie sur ce que l'on retient sur comme un million de papillons noirs. D'accord, donc on peut parler de harcèlement, tout ça parce que c'est le sujet que l'on va travailler. On peut aussi parler de l'histoire précisément, mais c'est mieux si on raconte des mots comme discrimination, harcèlement. Tout ce qu'on a dit, d'accord, vous êtes d'accord ? Si on fait ça, et au moins je le laisserai sur le tableau.

Ok, parfait !

Annexe n°7 : Grille de codage séance 2

Grille de codage séance 2
2 CM1 et 10CM2

Vécu et perception de l'élève	Émotions ressenti par l'élève des personnages	Élève 1 : tristesse Élève 2 : etre en colère Élève 3 : Avoir honte Élève 4 : énervée Élève 5 : tristesse
	Attachement (empathie) au personnage	Élève 2 : réagit face à l'injustice faite à Adé Élève 3 : elle avait honte, elle voulait etre comme ses copines Élève 5 : elle pleure
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	Vocabulaire sur le harcèlement	Élève 2 : etre en colère Élève 3 : Avoir honte, moquerie Élève 4 : énervée Élève 5 : moquerie
	Identification des personnages	

Grille de codage séance 2

Vécu et perception de l'élève	Émotions ressenti par l'élève des personnages	Élève 6 : tristesse Élève 7 : triste Élève 10 : colère
	Attachement au personnage	Élève 6 : elle voulait une autre coiffure Élève 7 : C'est pas bien de se moquer, elle voulait avoir les meme cheveux que sa copines Élève 8 : Elle a des beaux cheveux
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	Vocabulaire sur le harcèlement	Élève 6 : moquerie Élève 7 : moquerie, respect, discrimination , harceler Élève 9 : harcèlement à l'école Élève 11 : discrimination verbale
	Identification des personnages	Élève 7 : harceleur et harcelé

Annexe n°8 : Retranscription séance 3

Verbalisation de la consigne:

Émilie : Alors, c'est parti. Je vais vous distribuer une bandelette de papier à chacun, d'accord, et vous allez répondre en autonomie individuellement à une question que je vais vous poser au tableau, d'accord. Il faudra simplement faire une petite phrase.
C'est bon, tout le monde a une feuille ?

Les élèves : Oui !

Émilie : Alors, parfait. On va répondre à la question. **Pourquoi, selon vous, Julie a-t-elle une ombre de garçons ?** D'accord, Je vais l'écrire. (écrit sur le tableau) Pourquoi, selon vous. … Selon vous, Julie... a-t-elle une ombre de garçons ? Alors, juste avant de commencer à écrire, si vous avez des idées, c'est bien. J'aimerais que vous répondiez à la question en disant : je pense que Julie a une ombre de garçons, puisqu'... Et vous mettez une réponse, d'accord ?. Je vais l'écrire sur le tableau. (écrit sur le tableau) Je pense... Je pense que Julie a une ombre de garçons…que Julie a une ombre de garçons, puisqu'... Puisque, et moi, je mets trois petits points. Chacun met sa réponse.

Un élève : C'est bon.

débat en binômes-trinômes (Émilie fait le tour des binômes-trinômes)

1er débat : élève 4 et élève 9

Élève 4 : J'ai écris ça parce qu' en fait ses parents lui disent qu'elle est un garçon manqué, du coup quand elle se voit peut-être qu'elle se dit qu'elle est un garçon manqué, du coup son ombre, elle se dit que c'est un garçon manqué.

Émilie : Est-ce que tu es d'accord avec ça ?

Élève 9 : Oui, moi aussi.

Émilie : ok, ça marche, super.

2ème débat : élève 10 et élève 9
Émilie: Tu penses que Julie, elle a une ombre de garçon puisqu'elle s'est comportée comme un garçon, c'est ça ?

Élève 10 : oui

Émilie Ok, et est-ce que tu es d'accord avec ça ?

Élève 9 : Hum... Non !

Émilie : Ah ! C'est intéressant. Alors, pourquoi ? Tu as dit quoi toi ?

Élève 10 : Moi j'ai dit qu'elle était ronchon.

Émilie: Qu'elle était ronchon ? Donc c'est pour ça qu'elle a une ombre de garçon ?

Élève 10 : oui

Émilie : Hum. Et pourquoi tu n'es pas d'accord avec ce que dit l'élève 9 ?

Élève 10: Hum...

Émilie: Ce n'est pas faux ce que tu as dis. Tous les deux, vous avez juste... Et pourquoi tu n'es pas d'accord avec ça ?

Élève 9 : Il ne sait peut-être.

Élève 10 : Vu qu'elle pense qu'elle s'est mal comportée comme un garçon, du coup elle s'est comportée comme un garçon.

Émilie : Et donc c'est pour ça qu'elle se voit en une ombre de garçon ? Ah ! D'accord. Et qu'est-ce qui te fait dire qu'elle s'est comportée comme un garçon ? Qu'est-ce qui a été dit dans l'histoire que tu vois qu'elle se comporte comme un garçon ? Est-ce que tu te souviens ?

Élève 9: Je ne sais plus.

Émilie : Tu ne sais plus ? Ok.

Est-ce que tu te rappelles toi (élève 10) ?

Élève 10 : Pourquoi elle a une ombre de garçon ?

Émilie : oui, Qu'est-ce qui fait qu'elle se comporte comme un garçon ?

Élève 10 : parce que parce qu'en fait elle fait des trucs de garçon.

Émilie : Ah ! Quoi par exemple ?

Élève 10 : Elle lit en même temps d'avoir ses patins.

Émilie : Oui. Bravo. Bon exemple. Super. Vous pouvez continuer à discuter sur ça les garçons.

<u>3ème débat : Élève 3, Élève 2 et Élève 8.</u>

Émilie : Vous êtes pas d'accord ?

Élève 3 : euh oui, parce que (élève 2) il l'a marqué, Julie qui... enfin... sa chambre et en bazar, et moi c'est pas parce que c'est pas parce que... (élève 2) il dit que c'est qu'il n'y a que les garçons presque, qu'il n'y a que la chambre en bazar.

(lui coupe la parole) Élève 2 : mais non mais pas tout le temps

Élève 3 : (reprend) Il y a des filles qui en peuvent avoir. Il y a plusieurs filles aussi qui ont une chambre en bazar.

Élève 2 : Oui mais la plupart du temps c'est la chambre des garçons.

Élève 3 : Oui mais il y a aussi des filles. C'est pas parce que c'est parce qu'elle à mal rangé sa chambre que c'est...

Émilie : Vas-y, (élève 2), exprime-toi.

Élève 2 : Ben la plupart du temps c'est les garçons qui ont plus la chambre de bazar.

Élève 8 : Oui, les filles, elles entretiennent mieux leur chambre.

Élève 3 : Mais pas tout le temps.

Élève 2 : Ben oui pas tout le temps.

Élève 8 : C'est pas obligé. Moi, ma chambre, elle, elle est un bazar. Et celle de ma soeur, elle est pas en bazar.

Élève 3 : Mais c'est pas pour ça qu'elle a une ombre de garçon.

Émilie : Alors pourquoi toi tu penses qu'elle a une ombre de garçons si tu es pas d'accord avec (élève 3) ? Ben parce que quand elle a vu ses parents, elle s'est cachée parce qu'elle avait peur que ses parents apprennent qu'elle avait une ombre de garçons. C'est pour ça qu'elle s'était cachée.

Émilie : Oui, Et pourquoi d'après toi, elle se cache, je suis d'accord avec toi ? Et pourquoi d'après toi, elle a une ombre de garçon alors ? (Élève 2) dit que c'est parce qu'elle a une chambre pas rangée.

Élève 3 : Parce qu'elle se fait traiter comme un garçon ? Elle n'a pas envie d'être de ressembler à tout le monde ?

Émilie : Et toi tu en penses quoi ?

Élève 8 : Moi je suis d'accord.

Émilie : D'accord avec (élève 2) ou parce qu'ils n'ont pas le même argument ?

Élève 8 : Avec (élève 3).

Émilie: Et toi tu as dit quoi comme argument ? Tu veux lire ta feuille ?

Élève 8 : Je pense que julie a une ombre de garçons, puisqu'on l'a traite de garçons.

Dans le livre, on la traite de garçon.

Émilie : Donc tu es d'accord (avec élève 3), c'est vrai. Dans le livre, on l'a traite de garçon. Et c'est qui qui l'a traite de garçon ?

Les trois ensemble : Les parents.

Élève 8 : Parce qu'elle à une chambre en bazar.

Émilie : Oui. Et quoi d'autre?

Élève 3 : Elle ne fait pas comme tout le monde.

Émilie : C'est-à-dire faire comme tout le monde, c'est quoi faire comme tout le monde ?

Élève 2 : Elle fait ses devoirs avec ses rollers.

Élève 3 : Elle ne veut jamais se coiffer.

Élève 8 : Elle n'aime pas sa brosse.

Élève 3 : Elle n'aime pas trop les brosses.

Élève 8 : Elle porte des tee-shirts troués.

Émilie : C'est vrai. Vous vous rappelez bien de l'histoire. Super ! Je vais faire le tour des groupes. Gardez vos arguments, on va les partager à toute la classe après. D'accord

Tous les trois: oui !

4ème débat : Élève 6 et Élève 5

Élève 5 (lis le papier) : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisque son ombre se reflète par terre et elle était mal coiffée du coup on aurait dit que c'était un garçon.

Émilie : oui

Élève 6 : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisqu'elle s'est mal coiffée donc on a l'impression que c'est un garçon

Émilie : D'accord, donc est-ce que vous êtes d'accord toutes les deux, est-ce que vous avez le même argument ?

Les deux ensemble : Oui.

Émilie : Est-ce que vous en avez discuté un peu toutes les deux ?

toutes les deux : Oui.

Émilie : Oui, vous avez dit quoi ?

Élève 6 : que ben elle se comportait un peu comme un garçon .

Émilie : oui, c'est vrai, pourquoi ?

Élève 6 : parce qu'on lui dit

Émilie : oui et c'est qui qui lui dit qu'elle se comporte comme un garçon ?

Élève 5 : C'est son papa et sa maman.

Émilie : oui, et tu es d'accord avec élève 5 ?

Oui, avec elle.

Émilie : Ok, super. Merci.

Débat final (rassemblement de toutes la classe en cercle)

Émilie : **Pourquoi, selon vous, Julie a-t-elle une ombre de garçons ?**
J'aimerais que tout le monde participe, d'accord ? Et on va faire à peu près chacun son tour. Allez, vas-y, commence, (élève 5).

Élève 6 : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisqu'elle s'est mal coiffée, donc on a l'impression que c'est un garçon.

Émilie: Alors, là, voilà, on va réagir un peu sans trop lever le doigt, d'accord ? C'est un débat, on a le droit de dire... Par exemple, moi, je suis d'accord avec (élève 5), ou au contraire, moi, je ne suis pas d'accord avec (élève 5), d'accord ? Qui veut commencer ? Oui. Est-ce que tu es d'accord avec (élève 5) ou pas ?

Élève 3 : Oui.

Émilie : Alors, dis ton argument.

Élève 3 : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisque Julie ne veut ressembler à personne.

Émilie : D'accord. Oui. (interroge élève 4)
Est-ce que tu es d'accord avec ce qui a été dit ou pas ?

Élève 4: oui. Je pense que Julie, puisqu'elle s'est comportée comme un garçon.

Émilie : Alors, tu penses qu'elle a une ombre de garçons, puisqu'elle s'est comportée comme un garçon. D'accord. Oui. (Interroge élève 2)

Élève 2 : Je pense que c'est d'accord.

Émilie : Tu es d'accord avec tous les arguments, oui. Et toi, tu as dit...

Élève 2 : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisque sa chambre est en bazar.

Émilie : Puisque sa chambre est en bazar. Tu as quand même sorti un nouvel argument que toi, tu penses que c'est parce que sa chambre est en bazar. Donc Mathis, il dit uniquement qu'elle a une ombre de garçons parce que sa chambre est en bazar.
Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord sur ça ? Oui. (Élève 4)

Élève 4 : Moi, je ne suis pas d'accord parce que euh euh euh Une fille, ça ne peut pas ranger sa chambre.

coupe la parole ben euh euh comme Lucie, comme Lucie, comme Lucie, comme ma soeur.

Élève 10 : Et du coup, moi, j'ai mis… Je pense que Julie a une ombre de garçons puisqu'on lui dit qu'elle est un garçon manqué. On lui répète qu'elle est un garçon manqué.

Émilie : Alors, oui. (interroge élève 8)
Est-ce que tu es d'accord avec les arguments qui ont été dits ?

Élève 8 : oui

Tu es d'accord avec qui ? Avec (élève 2 ou pas ?)

Élève 8 : Oui.

Émilie : Alors dis-moi, c'est quoi ton argument ?

Élève 8 : Je pense que Julie a une ombre de garçons puisqu'on la traite de garçon.

Émilie : Oui, d'accord. Mais alors, c'est un autre argument par rapport à celui de (élève 2). (Élève 2) dit uniquement que c'est parce qu'elle ne range pas sa chambre. Donc, tu es d'accord aussi avec ça ?

Élève 8 : oui

Émilie : D'accord. Et ton autre argument, c'est parce que tout le monde lui dit qu'elle a une ombre de garçons.

Élève 8 : Oui.

Émilie : D'accord. Est-ce que... Oui, Élève 5.

Élève 5 : Je suis d'accord avec les arguments qui ont été dits. Je pense que Julie a une ombre de garçons puisque son ombre se reflète par terre, et elle était mal coiffée. Du coup, on aurait dit que c'était un garçon.

Émilie : Oui. Alors, (élève 5), elle a ajouté un nouvel argument parce qu'elle dit aussi qu'elle était mal coiffée, Julie. C'est pour ça qu'elle a une ombre de garçons. Est-ce que quelqu'un est d'accord avec ça ?

Plusieurs élèves : Oui, oui, oui

Émilie : Qui veut s'exprimer comme (élève 5), Levez le doigt qui pense que élève 5 a raison. Donc, élève 5 a bien dit que Julie, elle a une ombre de garçons puisqu'elle est mal coiffée.

Élève 2 : Ah ! non non pas forcément.

Émilie : ah, alors, pourquoi ?

Élève 2 : Parce que... Je ne sais pas.

Élève 8 : Parce qu'il y a des filles qui sont mal coiffées.

Élève 4 : Oui, mais l'ombre, elle peut… Enfin, une fille, ça a souvent des longs cheveux, donc l'ombre, elle a souvent des longs cheveux.

Émilie : Donc l'ombre, elle a souvent des longs cheveux ?

Élève 4 : Oui. Donc on voit quand même que c'est une fille si elle a des longs cheveux.
Il peut y avoir des garçons qui ont des longs cheveux.

Émilie : Ah ! Il peut y avoir des garçons qui ont des longs cheveux. Est-ce qu'il y en a qui sont d'accord avec ça ?

Élève 4 : oui

Émilie : Est-ce qu'il peut y avoir des garçons qui ont des longs cheveux ?

Plusieurs élèves : Oui, oui, oui

Émilie : Donc est-ce que vous pensez que c'est pour cette raison que Julie, elle a une ombre de garçons ?

Élève 4 : Non

Émilie : Ah ! Alors, pourquoi ? Il y en a qui ont justifié, comme Baptiste, il a dit qu'en fait, c'est des personnes qui lui disent qu'en fait, elle a des comportements de garçon, donc Julie se voit comme une ombre de garçon. Est-ce que vous comprenez cette phrase ?

Plusieurs élèves : Oui.

Émilie : Oui ? Vous aussi, les garçons ?

Les garçons : Oui

Émilie : OK, super. Je vais vous poser d'autres questions pour clarifier la chose.
Alors... **Comment Julie se sent-elle à cause de son ombre ?** Comment elle se sent, Julie, à cause de son ombre ?

Élève 8 : Triste.

Émilie : Oui, triste.

Élève 1 : Elle ne se sent pas très bien.

Émilie : Oui, elle ne se sent pas bien. Comment on l'a vu dans l'histoire, qu'elle ne se sent pas bien.

Élève 4 : Parce qu'elle va dehors.

Élève 2 : et elle va dans un trou.

Élève 4 : Ouais, on dirait qu'elle va dans un trou, et elle pleure.

Émilie : Oui, et elle pleure, oui, tout à fait. Et donc, ça va un peu répéter, mais donc elle pleure, pourquoi ?

Élève 4 : Elle pleure parce qu'elle est un garçon.

Plusieurs élèves : Parce qu'elle a une ombre de garçons.

Émilie : Voilà, elle pleure parce qu'on lui dit qu'elle a une ombre de garçons. Tout à fait, vous avez raison. C'est ça, vous avez bien compris.

Élève 3 : Pourquoi elle pleure parce qu'elle a une ombre de garçons, alors qu'elle ne veut ressembler à personne ?

Émilie : Voilà, tout à fait, tu as raison. Julie ne veut ressembler à personne. Elle veut ressembler à qui, Julie ?

Plusieurs élèves : À elle-même.

Émilie : À elle-même, tout à fait. Et qu'est-ce qu'elle dit à la fin de l'histoire ? Comment on sait qu'elle veut ressembler à elle-même ?

Élève 4 : ben elle dit...

Élève 2 : Parce qu'elle dit que je suis Julie.

Émilie : Oui, elle dit je suis Julie, effectivement. Et il y a quand même quelqu'un dans l'histoire qui est venu…

Élève 8 : Ah, le petit garçon.

Émilie : Ah, et qu'est-ce qu'ils se sont dit ?

Élève 2 : Ils se sont dit que je peux être une fille et un garçon.

Émilie : Tout à fait, tu peux être et une fille et un garçon.

Élève 4 : Parce que le garçon, il se faisait traiter comme une fille. Et les autres, ils disaient qu'il ressemblait à une fille, qu'il pleurait comme une fille.

Émilie : C'est ça.

Élève 10 : Il pleure niché.

Émilie : Oui, qu'il pleure niché, comme qui ?

Plusieurs élèves : Comme une fille.

Émilie : Comme une fille. Est-ce que c'est vrai, ça ?

Plusieurs élèves : Non, il y a des garçons aussi.

Émilie : Et vous trouvez ça normal ?

Plusieurs élèves : oui, normal.

Émilie : Et une autre question. Est-ce que, par exemple, vous trouvez ça normal que d'autres personnes disent à Julie et ce garçon, parce qu'on n'a pas de prénom de ce garçon... Est-ce que vous trouvez ça normal que des gens disent ça à ces deux personnages ?

Plusieurs élèves : Non.

Émilie : Vous pensez que ça peut leur faire quoi ?

Plusieurs élèves : Triste, mal, les toucher.

Émilie : Oui, les toucher. C'est ça, tout à fait. Et comment ils ont réagi, d'ailleurs, tous les deux ?

Élève 1 : Mal.

Émilie : Oui. Ils avaient quoi comme émotions ?

Élève 4 : De la tristesse.

Émilie : Oui. Comment on l'a vu, dans le livre ?

Élève 4 : Parce qu'ils pleuraient.

Émilie : Parce qu'ils pleurent. Oui, c'est ça, tout à fait. Je vais vous poser une autre question, mais cette fois-ci, on va lever le doigt au moins tout le monde peut participer. Est-ce que vous pensez que ce que vit Julie peut arriver dans la vraie vie ?

Plusieurs élèves : Oui, oui

Émilie : On lève le doigt. Oui. (interroge)

Élève 9 : Je pense pas.

Émilie : Toi, tu penses pas que ça peut arriver dans la vraie vie ? Pourquoi ? Explique-toi.

Élève 9 : Si quelqu'un voit une ombre de garçon pour lui peut-être que d'autres personnes ne voient pas une ombre de garçon.

Émilie : Oui. Je suis d'accord avec toi.

Élève 9 : ça peut venir de son imagination

Émilie : Oui, c'est vrai. Tout à fait.

Élève 4 : Moi, je pense que oui.

Émilie : Toi, tu penses que ça peut arriver ?

Élève 4 : euh, oui.

Émilie : Pourquoi ?

Élève 4 : Parce que des fois, on se moque, enfin il peut y avoir des gens qui se moquent. Du coup, on croit qu'on… On croit qu'on est une fille ou un garçon.

Émilie : Oui. D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres personnes ? (interroge) Ah oui, élève 8. Je ne t'avais pas vu.

Élève 8 : Moi, je pense que oui, parce que si on a un chignon, notre ombre, on peut dire qu'on est un garçon et qu'on est une fille.

Émilie : Oui, donc toi, tu penses que c'est normal que soit on peut être une fille ou soit un garçon ?

Élève 8 : oui.

Émilie : D'accord. (interroge) Oui, élève 2.

Élève 2 : Moi, je pense que oui, parce que tout le monde est différent.
Émilie: Oui, je suis d'accord, avec ce que dit élève 2, tout le monde est différent, est-ce que ça vous fait penser à une autre histoire ?
Plusieurs élèves : oui, oui

Élève 4 : À l'histoire du papillon. Tu as le nom, (en parlant de l'élève 6), il va t'aider.
Ah oui.

Élève 6 : les papillons

Émilie : Comme un million de papillons noirs, oui, très bien. Très bien, très bien. Donc ça, c'est bon, vous avez bien répondu. Donc en fait, pour un peu conclure, on retient l'idée qu'en fait, Julie, elle se voit à travers une ombre de garçons puisque la société, vous dites à chaque fois que les autres personnes, donc on peut appeler ça la société, les autres personnes qui nous entourent, que ça soit à l'école... Mais là, là, c'était qui ? Vous me rappelez ?

Élève 3 : C'était plus les parents.

Émilie : oui c'était plus les parents, mais dans la société, il y a des gens qui peuvent dire des mauvaises choses sur d'autres personnes. D'accord ? Globalement, plusieurs personnes qu'on peut croiser même dans la rue, tout ça. Et en fait, Julie, ses parents lui disent qu'elle se comporte comme un garçon, tout ça, c'est un garçon manqué.
Donc elle se voit à travers une ombre de garçons parce que les autres personnes de la société lui disent qu'elle est un garçon. Et donc, comme on a vu à la fin, mais peu importe ce que nous dise la société, ce que nous disent les autres personnes, mais nous, on doit se faire confiance et on peut se croire qui on est et ce que l'on veut. J'avais bien aimé, je crois que c'était... Ah, c'était (élève 11).
Il est pas là, élève 11 c'est pour ça qu'il participe pas. Parce que élève 11, il avait dit une phrase que c'est...

Élève 4 : il avait dit on peut être... on pense... euh on pense ce qu'on veut et les autres, ils ont pas à décider ce qu'on pense.

Émilie : Oui, super, c'était ça. Il avait dit on aime ce que l'on aime et les autres n'ont pas à dire ce que l'on doit aimer. Effectivement, ou ce que l'on pense. Toi, tu l'as traduit en ce que l'on pense. Oui, tout à fait, je suis d'accord avec ça.
Très bien. Alors, ce que je vous propose, ne tordez pas vos papiers, d'ailleurs, je vais les récolter. Est-ce que vous pouvez juste marquer votre prénom ? Au moins, je me rappelle qui a écrit. Et on va faire une nouvelle affiche. Et pour ça, je vais vous distribuer un nouveau papier.

Annexe n°9 : Grille de codage séance 3

Grille de codage séance 3 :

Perception de l'élève	**Expression des stéréotypes**	Élève 1 (N) : ronchon comme un garçon, elle fait des trucs de garçons. Élève 2 : (M) : Julie, sa chambre est en bazar, elle se comporte comme un garçon, la plupartu du temps ce sont les garçons qui ont leur chambre en bazar. Élève 3 (Y) : Julie n'a pas envue de ressembler à tout le monde donc elle voit une ombre de garçon Élève 4 (L) : Julie à une ombre de garçon parcequ'elle est mal coiffée Élève 5: (P) : Julie à une ombre de garçon parcequ'elle est mal coiffée
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de...)	Élève 6 : Ben comme Lucie, comme ma soeur. Élève 4 (L) : defois il peut y avoir des gens qui se moquent Élève 8 (B) : Moi, ma chambre elle est en bazar et celle de ma soeur elle est pas en bazar
	Émotions ressenti par l'élève	Élève 4 (L) : Elle ne se sent pas trés bien Élève 8 (B) : triste Élève 7 (L) : c'est triste
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	**Vocabulaire sur le harcèlement**	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5:
	Identification des personnages	Élève 1 : Élève 2 : Élève 3 : Élève 4 : Élève 5:

Grille de codage séance 3 :

Perception de l'élève	**Expression des stéréotypes**	Élève 7 (L) : Une fille sa a souvent des cheveux longs
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de...)	Élève 6 : Ben comme Lucie, comme ma soeur.
Comprendre les rôles et les situations de harcèlement	**Émotions ressenti par l'élève**	
	Vocabulaire sur le harcèlement	
	Identification des personnages	

Annexe n°10 : Retranscription séance 4

Le cercle de lecture

Émilie : Alors, elle interroge le maître des illustrations. Et tu vas interroger qui en premier ? (s'adressant à élève 6)

Élève 6 : élève 1

Émilie : Parle bien fort, sinon il va pas t'entendre.

Élève 6 : élève 1

Émilie : Alors, elle interroge élève 1. Alors élève 1, tu exprimes, tu lèves ton dessin et tu expliques.

Élève 1 : J'ai pas finis

Émilie : C'est pas grave, c'est pas grave. Même si tu n'as pas fini, c'est pas grave. Tu expliques ce que tu as fait. Donc tu le montres bien à tout le monde, que tout le monde regarde. Et ensuite élève 6, tu peux interroger qui tu veux pour qu'il s'exprime sur le dessin d'élève 1. D'accord ? Qui tu veux, tu interroges. Peu importe. C'est toi qui choisis. Tu veux interroger qui ? Peu importe.

Élève 10 : Est-ce que tu veux interroger quelqu'un par exemple sur le dessin de Nathan ? Dis qui tu veux. Qui tu veux, peu importe. (Élève 10 regarde sa feuille de prise de note)

Émilie : C'est pas noté sur la feuille.

Élève 10 : élève 2.

Émilie : Alors, que penses-tu élèves 2 du dessin d'élève 1 ? Qu'est-ce que tu y vois ?
Qu'est-ce que tu imagines ?

Élève 2 : Euh... Là, j'imagine un miroir.

Émilie : Un miroir, oui.

Élève 2 : Avec un rasoir.

Émilie : Oui.

Élève 2 : De la mousse à raser.

Émilie : Oui.

Élève 2 : Et on dirait des portes à côté.

Émilie : Ok. Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ? Oui, Élève 9.

Élève 9 : Il y a deux glaces différentes.

Émilie : Oui.

Élève 9 : euh il y a un côté où c'est par exemple pour la mousse à raser et la cravate et le rasoir.

Émilie : Oui.

Élève 9 : et de l'autre côté c'est le rouge à lèvre, le fard à paupière, le mascara et ..

(se fait couper par élève 8)

Élève 8 : Ah je sais c'est pour la fille et pour le garçon

Émilie : Ok, peut-être. Ça marche. Est-ce que… (se fait couper par un élève) Qu'est-ce qu'il y a ? Parlez bien fort.

Élève 4 : Moi, j'ai cru que c'était un canapé, parce que…

Élève 8 : un canapé ?

Élève 4 : euh oui, parce qu'à un moment il reste chez lui.

Émilie : Alors, regarde élève 4, ce qu'on va faire, c'est qu'on va demander à l'élève 1.
Élève 1, veux-tu nous expliquer ce que tu as dessiné ?

Élève 1 : Alors, j'ai fait une à droite et une à gauche. Euh À gauche, c'est...

Émilie : Tu peux regarder ton dessin, si tu veux.

Élève 4 : À gauche, il y a la mousse à raser, le rasoir et...

Émilie : C'est pas grave si tu ne te souviens pas. Et à droite, tu as voulu dessiner quoi ?

Élève 1 : Et à droite, j'ai dessiné le fard à paupière et le rouge à lèvre. Et le rouge à lèvre.

Émilie : Ok, super merci. (S'adressant à Élève 6) Ensuite, c'est qui qui est le maître des illustrations ?

Élève 6 : euh c'est élève 3.

Émilie : ok à toi élève 3.

Élève 3 : Alors j'ai fait un rasoir, une mousse à raser et un rouge à lèvre.
Et là, j'ai commencé à faire une glace avec un petit peu le rasoir.

Émilie : Ok, super.
(s'adressant au maître de la discussion) Ensuite, c'est à quel rôle ?
C'est à toi, élève 10. Tu interroges qui ?

Élève 10 : maître des liens.

Émilie : Non, d'abord.

Élève 10 : le maître des mots.

Émilie : On interroge le maître des mots. Et il y a qui a un maître des mots ? On avait écrit élève 5 et élève 7. Tu veux interroger qui en premier ? Soit élève, soit 5. Qui tu veux ?

Élève 10 : élève 7.

Émilie : élève 7, Alors, à toi. Présente-nous les mots que tu as choisis.
Alors, parlez bien fort.

Élève 7 : Néon

Émilie : Élève 7 d'accord.Tu expliques, oui, pourquoi tu as choisi Néon.
Et la définition.

Élève 7 : j'ai choisi néon parce que je ne comprends pas trop ce mot.

Émilie: Oui.

Élève 7: j'ai dis gaz utilisé pour les chauffages.

Émilie : oui, en fait, c'est une ampoule pour la définition d'un néon, d'accord ?
Pour éclairer quelque chose.
Ensuite..

Élève 7 : Une mannie.

Émilie : Oui.

Élève 7 : habitude bizarre souvent agaçante, ridicule.

Émilie : D'accord

Élève 7 : et après j'ai marqué glace.

Émilie : oui

Nina : eau qui s'est solidifié en gelant.

Émilie : Alors, est-ce que tu penses que c'était ça la définition de ce mot dans le texte, la glace ? Parce que par rapport à ce qu'ils ont dessiné, élève 3 et élève 1...

Élève 8 : C'était peut-être le miroir, la glace.

Émilie : C'était peut-être le miroir. D'accord. C'est pas grave. Et ensuite ?

Élève 7 : euh c'est bon

Émilie : Ok, super. Et c'était qui le deuxième maître des mots ? c'est élève 5.
Tu interroges, élève 10 ?

Élève 10 : élève 5 ?

Élève 5 : euh j'ai mis effleure

Émilie : Oui.

Élève 5 : Parce que je n'ai pas trop compris ce mot.

Émilie: D'accord.

Élève 7 : toucher légèrement.

Émilie : Oui, effleurer c'est toucher légèrement.

Élève 7 : après cravate

Émilie : oui.

Élève 7 : C'est un accessoire qu'on passe sous le col de la chemise et qu'on noue devant.

Émilie : Oui, une cravate c'est un accessoire qu'on passe sous le col de la chemise et qu'on noue devant, oui. Est-ce que tu as un autre mot ?

Élève 7 : Étalant

Émilie : oui

Élève 7 : disposer des objets sur une surface.

Émilie : Oui, en fait, c'est du verbe étaler. C'est lorsqu'on dispose des objets sur une surface. OK. Ensuite, on interroge qui ?

Élève!ève 6 : maître des passages : élève 8.

Émilie : Allez élève 8 ?

Élève 8 : je lis le passage ?

Émilie : oui, (lis le passage) « elle prend la mousse à raser. Presse une grosse noix de mousse sur le tube de ses doigts et maladroitement s'en enduit les joues, puis sur, il/elle Bien sûr, il/elle n'a pas de barbe, pas un poil, mais qui sait ? Peut-être que ça aide à faire semblant. Il/ elle manie le rasoir avec précaution. Et, très vite, trouve le bon geste. »

Émilie : Alors pourquoi tu as choisi ce passage ?

Élève 8 : Parce qu'il est drôle

Émilie : parce qu'il est drôle, d'accord est-ce que tu as une autre justification, est-ce que tu as un autre passage à nous lire

Élève 8 : non.

Émilie : non d'accord. Ensuite, c'est qui le deuxième maître des passages ?

Élève 10 : c'est élève 4

Émilie : allez on interroge élève 4

Élève 4 : (lis le passage) « mousse à raser lotion après rasage à gauche, tube de rouge à lèvre, fard à paupière, fard à joue, mascara. »

Émilie: Pourquoi tu as choisi ce passage ?

Élève 4 : parce que en fait j'ai déjà en fait une fois j'ai dejà mis de la mousse à raser mais sans faire exprès j'ai cru que c'était du déodorant et du coup ben j'avais du blanc partout.

Émilie : d'accord donc tu as choisi ce passage parce que ça te rappelle quelque chose qui t'est arrivé ?

Élève 4 : oui.

Émilie : d'accord ok super ensuite il nous reste quel rôle à faire ? (S'adressant au maître de la discussion).

Élève 6 : le maître des liens

Émilie : et tu veux interroger qu'il y a élève 9 et élève 2

Élève 10 : l'élève 9

Élève 9 : pour moi l'histoire elle me fait penser à une série où le personnage principal c'est un garçon physiquement mais à l'intérieur il se sent comme une fille et aussi à l'histoire dans le livre qui est dans la bibliothèque « histoire du soir » eh ben c'est une fille qui est transgenre et du coup c'est un garçon physiquement mais c'est une fille.

Émilie : très bien ok et est-ce que tu as le titre de cette histoire ?

Élève 9 : euh..

La maîtresse : c'est un recueil d'histoire

Émilie : ok, super donc un peu comme ce que je vous ai donné là c'est un très bon choix parce que c'est un recueil d'histoire en fait j'ai choisi cette histoire dans un recueil d'histoire. Ok est-ce que tu as d'autres liens ? (S'adressant à élève 9).

Élève 9 : euh non.

Émilie : ok super et ensuite c'est qui le dernier lien ?

Élève 10 : c'est élève 2

Élève 2 : moi j'ai mis « maman j'ai raté l'avion 1 » parce que ça me fait penser
dans le film quand il est tout seul chez lui, quand il se lave quand il est sorti, il se rase
les joues.

Émilie : d'accord, donc toi c'est une autre justification que élève 9 mais elle est valable aussi super, ça marche, alors on conclut (s'adressant au maître de la discussion)

Est-ce que vous souhaitez poser quelques questions ?

Élève 10 : oui

Émilie : allez vas-y élève 10

Élève 10 : quel objet utilise-t-elle ?

Émilie : allez, tu interroges élève 10 ?

Élève 10 : élève 2 ?

Élève 2 : euh un rouge à lèvre

Émilie : oui

Élève 10 : élève 8 ?

Élève 8 : du mascara

Élève 10 : oui

Élève 10 : élève 3 ?

Élève 3 : du fard à paupière

Élève 4 : comment ça s'appelle le truc pour les joues euh..

Élève 10 : élève 9 ?

Élève 9 : du fard à joue

Émilie : oui, alors c'est bon, on a fait le tour des objets ?
(s'adressant aux maîtres de la discussion) est-ce que tu veux poser une autre question ou élève 6 ?

Élève 6 : oui, Comment utilisent-il ou elle les objets ?

Émilie : allez, tu interroges élève 6

Élève 6 : élève 3 ?

Élève 3: ben au départ il se le met sur lui enfin sur les joues et au niveau la ou il a de la barbe, après il prend son rasoir et il se rase

Émilie : oui

Élève 6 : élève 4 ?

Élève 4 : et il fait délicatement

Émilie : oui, c'est vrai

Élève 6 : élève 9 ?

Élève 9: maladroitement

Émilie : alors qu'est-ce qu'il ou elle utilise maladroitement ?

Élève 8 : euh la mousse à raser

Émilie : oui c'est vrai, parfait
(s'adressant aux deux maîtres de la discussion) est-ce que vous voulez poser d'autres questions ? ou pas, c'est pas obligatoire.

Élève 10 : oui

Émilie : allez vas-y élève 10

Élève 10 : quel est son comportement ?

Émilie : comment il ou elle se comporte ?

Élève 10 : élève 4 ?

Élève 4 : euh sage

Émilie : oui

Élève 6 : élève 9 ?

Élève 9 : étrangement

Émilie : ah pourquoi étrange ? est-ce que tu peux justifier pourquoi ?

Élève 9 : parce qu' elle met par exemple une cravate et du rouge à lèvres, enfin un peu des choses pas vraiment de filles et de garçon.

Émilie : qui veut réagir à ce qu'elle dit élève 9 ? Est-ce que tout le monde est d'accord ? Est-ce que tout le monde est d'accord que c'est étrange ?

tous les élèves : oui oui oui

Élève 4 : en fait ils disent que c'est le garçon il se met du fard à joue euh qu'il se rase

Élève 2 : non c'est toi qui décide

Émilie : c'est bien élève 2 ta justification, c'est toi qui décide parce qu'il y a il et elle et ou on le dit que c'est nous qui décidons, parce qu'il y a il et elle ?

Élève 8 : en haut

Élève 2 : en dessous de" il s'enferme dans la salle de bain et choisit pour chaque verbe le pronom qui convient"

Émilie : oui, est-ce que vous avez réussi à choisir pour chaque verbe le pronom qui convient ?

un élève : oui

un autre : non

Émilie : vous avez réussi à dire ce pronom il correspond à une fille, ce pronom il correspond à un garçon ?

Élève 4 : euh

Émilie : ah élève 4 il n'a pas réussi
Élève 9 ?

Élève 9 : il y a un pronom qui correspondent à des filles et des garçons.
Émilie : c'est lequel ?

Élève 9 : C'est iel

Émilie : oui élève 9, et est-ce que tu penses qu'on peut l'appeler iel ce personnage ?

Élève 9 : oui.

Émilie : Pourquoi ?

Élève 9 : parce qu'il fait les deux

Élève 4 : Ah c'est comme la dernière histoire où il se prend pour une fille et le garçon et que la fille elle se prend pour un garçon

Émilie : t'as entendu élève 2 ?

Élève 2 : oui

Émilie : tu te rappelles de cette dernière histoire ?

tous les élèves : ah oui

Émilie : comment elle s'appelait cette dernière histoire ?

tous les élèves : Julie ?

Élève 8 : Julie qui avait une ombre de garçon

Émilie : oui, très bien et à la fin comme il dit élève 4 au final elle s'en fiche soit d'être une fille ou soit d'être un garçon est-ce que c'est pareil pour cette histoire ?

Élève 8 : oui

Émilie : tout à fait c'est pareil. Et il ou elle s'appelle comment parce qu'il y a un prénom vous l'avez vu ce prénom ?

tous les élèves : ah oui

Élève 2 : Dominique

Émilie : oui Domnique, très bien

Élève 3 : c'est sa mère tu es sûre ?

Élève 2 : euh je crois que c'est sa mère Dominique

Élève 3 : je crois que c'est la fille

Émilie : la fille on ne sait pas exactement au final c'est en fait sa mère élève 2, elle l'appelle ce personnage et elle dit "Dominique tu te dépêches" je crois que c'est pour aller déjeuner non ?

Élève 2 : c'est "Dominique tu te décides"

Émilie : très bien c'est ça et en fait elle lui demande de se décider d'être quoi au final ?

Élève 3 : d'être lui-même

Émilie : d'être lui-même c'est vrai donc ça c'est la conclusion élève 3, tu as raisons
en fait elle lui demande de se décider d'être soit une fille ou soit un garçon et au final à la fin elle dit quoi ?

Élève 9 : qu'elle ne le sera pas aujourd'hui

Émilie : oui voilà c'est ça exactement, c'est bien (s'adressant aux maître de la discussion) on conclut ?

Élève 10 et Élève 6 : nous fermons le cercle de lecture

Émilie : merci beaucoup. Alors il y a juste deux rôles qui n'ont pas été joués c'est le rôle du maître des observations, alors on va les interroger maintenant parce que eux ils ont eu un rôle très important ils ont observé le cercle de lecture d'accord ? (s'adressant aux maîtres des observations) alors qu'est-ce que vous avez vu durant ce cercle de lecture ? Qui veut commencer ? Élève 11 ? non ? Élève 12 ? Il n'y a pas de bonne et de mauvaise réponse
Élève 12 tu peux dire ce que tu veux ce que tu as observé est-ce qu'ils ont bien répondu à votre question ?

Élève 12 : euh oui

Émilie : oui, qu'est-ce qu'ils ont dit ? c'était quoi la réponse à votre question alors ?

Élève 12 : qu'on ne peut pas savoir si c'était une fille ou un garçon.

Émilie : on est d'accord, on a bien conclu ça tu as bien entendu toi aussi élève 11.

Élève 11 : oui

Émilie : et est-ce que toi élève 11 tu as observé d'autres choses ? qu'est-ce qui s'est passé dans le cercle de lecture ? Par exemple vous pouvez parler d'un rôle spécifique est-ce qu'il y a un rôle qui vous a le plus intéressé que vous aimeriez bien faire par exemple une prochaine fois si maîtresse elle décide de refaire un cercle de lecture par exemple est-ce qu'il y a un rôle que vous aimez bien particulièrement ? que vous trouvez intéressant ?

Élève 11 : de chercher les passages du texte

Émilie : de chercher les passages du texte ? d'accord comme ils ont fait élève 8 et élève 4.
Émilie : ok, oui est-ce que toi élève 12 il y a un rôle que tu as trouvé bien aussi ? Élève 6 et élève 10 ils ont fait un rôle aussi ?

Élève 12 : oui

Émilie : tu as bien aimé ? faire diriger le débat comme ils ont fait ? ok c'est pas évident, c'est bien parce que c'est la première fois qu'on le fait le cercle de lecture normalement un cercle de lecture on le fait pleins de fois ça s'entraîne d'accord ? ok super, bon très bien donc on retient ça ok c'est bien. Alors je vais juste pour moi finir la séance donc je vais juste vous poser une dernière petite question qui est : est-il normal de ne pas savoir si une personne est une fille ou un garçon alors ?

tous les élèves : euh non

Émilie : pour vous c'est pas normal de ne pas savoir
si on est une fille ou un garçon ?

Élève 9 : euh si

Émilie : ah, alors qui veut justifier le non et qui veut justifier le oui ?
Qui pense que non c'est pas normal de ne pas savoir si on est une fille ou un garçon ? tout le monde doit savoir si on est une fille ou un garçon ? levez le doigt qui pense ça ?
Alors , élève 4 alors explique pourquoi, il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses comme toutes les séances qu'on fait ensemble

Élève 4 : euh ben je ne sais pas

Émilie : tu ne sais pas l'expliquer, est-ce que élève 8 tu sais expliquer ?

Élève 12 : ben parce que si elle se met du rouge à lèvre et du mascara, on est une fille.

Émilie : et tu penses que les garçons n'ont pas le droit de se mettre du rouge à lèvre et du masque ?

Tous les élèves : si ah si

Élève 1 : moi je me suis déjà mis du vernis à ongles quand j'étais petit.

Émilie : d'accord oui et est-ce que les gens à l'extérieur ont dit des choses tu te rappelles ou pas ?

Élève 1 : non c'était à la maison

Émilie : bon super, et pourquoi élève 8 et élève 4 ils disent que non en fait c'est pas normal qui dit que c'est pas normal ? oui élève 4

Élève 4 : ben parce qu'on sait si on est une fille ou un garçon

Émilie : oui c'est vrai à force on peut le savoir mais par exemple la dans le personnage dans le cas de Dominique par exemple tu sais pas qui trouve que c'est normal ? on va aller voir le contraire. Oui élève 9 ?

Élève 9 : je trouve que c'est normal on peut pas savoir au fond si on est une fille ou un garçon mais physiquement on s'est choisi. C'est normal

Émilie : d'accord, oui c'est vrai, je suis d'accord tout à fait. Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ? et moi je dirais à la fin qu'en fait ce qu'on a lu ce texte ça ressemble à l'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon parce qu'au final à l'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon c'était qui disait qu'il fallait qu'elle soit une fille ou un garçon c'était ?

Élève 12 : c'est sa maman et le papa

Émilie : c'était les parents et en fait cette histoire elle révèle que c'est plutôt les personnes de la société qui nous imposent à être une fille ou un garçon en fait dans la société quand on croise on dit lui ou elle elle a les cheveux longs donc elle a les cheveux longs donc c'est une fille alors que ça peut être une garçon une fille.

Élève 12 : mais ça se voit que c'est une fille

Émilie : toi tu penses que ça se voit ?

Tous les élèves : non par exemple il y a des garçons qui ont les cheveux longs

Élève 12 : moi je vois c'est des filles on dirait des garçons

Émilie : d'accord parce qu'elles ont à l'inverse les cheveux courts ?

Élève 12 : oui et aussi ils ont une tête de garçon aussi mais c'est une fille.

Émilie : d'accord et tu leur as demandé s'ils se sentaient filles ou s'ils se sentaient garçons ?

Élève 12 : non, la timidité

Émilie : ok d'accord, je comprends c'est bon mais c'est bien d'en parler vous voyez en fait ça révèle plein de réflexions qu'on en croise élève 12 il en a déjà croisé tous les jours.

Élève 8 : moi je l'ai vu à la télé.

Émilie : à la télévision mais tout à fait donc c'est bien ça révèle bien ce que veut parler la société tout à fait on va devoir conclure pour avoir un peu de récréation mais c'était bien d'en parler on remet les tables d'accord et il restera une dernière séance qu'on réalisera jeudi ensemble d'accord.

Annexe n°11 : Grille d'observation séance 4

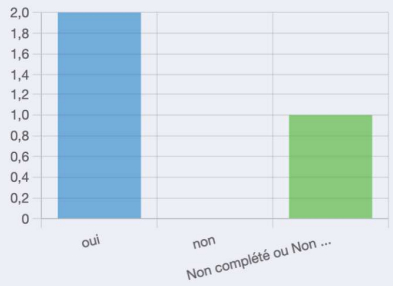
Grille d'observation séance 4 :
2 CM1 et 10 CM2

Vécu et perception de l'élève	**Émotions ressenti par l'élève**	Élève 1 : (en parlant du personnage) "étrangement" Élève 7 : "Parce qu'il est drôle"
	Expérience personnelle exprimé (l'élève parle de…)	Élève 4 : "parce que en fait j'ai déjà en fait une fois j'ai deja mis de la mousse à raser mais sans faire exprès j'ai cru que c'était du déodorant et du coup ben j'avais du blanc partout." Élève 6 : "Moi je me suis déjà mis du vernis à ongles quand j'étais petit. Élève 7 : (on parlait que les filles comme les garçons pouvaient avoir les cheveux courts) "moi je l'ai vu à la télé"
	Présence de stéréotypes	Élève 7 : - En parlant des objets "Ah je sais c'est pour la fille et pour le garçon" - "Mais ça se voit que c'est une fille"
	Références personnelles exprimé	Élève 1 : - "pour moi l'histoire elle me fait penser à une série où le personnage principal c'est un garçon physiquement mais à l'intérieur il se sent comme une fille et aussi à l'histoire dans le livre qui est dans la bibliothèque « histoire du soir » eh ben c'est une fille qui est transgenre et du coup c'est un garçon physiquement mais c'est une fille." Élève 2 : "moi j'ai mis « maman j'ai raté l'avion 1 » parce que ça me fait penser dans le film quand il est tout seul chez lui, quand il se lave quand il est sorti, il se rase les joues. " Élève 4 : " ah c'est comme la dernière histoire, où il se prend pour une fille et le garçon et que la fille elle se prend pour un garçon"

Identification des personnages	**Filles**	**Élève 7** : “ben parce que si elle se met du rouge à lèvre et du mascara, on est une fille.
	Garçons	**Élève 1** : “en fait ils disent que c’est le garçon il se met du fard à joue euh qu’il se rase”
	Non genré	**Élève 1 :** - “eh ben c’est une fille qui est transgenre et du coup c’est un garçon physiquement mais c’est une fille. • -”parce que elle met par exemple une cravate et du rouge à lèvres enfin un peu des choses pas vraiment de filles et de garçon.” • “ Il y a un pronom qui correspondent à des filles et des garçons. Émilie : c'est lequel ? Élève 1 : C’est iel Émilie : oui lucie, et est-ce que tu penses qu'on peut l'appeler iell ce personnage ? Élève 1: oui. Émilie : Pourquoi ? Élève 1: parce qu’il fait les deux • “ Je trouve que c'est normal on peut pas savoir au fond si on est une fille ou un garçon mais physiquement on s’est choisi. C'est normal” **Élève 2 :** (dans une conversation qu’un objet c’est pour un garçon) “non c’est toi qui décide” **Élève 3 et élève 1 :** Émilie : très bien c’est ça et en fait elle lui demande de se décider d'être quoi au final ? Élève 3: d'être lui-même Émilie : d'être lui-même c'est vrai donc ça c'est la conclusion élève 3 tu as raison en fait elle lui demande de se décider d'être soit une fille ou soit un garçon et au final à la fin elle dit quoi ? Élève 1 : qu’elle ne le sera pas aujourd'hui **Élève 5** : “On ne peut pas savoir si c’était une fille ou un garçon”
	Présence de stéréotypes	**Élève 6 :** “moi je vois c’est des filles on dirait des garçons” Émilie : d'accord parce qu'elles ont à l'inverse les cheveux courts ? - oui et aussi ils ont une tête de garçon aussi mais c'est une fille. **Plusieurs élèves :** “Non par exemple, il y a des garçons qui ont les cheveux longs” **Élève 7** : En parlant des objets “Ah je sais c’est pour la fille et pour le garçon”

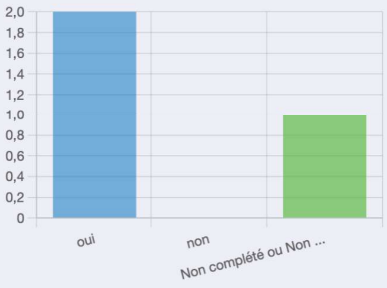
Annexe n°12 : Questionnaire transmis à l'enseignante référente de la classe

Connaissez-vous la méthode de "la lecture pas à pas" de Marie-France Bishop ?



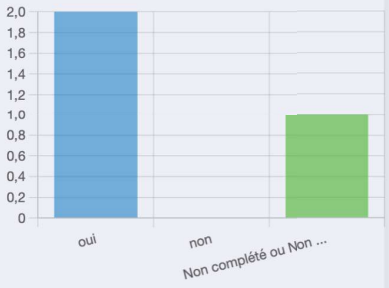
- oui
- non
- Non complété ou Non affiché

Connaisez-vous le débat interprétatif littéraire ?



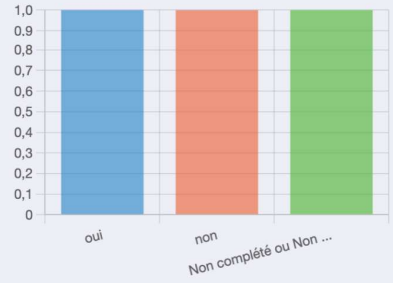
- oui
- non
- Non complété ou Non affiché

Connaisez-vous le cercle de lecture ?



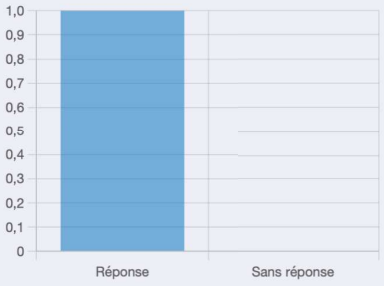
- oui
- non
- Non complété ou Non affiché

Souhaitez-vous utiliser pour vos prochaines séances un des dispositifs littéraire proposé lors de la séquence ?



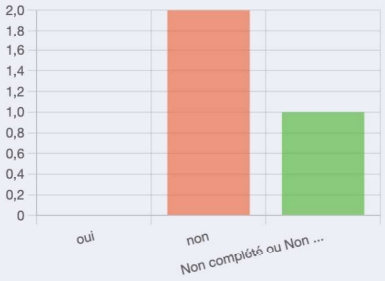
- oui
- non
- Non complété ou Non affiché

Si oui, précisez lequel :



- Réponse
- Sans réponse

Avez-vous constaté un changement vers davantage de bienveillance dans le comportement de vos élèves après la séquence ?

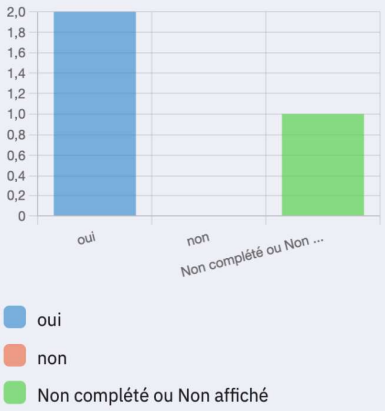


- oui
- non
- Non complété ou Non affiché

Si oui, quels sont ces changements ?



Pensez-vous que les élèves ont pu développer une prise de conscience sur le respect de soi et d'autrui et également le harcèlement au cours de la séquence ?



Enseignante en :



Avec quel(s) niveau(x) ?



Combien avez-vous d'élèves dans la classe ?



Annexe n°13 : Grille d'observable pour le débat interprétatif littéraire

RECUEIL DE DONNEES : GRILLE D'OBSERVATION DU DEBAT

	Le langage de communication	Elève 1			Elève 2			Elève 3			Elève 4			Elève 5			Résultats		
	Fréquence / Score (0 à 2) 0 (absent),1 (émergent), 2 (fréquent).	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Dimension linguistique	**Syntaxe de l'argumentation :** Utilisation de connecteurs logiques (*donc, car, parce que, si... alors, mais, par exemple*). **Lexique spécifique :** Emploi de termes abstraits ou précis liés au thème, et tentative de définition des mots utilisés. **Complexité des phrases :** Passage de la phrase simple ("C'est pas bien") à la phrase complexe avec subordonnées. **Niveau de langue :** Capacité à quitter le registre familier pour un registre soutenu adapté à une situation de réflexion.																		
	Clarté de l'exposé : Est-ce que l'idée est compréhensible dès la première écoute ?																		
Dimension discursive	**Justification :** L'élève se contente-t-il de donner son avis ou apporte-t-il une preuve/un argument ? **Reformulation :** Capacité à résumer sa propre pensée ou celle d'un camarade pour s'assurer d'être compris. **Maintien du fil conducteur :** Est-ce que l'intervention est en lien direct avec la question posée ou l'intervention précédente ?																		
Dimension interactionnelle	**Écoute active :** L'élève regarde celui qui parle, attend la fin de l'intervention. **Prise en compte d'autrui :** Utilisation de formules de reprise (*"Je rebondis sur ce qu'a dit X", "Je ne suis pas d'accord avec Y quand il dit que..."*). **Co-construction :** Capacité à compléter l'idée d'un autre ou à																		

	poser une question à un camarade pour l'aider à préciser sa pensée. **Gestion des tours de parole :** Respect des règles de distribution de la parole (lever la main, ne pas couper).						
Dimension Énonciative et Posturale (L'engagement dans l'oral)	**Usage du "Je" et du "On" :** Distinction entre l'opinion personnelle et la vérité générale. **Paralinguistique :** Volume de voix, débit, contact visuel avec l'auditoire (et pas seulement l'enseignant). **Prise de risque :** Est-ce qu'un élève habituellement silencieux prend la parole ? **Métacognition orale :** Capacité à dire *"Je ne sais pas comment expliquer, mais..."* ou *"J'ai changé d'avis suite à ce qu'on a dit"*.						
Recours au non-verbal.							