

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

Mention	Parcours
1 ^{er} degré	M2A
Site de formation :	Toulouse Croix de Pierre

MEMOIRE**Empathie fictionnelle et interrogation des valeurs**

Eglantine CUNY

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Véronique LARRIVE	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
-Véronique Larrivé -Michel Gangneux - -	
Soutenu le 26/06/2019	

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Véronique Larrivé qui m'a guidée tout au long de ce mémoire, avec beaucoup de patience et d'attention.

Aussi je profite de ce mémoire pour remercier Elsa Filâtre, pour sa bienveillance et son soutien infailible, qui m'ont été d'une aide immense tout au long de cette année.

Par la suite, je remercie mes élèves et leur si précieuse empathie !

Enfin je remercie tous ceux qui ont participé à la relecture de mon mémoire.

Empathie fictionnelle et interrogation

des valeurs

Depuis le mois de septembre, je suis professeure des écoles stagiaire à l'école Arthur Rimbaud à Launaguet dans une classe de CE2-CM1. Dès le début de l'année, j'ai pris à cœur ma profession et j'ai rapidement vu émerger les caractéristiques de ma classe, mais également, au fur et à mesure, les personnalités et les préoccupations de mes élèves.

En début d'année, j'ai fait étudier en littérature *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet à l'ensemble de ma classe, les deux niveaux confondus. Une différenciation a été mise en place au niveau des aides à la compréhension et au niveau des exigences demandées à chaque niveau. J'ai travaillé avec eux sur l'identification des émotions et des ressentis de la chèvre et de Monsieur Seguin et j'ai été étonnement surprise par leur capacité à les comprendre. J'ai senti dans leurs démarches qu'ils étaient touchés par cette chèvre et par Monsieur Seguin, chacun ne pouvant être heureux sans causer le malheur de l'autre. Pour certains, l'exercice consistant à se mettre à la place d'un personnage fictif n'a pas été facile dans un premier temps car l'écriture en « je » constituait un obstacle qui a été levé au fur et à mesure par de l'étayage. Ce travail a permis aux élèves de s'emparer progressivement des personnages, de leurs émotions. Dans la classe, le moment d'écriture dans le journal de personnage est devenu un réel moment de plaisir, et le partage des productions d'élèves volontaires au reste de la classe un moment d'expression de chacun.

C'est à partir de cette œuvre que j'ai voulu continuer à faire réfléchir mes élèves sur des personnages et des situations complexes dans des œuvres littéraires.

J'ai souhaité continuer ce projet avec mes élèves tout au long de l'année et développer leur empathie face à des personnages qui se révèlent au fur et à mesure des œuvres et qui interrogent des valeurs.

Table des matières

1. Cadre Théorique relatif à la lecture littéraire	5
1.1. Introduction : cadrage institutionnel	5
1.2. La lecture littéraire	6
1.2.1. L'interrogation des valeurs dans la lecture littéraire	6
1.2.2. L'activité du lecteur littéraire	7
1.2.3. L'activité fictionnalisante du lecteur	8
1.2.4. L'identification du lisant au personnage	9
1.3. L'empathie fictionnelle	10
1.3.1. Définition des termes	10
1.3.2. Le processus d'immersion fictionnelle	12
1.3.3. Le rôle central des neurones miroirs dans le processus d'empathie	13
1.3.4. Le phénomène de simulation	14
1.3.5. Le développement de la réaction axiologique par l'empathie fictionnelle ...	15
1.4. Conclusion.....	15
 2. Cadre relatif à la didactique de la littérature	17
2.1. Les écrits accompagnants la lecture au service de l'immersion fictionnelle	17
2.1.1. Le journal du lecteur	17
2.2.2. Le journal du personnage	18
2.2. Projet de recherche	18
2.3. Présentation des œuvres littéraires choisies	19
2.3.1. La chèvre de Monsieur Seguin d'Alphonse Daudet.....	20
2.3.2. Le Belle et la Bête de Madame Leprince de Beaumont.....	20
2.3.3. Aagun de Thierry Dedieu.....	21

2.3.4. Rêves amers de Maryse Condé	22
3. Analyse des données	24
3.1. Le cadre de l'analyse.....	24
3.1.1. Le contexte	24
3.1.2. Le protocole expérimental.....	24
3.1.3. Les consignes dans les journaux de personnages.....	25
3.1.4. Critères utilisés pour l'analyse	27
3.2. Tendances générales des productions	28
3.2.1. Analyse globale et quantitative des données récoltées.....	28
3.2.2. Conclusion de l'expérimentation	33
3.3. Evolution personnelle des élèves	33
3.3.1. Productions de L'élève 1	34
3.3.2. Productions de l'élève 4	36
3.3.3. Production de l'élève 7.....	39
Conclusion.....	42
Bibliographie	44
Annexes	46

1.Cadre Théorique relatif à la lecture

littéraire

Le cadre théorique de ce mémoire présente les mécanismes développant l'empathie fictionnelle des élèves lecteurs à travers l'étude d'œuvres littéraires. Dans une partie introductive nous verrons les prescriptions ministérielles relatives à la lecture littéraire, puis nous étudierons l'activité de la lecture littéraire, avant de nous intéresser dans un dernier temps au processus d'empathie fictionnelle.

1.1. Introduction : cadrage institutionnel

Dans les derniers programmes du cycle 3 issus du *bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018*, l'apport d'une culture littéraire et artistique avec des enjeux littéraires et de formation personnelle est préconisé. On y trouve une rubrique « la morale en question »¹ dont les enjeux sont :

- Découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ;
- comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ;
- s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société.

Les programmes préconisent d'étudier, pour mettre en relief ces enjeux, les textes suivants :

- un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale) et des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2 ou bien
- des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement ou bien
- une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse.

L'enseignement littéraire doit être accompagné en CM1 par la lecture de cinq ouvrages de littérature jeunesse et de deux œuvres du patrimoine et, en CM2, par la lecture de

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Programme du cycle 3* (arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018) Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html> p. 22

quatre ouvrages de littérature jeunesse et de trois œuvres du patrimoine². Dans les programmes on remarque donc l'importance de s'interroger sur les valeurs portées par des personnages à travers les œuvres littéraires.

1.2. La lecture littéraire

La lecture littéraire est relative à l'activité du lecteur face à une œuvre littéraire. Cette activité est explicitement prévue par les programmes de l'Education Nationale. Nous focaliserons l'analyse dans un premier temps sur l'interrogation des valeurs dans la littérature puis sur le lecteur et son activité littéraire, avant de nous intéresser à l'activité fictionnalisante du lecteur et enfin à l'identification du lecteur au personnage.

1.2.1. L'interrogation des valeurs dans la lecture littéraire

Le site web Eduscol conçu par le ministère de l'Education Nationale a pour rôle un accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du second degré. Il propose une analyse des éléments du programme concernant les valeurs et la littérature jeunesse. Il y est expliqué que « la littérature s'offre alors comme un espace émancipateur car les textes littéraires mettent en jeu et interrogent les valeurs profondes de l'humanité : la justice/l'injustice, la liberté/l'emprisonnement, la fraternité/la discrimination etc. » (MEN, 2016). L'objectif est explicité dans le paragraphe suivant, il ne s'agit pas de « moraliser » les élèves « mais de développer une posture éthique fondée en conscience sur des textes permettant au lecteur de prendre appui sur son expérience et sur celle portée par les textes. » (MEN, 2016). Les œuvres littéraires préconisées dans les programmes ne sont donc pas présentées comme des supports de travail au service d'un enseignement spécifique d'éducation morale et civique, mais comme des œuvres offertes aux élèves permettant de développer leur sensibilité et leur réflexion. Dans son article *Le lecteur et le citoyen* (2017), l'enseignante-chercheuse Marion Mas présente la place que doit occuper la littérature à l'école. Selon elle, l'étude littéraire est faite pour comprendre le fonctionnement des textes, développer des

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Programme du cycle 3* (arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018) Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html> p. 12

compétences de lecture et sensibiliser les lecteurs à des effets esthétiques mais elle doit aussi jouer un rôle sur l'exercice du jugement des élèves, sur la formation de leur esprit et leur permettre de s'interroger sur eux-mêmes. Marion Mas met en avant dans ses recherches que ce travail doit être réalisé entre autres par l'identification et la discussion des valeurs présentes dans les textes proposés à l'école.

Ainsi, par différents outils qui seront présentés plus tard dans ce mémoire, l'élève-lecteur sera amené à adopter une posture axiologique à travers des œuvres littéraires.

1.2.2. L'activité du lecteur littéraire

L'activité du lecteur a été décrite et étudiée par de nombreux chercheurs, dont Michel Picard dans *La lecture comme jeu*³ et Vincent Jouve dans *L'effet-personnage dans le roman*⁴ ainsi que dans *La lecture*⁵. En construisant son analyse sur un modèle analogique à celui du jeu et du joueur, Michel Picard met en avant trois facettes du lecteur dans sa relation avec le texte:

- *Le liseur* qui « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique » (1986 : 214), c'est-à-dire avec la vie réelle. Il s'agit du corps du lecteur face au texte.
- *Le lu* qui « s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça » (1986 : 214). Le lu est sujet à l'illusion référentielle, c'est-à-dire qu'il va s'investir dans l'imaginaire porté par le texte.
- *Le lectant* qui « patrouille » entre le *liseur* et le *lu* « contrôlant la bonne liaison des deux autres, « prenant de la hauteur » comme il peut, évaluant la capacité de tolérance à l'inconnu, savourant la qualité du jeu, élaborant lentement de la connaissance. » (1986 : 260-261). Le lectant est la part du lecteur qui sait prendre de la distance par rapport au texte, qui analyse.

Dans *L'effet personnage dans le roman* (1992), Vincent Jouve ne se place pas dans la même perspective que Michel Picard car il s'intéresse au lecteur dans sa relation au

³ PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

⁴ JOUVE V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

⁵ JOUVE V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

personnage et non plus au texte. Ainsi vient-il modifier et préciser ce qu'il conçoit comme les différentes facettes du lecteur :

- Vincent Jouve divise le concept de *lectant* en deux. D'un côté, il existe le « lectant jouant », et de l'autre le « lectant interprétant ». Le « lectant jouant » tente de deviner et d'anticiper la stratégie narrative du texte, c'est-à-dire la manière dont le texte va évoluer. En parallèle, le « lectant interprétant » tente de déchiffrer le sens global de l'œuvre, en cherchant le message que l'auteur essaye de transmettre. (JOUVE, 1993 : 34-35)
- Le concept de « lisant » est détaché du concept de « lu ». Le « lisant » de Vincent Jouve est la partie du lecteur qui est piégée par l'illusion référentielle. Durant la lecture, le lisant considère l'univers textuel comme un monde existant auquel il prend part volontairement.

Le « lisant » c'est cette partie de nous qui peut successivement pleurer le sort de Werther, partager les angoisses de Raskolnikov, ou se révolter avec Edmond Dantès contre l'injustice qui lui est faite. (JOUVE, 1993 : 34-35).
- Le *lu* est cette partie du lecteur qui « retrouve une image de ses propres fantasmes » (JOUVE, 1993 : 34-35). Dans certaines scènes de violence ou d'amour, l'intérêt du lecteur réside dans la satisfaction de pulsions inconscientes. Dès lors que ces fantasmes sont révélés par la lecture, on peut dire que le lecteur est *lu* par le texte.
- Le concept de *liseur* n'est plus nécessaire à Vincent Jouve.

Le *lisant* est la facette du lecteur qui est étudiée dans ce mémoire. Le lisant s'immerge dans la fiction et par différents mécanismes qu'il convient d'étudier, entre en empathie avec le personnage.

1.2.3. L'activité fictionnalisante du lecteur

Dans ses travaux, Gérard Langlade étudie la lecture subjective. Dans un article publié en 2007 dans le *Québec français*, le didacticien définit la lecture subjective comme « la relation dynamique à travers laquelle le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (2007 : 71-73). Selon Gérard Langlade, Le lecteur a un rôle actif au cours de la lecture d'une œuvre, c'est ce qu'il appelle l'activité fictionnalisante.

En s'appropriant une œuvre le lecteur va en modifier le contenu selon quatre axes :

- la concrétisation imageante : le lecteur s'imagine des images, une représentation.
- la cohérence mimétique : le lecteur va établir des liens logiques entre des événements ou des actions, en fonction de scénarios de cause à effet qu'il connaît.
- l'activité fantasmatique : le texte va créer des scénarios fantasmatiques dans la tête du lecteur.
- la réaction axiologique : le lecteur va porter des jugements sur les personnages, leurs actions et leurs réactions.

Gérard Langlade avance que, par cette activité fictionnalisante, le lecteur produit un nouveau texte qu'il appelle « le texte du lecteur », qui est une forme actualisée, par le lecteur, du texte initial de l'auteur.

1.2.4. L'identification du *lisant* au personnage

Dans sa thèse, Véronique Larrivé met en avant la manière dont, selon Vincent Jouve, le lisant s'identifie au personnage dans un récit (2014 : 113-114). Il y aurait différents mécanismes en jeu :

- les mécanismes créant un « effet de vie »
- les mécanismes relevant d'un « système de sympathie », comprenant les codes narratifs, affectifs et culturels.

Les codes narratifs sont relatifs à l'énonciation de l'œuvre. Véronique Larrivé, dans ses travaux de recherche, reprend la pensée du chercheur. L'identification ne serait pas la même selon que le récit est à la première ou à la troisième personne. Vincent Jouve montre également l'importance des codes affectifs permettant au lisant de s'identifier au personnage. En effet « lorsqu'un lien de sympathie nous unit au protagoniste, il devient d'autant plus difficile de ne pas le soutenir dans son entreprise » (JOUVE, 2001 : 34).

Les codes culturels sont également en jeu dans l'identification du *lisant* aux personnages de fiction, tel que l'expose Vincent Jouve :

Le code culturel, pour sa part, dépend de l'axiologie du lecteur et de sa plus ou moins

grande proximité idéologique avec le personnage, qui provoque des phénomènes d'adhésion ou de rejet. (JOUVE, 2001 : 34)

Selon les valeurs défendues ou non par le personnage, le lecteur pourra donc plus ou moins facilement se sentir proche de lui. Il rentrera ou non dans un processus de sympathie envers le personnage fictif. Selon Vincent Jouve, il est donc nécessaire de repérer les valeurs qui sont « un des moteurs essentiels de l'investissement du sujet » (2001 : 10) dans la fiction.

Par l'identification au personnage, le lisant rentre dans le processus d'*empathie fictionnelle*.

1.3. L'empathie fictionnelle

En se projetant à la place des personnages de fiction, le lecteur s'engage dans un processus d'empathie fictionnelle. Nous définirons cette notion dans un premier temps, puis dans un second temps nous étudierons les mécanismes du processus d'empathie fictionnelle avant de voir son rôle dans le développement de la réaction axiologique.

1.3.1. Définition des termes

Comprendre l'empathie fictionnelle, c'est, tout d'abord, savoir ce qu'est l'empathie comme phénomène intersubjectif dans le jeu social, puis comprendre qu'elle rentre en jeu vis-à-vis de personnages issus de la fiction. L'empathie joue un rôle clé dans la compréhension du récit. Il faut donc savoir appréhender ces termes.

Le terme « empathie » est issu de la langue grecque. Il est composé du préfixe *en* et du radical *pathos* signifiant la souffrance. Véronique Larrivé explique le processus d'empathie comme « la perception de ce que pensent, ressentent nos semblables [qui] passe par une simulation corporelle de leurs émotions et de leurs actions, simulation qui nous donne accès à leurs états mentaux » (2014 : 209). L'empathie ne doit pas être confondue avec la sympathie ou la compassion qui engagent émotionnellement celui qui les ressent. Le sujet compatissant ou sympathisant éprouve, au même titre que le sujet,

son émotion. En revanche, le sujet empathique a la capacité à se mettre à la place d'autrui, sans forcément partager ses émotions ni ses ressentis. La définition retenue dans ce mémoire sera celle utilisée par Véronique Larrivé dans ses travaux de recherche : « L'empathie est une disposition psychique à se mettre à la place d'autrui » (2014 : 219).

Au sujet de la notion de fiction, les théories littéraires ont évolué. En effet, dans son ouvrage *Fiction et diction* (1979), Gérard Genette définit la fiction : « Entrer dans la fiction, c'est sortir du champ ordinaire d'exercice du langage, marqué par les soucis de vérité ou de persuasion qui commandent les règles de la communication et la déontologie du discours. » (1979 : 99). Selon l'auteur, la fiction littéraire fait sortir le lecteur des règles qui régissent normalement la communication avec autrui. La fiction est le moyen pour le langage d'être une œuvre d'art. Cette vision s'oppose aux théories de la fiction actuelles : les règles de communication par l'empathie sont les mêmes dans la fiction que dans la réalité.

« Lire c'est imaginer les actions et les pensées des personnages. Le lecteur doit se représenter les personnages "en train de vivre" dans l'univers fictionnel, c'est-à-dire en train d'agir, de penser, de ressentir. » selon Véronique Larrivé (2014 : 219). Dans sa thèse (2014) et dans ses travaux de recherches (2015), celle-ci met en avant ce rapprochement entre le monde réel et le monde imaginaire :

« Plongé dans l'univers fictionnel, le lecteur met en jeu, pour comprendre ce que font les personnages, un processus de compréhension des actions et des états mentaux identique à celui qu'il met en jeu dans le monde réel lorsqu'il entre en relation avec ses semblables. Dans le récit fictionnel, pour imaginer ce que fait, ressent et croit chacun des protagonistes, le lecteur simule en lui les actions, les émotions et les croyances de chaque personnage, il adopte leur point de vue en se projetant dans l'univers fictionnel et en simulant corporellement leur situation » (2014 : 220).

Il en résulte que, en faisant entrer les élèves en empathie avec des personnages de fiction, ils développent leur faculté à être empathique dans le monde fictif, et par conséquent, développent également cette compétence dans le monde réel, avec autrui.

La principale différence entre l'empathie dans le monde réel et l'empathie fictionnelle concerne la réciprocité de ce sentiment. Le personnage issu de la fiction ne pourra jamais ressentir de sentiments réciproques envers le lecteur, contrairement à une

personne réelle dans l'histoire de tout individu. C'est pourquoi on parle d'empathie fictionnelle.

1.3.2. Le processus d'immersion fictionnelle

Pour rentrer en empathie avec les personnages de fiction, le lecteur doit d'abord s'immerger dans la fiction. Par la suite, le mécanisme d'empathie s'explique grâce aux neurosciences par le fonctionnement du cerveau humain, et en particulier des neurones miroirs.

Pour rentrer en immersion dans la fiction, il est nécessaire que le lecteur se simule dans le personnage. Mais deux autres conditions sont également essentielles : Il est nécessaire que le lecteur se représente la scène, et il faut aussi qu'il existe un contrat entre l'auteur et le lecteur sur la nature fictionnelle du récit. Cette deuxième condition est la *feintise ludique*

Dans *Pourquoi la fiction ?*, Jean-Marie Schaeffer, philosophe de la réception esthétique, conditionne la réussite de la fiction à la réalisation de différents critères : « Pour qu'une fiction "marche" nous devons voir le paysage (peint), assister au hold-up (filmé), (re)vivre la scène de ménage (décrite) » (1999 : 179). Une fiction où le lecteur ne peut s'imaginer ni le contexte spatio-temporel, ni les actions, ni les caractéristiques des personnages et les liens qu'ils entretiennent entre eux ne peut fonctionner. La fiction est donc un processus exigeant dans lequel le critère de représentation des lieux, scènes et actions est déterminant dans le phénomène d'immersion fictionnelle. En cas d'échec le lecteur ne peut faire exister les personnages, il ne peut pas leur donner vie, ce qui rend toute empathie vis-à-vis du personnage fictif impossible à susciter. C'est ce que met en scène l'auteur Gaël Faye dans son roman *Petit pays*. Le personnage, Gabriel, s'immerge dans sa lecture, en se représentant le monde du roman qu'il lit. Ce passage est comme une mise en abîme pour le lecteur qui vit, en même temps que le personnage, la même expérience :

Sous les draps, j'ai commencé à lire un roman, l'histoire d'un vieux pêcheur, d'un petit garçon, d'un gros poisson, d'une bande de requins ... Au fil de la lecture, mon lit se transformait en bateau, j'entendais le clapotis des vagues taper contre le bord du matelas, je sentais l'air du large et le vent pousser le voile de mes draps. (FAYE, 2017 : 172)

De plus, pour accéder à l'immersion fictionnelle, il faut que l'auteur ait l'intention de feindre et que le lecteur soit conscient de cette intention. En effet, il s'agit de ce que Jean-Marie Schaeffer appelle *la feintise ludique partagée*.

Une fois les conditions de l'immersion fictionnelle réunies, on peut observer ces quatre caractéristiques développées par Jean-Marie Schaeffer :

Tout d'abord, dans le monde réel, l'humain se fie à ce qu'il perçoit. *A contrario* dans la lecture, l'imagination prend le dessus. Ensuite, on observe que l'esprit du lecteur est partagé entre deux univers : le monde réel qui l'entoure et le monde imaginaire de la fiction. Par ailleurs l'immersion fictionnelle est un état dynamique : le lecteur est plongé dans un univers fictionnel entier, il aura envie de suivre et de comprendre la vie d'un personnage qui va évoluer, avec des réactions plus ou moins attendues. La dernière condition est la participation affective.

« Pour que le processus d'immersion puisse fonctionner, il faut que les personnages et leur destin nous intéressent, et pour ce faire, ils doivent entrer en résonance avec nos investissements affectifs réels » (1999 : 186).

C'est de la participation affective du lecteur qu'on peut dégager un intérêt de celui-ci envers les personnages issus de la fiction et qu'il en découlera un mécanisme d'immersion dans la fiction.

L'immersion fictionnelle mise en place, l'élève-lecteur va pouvoir entrer en empathie avec les personnages et développer des compétences qu'il pourra transposer ensuite dans le monde réel.

1.3.3. Le rôle central des neurones miroirs dans le processus d'empathie

Les neurones miroirs sont une découverte majeure faite par Giacomo Rizzolatti dans les années 1990. Ce médecin et biologiste de nationalité italienne a développé ses théories dans son livre *Les neurones miroirs* (2005). Cette catégorie de neurones a pour caractéristique de s'activer aussi bien quand un sujet fait une action que lorsqu'il observe cette action faite par un tiers, et même lorsqu'il pense à l'action. Par la suite, des études sur des contenus émotionnels ont été menées. Il a été mis en avant que les neurones miroirs font partis du mécanisme d'empathie. Lorsqu'une émotion est vécue

par un sujet, une tierce personne l'observant va être impactée également. C'est ce qu'ont montré des expériences menées en laboratoire : des sujets ont été exposés à des odeurs répugnantes, tandis que d'autres observaient l'expression faciale des premiers. Il est apparu que les mêmes populations neuronales s'activaient chez tous les individus. Des expérimentations similaires ont été aussi menées sur des personnes souffrant et des personnes de leur entourage les observant. Les neurones des observateurs réagissant de la même manière que les neurones des sujets, les observateurs vont ressentir le sentiment de souffrance que le sujet vit.

Ressentir quelque chose ou voir quelqu'un le ressentir déclenche les mêmes mécanismes dans le cerveau des individus. C'est par ce mécanisme qu'il est possible de rentrer en empathie avec autrui. Ce phénomène ne se limite pas aux personnes existantes, mais peut-être déclenché vis-à-vis de personnages fictifs d'œuvres littéraires, que l'on ne voit pas mais qu'on imagine. Ce processus est possible dès lors que le lecteur est immergé dans la fiction.

1.3.4. Le phénomène de simulation

Dans ses travaux de recherche sur les théories de Kendal Walton et Gregory Currie, Jérôme Pelletier (2008) expose l'importance du phénomène de simulation afin de pouvoir s'immerger dans la fiction. Les deux chercheurs ayant découvert ce phénomène ont érigé la théorie de la simulation, en contradiction avec la théorie de l'illusion. En effet, le lecteur ne serait pas trompé par la fiction qui lui donnerait l'illusion que ce qu'elle transmet est vrai, mais il a une position active où il simule qu'il croit à la fiction.

Lorsque nous lisons ou voyons une fiction et sommes pris par le récit, nous ne croyons pas en sa réalité mais imaginons sa réalité: les fictions ne sont pas sources d'illusions ou de croyances fausses mais des "déclencheurs" d'imagination et de faire semblant. (PELLETIER, 2008 : 132)

A partir de ce modèle, le lecteur simule qu'il est pris par l'illusion de la fiction. En se simulant dans le personnage, le lecteur va pouvoir rentrer dans l'univers fictionnel par le processus d'immersion fonctionnelle. Comme cité précédemment, Véronique Larrivé explique également ce phénomène : « pour imaginer ce que fait, ressent et croit chacun des protagonistes, le lecteur simule en lui les actions, les émotions et les

croyances de chaque personnage, il adopte leur point de vue en se projetant dans l'univers fictionnel et en simulant corporellement leur situation» (2014 : 220). L'immersion fictionnelle ne peut fonctionner si le lecteur ne s'engage pas dans la fiction. D'autres conditions sont nécessaires, relatives à l'auteur et à son écrit.

1.3.5. Le développement de la réaction axiologique par l'empathie fictionnelle

Comme vu précédemment, Gérard Langlade pose que la réaction axiologique du lecteur fait partie de son activité fictionnalisante⁶. Il s'agit de tous les jugements portés sur les actions et les motivations des personnages, sur les valeurs qu'ils transmettent. Gérard Langlade avance que, en développant l'empathie fictionnelle de l'élève-lecteur, on l'amène à s'interroger sur les valeurs présentes dans les œuvres :

On interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, etc., sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ou encore sur l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place. Cette stratégie d'implication s'avère d'une grande fécondité car elle renvoie les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques. (2007 : 71)

Gérard Langlade met en avant l'intérêt de ces interrogations chez le lecteur. Citant Michèle Petit, il explique que la fiction littéraire rendrait possible la transposition de l'expérience des personnages à la vie du lecteur. Elle permettrait notamment de :

Apprivoiser ses peurs, de construire et de réparer son monde intérieur, de trouver des réponses aux questions qui les hantent, d'apprendre ce que d'autres ont trouvé comme solution à la difficulté d'être sur terre. (2002)

Par le biais de l'empathie fictionnelle, le lecteur vit les mêmes expériences émotionnelles que le personnage fictif. Il va donc se retrouver face aux mêmes dilemmes que lui, et il va se positionner quand à ses actions, ses motivations, ses choix. De ce fait, il va avoir une réaction axiologique vis-à-vis du personnage.

1.4. Conclusion

Grâce à un travail sur les particularités du lecteur et son rapport à la lecture littéraire, nous avons pu dégager les mécanismes de l'empathie fictionnelle et son rôle dans le développement de la réaction axiologique du lecteur. Pour mettre en place ce

⁶ 1.2.4

mécanisme nous allons voir, dans un second temps les écrits de travail qui peuvent accompagner la lecture d'une œuvre.

2. Cadre relatif à la didactique de la littérature

Dans son article de recherche intitulé *La lecture « subjective » est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature* (2014), Gérard Langlade expose que les écrits produits par le lecteur sur les œuvres lues donnent du sens à la lecture, contribuent à la formation du lecteur, au développement de ses réactions affectives et sensibles et participent à la construction d'un sujet-lecteur qui apprend à se questionner et à réfléchir.

De tels investissements affectifs associent la lecture littéraire aux autres expériences du sensible auxquelles sont confrontés les élèves et les étudiants dans tout ce qu'elles ont d'hasardeux, de troublant, d'heureux, de prometteur, etc. En sollicitant les histoires singulières des lecteurs, la lecture d'œuvres littéraires fait peu à peu partie de leur histoire. (LANGLADE, 2014)

2.1. Les écrits accompagnants la lecture au service de l'immersion fictionnelle

La lecture d'une œuvre peut être accompagnée d'écrits. Parmi les écrits d'accompagnement de la lecture, existent entre autre le journal du lecteur, et le journal du personnage.

2.1.1. Le journal du lecteur

Dans son article *l'avènement du sujet lecteur* (2013), Annie Rouxel, didacticienne de la littérature, expose l'importance des cahiers de lecture. Selon elle, il s'agit tout d'abord d'un moyen pour accéder au *texte du lecteur*, c'est-à-dire une manière d'« instituer la subjectivité du lecteur, de pousser ce dernier à s'aventurer non seulement dans l'inconnu du texte mais dans l'inconnu qui est en lui » (2013 : 123). Le lecteur va soit refictionnaliser le texte, soit le rationaliser. C'est également une voie d'accès à la lecture vue comme un processus. Ce processus peut-être défini selon trois dimensions : métalexical, culturelle et identitaire. Au niveau métalexical, le processus de lecture va faire énoncer au lecteur des hypothèses, des réflexions. Au niveau culturel, la lecture va interférer avec la connaissance et les lectures précédentes de chaque

lecteur. La dimension identitaire est particulièrement intéressante : le journal de lecture va permettre au lecteur de se construire. Comme l'écrit Annie Rouxel :

La lecture est toujours affirmation de soi devant le texte et chaque lecture conduit à une recomposition des représentations et du répertoire de valeurs du lecteur. Lorsque ce dernier s'identifie à un personnage, il découvre l'autre qui est en lui. (2013 : 125).

Pour accompagner la lecture d'une œuvre, il existe également un autre dispositif : le journal de personnage.

2.2.2. Le journal du personnage

Le journal de personnage est défini par Véronique Larrivé comme « une somme d'écrits à la 1^{ère} personne dans laquelle l'élève endosse une identité fictive » (2014 : 368). Par l'écriture en « je » fictif, les élèves vont s'immerger dans la fiction et ainsi ils vont pouvoir faire vivre les personnages dans leur esprit, personnages qui vont se mettre à exister. Dans ses travaux de recherche, Véronique Larrivé délimite le cadre du journal de personnage. Il s'agit d'un ensemble d'écrits en « je » où l'élève-lecteur prend la place d'un personnage de la fiction qui va raconter ou commenter une situation. Elle émet l'hypothèse que l'écriture en « je » fictif déclenche chez son auteur le processus d'empathie fictionnelle et « réactualise les émotions fictionnelles empathiques qu'il éprouve à l'égard des personnages » (2014 : 369). Par le travail sur le journal du personnage, comme pendant la lecture, les élèves vont être amenés à entrer en empathie avec les protagonistes des œuvres étudiées.

Par le dispositif d'écriture en « je » dans le journal du personnage, les élèves-lecteurs se simulent dans la peau d'un personnage fictif. Par ce processus de simulation, ils vont rentrer dans une dynamique d'empathie envers ces personnages, appelée l'empathie fictionnelle. De ce fait, l'élève-lecteur sera disposé à s'interroger sur les valeurs rattachées aux personnages d'œuvres fictionnelles.

2.2. Projet de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, avec les éléments théoriques qui viennent d'être présentés, différentes questions se posent. En effet on peut se demander :

Comment mettre en place un journal du personnage capable de développer l'empathie fictionnelle des lecteurs-élèves ?

Dans quelle mesure développer l'empathie fictionnelle des élèves leur permet de questionner des valeurs dans toute leur complexité ?

Quelles évolutions peut-on constater sur l'appréhension par des élèves lecteurs des valeurs portées par des personnages complexes ?

Un protocole expérimental va être mis en place par l'étude de différentes œuvres, et chacune fera l'objet, à travers le dispositif du journal du personnage, d'un travail de compréhension des états mentaux des personnages. Le résultat de ces expérimentations pourra être analysé à travers les différents écrits des élèves et l'évolution de ceux-ci au fur et à mesure de l'année. Il a été nécessaire en amont de travailler avec mes élèves sur les différentes émotions ainsi que sur les écrits dans les journaux de personnages : le formalisme des lettres, l'écriture en « je ».

Dans les écrits des élèves, il sera attendu au fur et à mesure des écrits de plus en plus complexes et réfléchis, une interrogation des valeurs plus approfondie grâce à une capacité d'empathie des élèves de plus en plus grande.

Dès lors, nous nous interrogerons sur le développement de la compétence axiologique à travers un travail sur l'empathie fictionnelle dans le journal de personnage.

2.3. Présentation des œuvres littéraires choisies

Le corpus lu durant l'année aux élèves est constitué des quatre œuvres très différentes. Nous allons découvrir succinctement chacune de ces œuvres et comprendre le choix de ce corpus. Les séquences relatives à chacune de ses œuvres sont présentes dans l'annexe.

Les œuvres qui ont été travaillées avec les élèves sont les suivantes :

- *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet
- *La Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont
- *Aagun* de Thierry Dedieu
- *Rêves amers* de Maryse Condé

2.3.1. *La chèvre de Monsieur Seguin* d'Alphonse Daudet

La chèvre de Monsieur Seguin est une des nouvelles des *Lettres de mon moulin*, recueil d'histoire écrit en 1866 par Alphonse Daudet. En voici le résumé : Monsieur Seguin a eu six chèvres qui, après avoir fui dans la montagne pour y chercher le grand air et la liberté, ont toutes été mangées par le loup. Il acquiert une septième chèvre qu'il nomme Blanquette et prend bien soin de la garder près de lui, enfermée dans un enclos afin qu'elle ne s'échappe pas vers le même destin que les autres. Cependant, Blanquette souhaite également être libre, au grand désespoir de Monsieur Seguin. Un jour il l'enferme dans une étable et oublie de fermer la fenêtre. Blanquette prend alors la décision de s'enfuir. Elle découvre la liberté et la montagne, mais la nuit tombée, elle se retrouve face au loup. Le combat dure toute la nuit « et puis, le matin, le loup la mangea ». L'histoire de Monsieur Seguin est présentée par l'auteur comme une morale adressée à son ami Gringoire qui veut rester poète et ne veut pas devenir chroniqueur dans un journal. Le risque de vouloir être trop libre est de risquer de tout perdre.

Dans *la chèvre de Monsieur Seguin*, Blanquette souhaite être libre car elle s'ennuie. Cependant, elle est consciente du danger qui l'attend dans la forêt. En parallèle, Monsieur Seguin ne souhaite que protéger sa chèvre, jusqu'à la priver complètement de liberté. Le souhait de l'un ne peut mener qu'au malheur de l'autre.

Au niveau axiologique, il est intéressant d'amener les élèves à s'interroger sur la notion de liberté, du point de vue de Monsieur Seguin et de la chèvre.

2.3.2. *Le Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont

La Belle et la Bête est un conte de fée, écrit en 1757 par Madame Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, dont voici l'histoire rapidement contée. Un riche marchand perd du jour au lendemain toute sa fortune et doit aller vivre à la campagne avec ses six

enfants : trois garçons et trois filles. Deux des sœurs sont orgueilleuses et jalouses de la dernière, aimable et dévouée. Celle-ci se fait nommer Belle. Le père, un jour, reçoit une lettre annonçant qu'un bateau plein de marchandises arrive. Il va au port mais se perd et, sur le retour, il découvre un château dans lequel il passe la nuit. Il y trouve un lit, de quoi se nourrir et s'habiller. En repartant le lendemain, le père cueille dans le jardin du château une rose pour Belle qui le lui avait demandé. Une terrible Bête fait alors son apparition et lui reproche d'avoir cueilli une de ses roses. Ils parviennent à un marché : pour laver l'affront, le marchand devra voir une de ses filles mourir. De retour chez lui, le marchand raconte sa mésaventure à ses enfants et Belle, par amour pour son père se propose pour aller au château. Elle rencontre la Bête qui, dans un premier temps, la terrifie mais avec qui elle se noue finalement d'amitié. Elle découvre que, derrière une apparence monstrueuse, se cache un homme bon, au grand cœur. La Bête se refuse à tuer Belle et la demande en mariage, ce qu'elle refuse. Un soir, elle voit dans un miroir magique que son père est malade. Elle demande à la Bête si elle peut aller au chevet de son père et lui promet de revenir sous huit jours. Elle manque à sa promesse car ses sœurs, jalouses de son bonheur, la retiennent. Cette absence cause un immense chagrin à la Bête qui se prépare à mourir de tristesse. Lorsque Belle revient au bout de dix jours, elle retrouve la Bête et lui avoue ses sentiments. La Bête se retrouve alors transformé en beau prince, tandis que les sœurs se retrouvent changées en statues de pierre. Ils se marient et vivent heureux.

Dans *la Belle et la Bête*, la Bête est présentée comme terrible et affreuse, mais la Belle sait découvrir sous cette apparence une bonté de cœur et d'esprit. La morale de ce conte est qu'il faut mieux apprécier la vertu d'un homme à sa beauté et à son esprit, et qu'il ne faut pas se fier aux apparences. Cette œuvre questionne des valeurs telles que la tolérance, l'ouverture à autrui, l'acceptation de la différence.

2.3.3. Aagun de Thierry Dedieu

Aagun est un album jeunesse écrit et illustré par Thierry Dedieu, paru en 2009. Les illustrations, en noir et blanc, qui s'apparentent à une sorte de calligraphie mouvante, mettent en scène les différents personnages et les deux peuples : les villageois et les Hounks.

L'album fait le récit d'une tribu, hors du temps et sans précision géographique. Ce village se fait quotidiennement piller par une tribu voisine, les Hounks. Les villageois demandent un jour de l'aide à leur Seigneur pour vaincre les Hounks, qui leur envoie son fidèle lieutenant, Aagun. Celui-ci installe son campement sur une colline à mi-chemin entre les deux tribus puis il part chasser quelques jours et lorsqu'il revient, il offre tout son butin aux Hounks. Il impose aux villageois de l'accompagner et de l'assister à la chasse, avant d'offrir systématiquement le butin aux Hounks. Tous les matins Aagun part à la chasse avec un villageois, il tire à l'arc, tend des pièges, apprivoise les faucons. Un matin, Aagun abandonne le village et retourne rejoindre son Seigneur. Les villageois lui écrivent une lettre dans laquelle ils s'insurgent contre son départ et sa bienveillance envers les Hounks. Cependant la lettre révèle qu'ils ont appris à chasser et qu'ils sont devenus indépendants pour subvenir à leurs besoins grâce à Aagun, et que les Hounks, engraisés par lui, sont devenus d'inoffensifs voisins.

Dans *Aagun*, celui-ci semble, durant tout l'album, trahir le village qu'il doit protéger. Cependant, en éduquant les villageois aux techniques de la chasse, il les sauve de leur perte en les rendant autonomes et les mène à une coexistence pacifique avec leurs anciens ennemis. L'intérêt de cet album dans le cadre du développement de la compétence axiologique est de réaliser que la meilleure défense n'est pas la violence physique mais l'éducation. De plus, Aagun est un personnage bon et juste, qui est envoyé pour sauver le village. Ce n'est qu'à la fin de l'album que l'on comprend qu'il ne trahit pas le village, mais ce sert de la ruse pour rendre les Hounks inoffensifs et les villageois indépendants.

2.3.4. *Rêves amers* de Maryse Condé

Rêves amers de Maryse Condé est un roman jeunesse publié en 1991, inspiré de faits réels. L'action se déroule dans les années 1980-1985, en Haïti.

Rose-Aimée vit à Limbé, dans une famille très pauvre. À ses treize ans, ses parents l'envoient travailler à Port-au-Prince, chez Madame Zéphyr, pour aider à subvenir aux besoins de la famille. Lors du trajet, elle se lie d'amitié avec Lisa, une autre jeune fille, promise à un avenir similaire au sien. Dès son arrivée, Madame Zéphyr traite Rose-Aimée comme une esclave : la jeune fille se fait battre, n'est pas rémunérée, doit obéir et réaliser toutes les tâches qui lui sont demandées. Un jour, Rose-Aimée doit

apporter des robes à une cliente de madame Zéphyr, mais sur le trajet du retour, elle perd l'argent des robes. De peur de sa réaction, elle décide alors de ne pas retourner chez sa patronne. Elle finit par retrouver Lisa au cœur des bidonvilles de la capitale haïtienne, qui a également fui de chez Madame Pulchérie, sa patronne. Celle-ci était aussi mal traitée que Rosé-Aimée, mais en fuyant Lisa a volé toutes les économies de sa patronne. Ensemble, elles projettent de fuir à Miami où elles espèrent trouver un travail et de meilleures conditions de vie. Sur le bateau qui les mène en Amérique, des gardes frontières les repèrent, elles se jettent donc à la mer, alors qu'elles ne savent pas nager. Dans le dernier paragraphe du livre, elles passent dans un autre monde.

Dans *Rêves amers*, le lecteur suit une jeune adolescente qui doit aller travailler pour sortir de la misère et qui veut migrer pour trouver une vie meilleure. De plus, dans *Rêves amers*, il semble également opportun de s'intéresser au personnage de Lisa qui vole sa patronne. En effet le vol est communément considéré comme un acte malveillant et incriminable, cependant, dans la situation d'une jeune adolescente exploitée qui a besoin de cet argent, les valeurs communément admises sont remises en cause. L'œuvre met en jeu des notions fondamentales telles que la liberté, l'esclavagisme, ...

L'intérêt de ce corpus éclectique réside dans la complexité des personnages ou des situations dans lesquelles ils se trouvent, ainsi que dans les valeurs transmises ou discutées. En effet, en reprenant les différentes œuvres, on voit apparaître des notions clés d'analyse sur lesquelles les élèves pourront s'interroger. La chèvre de Monsieur Seguin a-t-elle raison de vouloir être libre ? Faut-il se fier à l'apparence hideuse de la Bête ? Pourquoi Aagun semble-t-il trahir les villageois ? Lisa a-t-elle mal agi en volant les économies de sa patronne ?

A travers ces différentes œuvres exploitées par le biais de journaux de personnage, il va être possible d'analyser l'évolution de la réflexion axiologique des élèves. En se mettant à la place des personnages, ils pourront développer de l'empathie pour ceux-ci et ils seront amenés à prendre position, à donner leur avis, à juger des situations et donc à questionner les valeurs transmises par ce corpus.

3. Analyse des données

3.1. Le cadre de l'analyse

3.1.1. Le contexte

L'analyse a été faite dans la classe de CE2-CM1 de l'école Arthur Rimbaud à Launaguet. L'école est très mixée socialement, les élèves viennent pour une partie de milieux aisés, tandis qu'une autre partie des élèves sont de milieux sociaux peu aisés, voire défavorisés. La classe est composée de vingt-cinq élèves, onze CE2 et quatorze CM1. Les élèves de CE2 sont tous assez performants, tandis que certains élèves de CM1 présentent de grosses difficultés. Il y a treize filles et douze garçons. Un CE2 et un CM1 dépendent du dispositif Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) et sont accompagnés par des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Un autre CE2 bénéficie de l'accompagnement d'une AVS.

3.1.2. Le protocole expérimental

Par le biais de journaux de personnages, on essaye de vérifier l'hypothèse selon laquelle, en se mettant à la place de personnages fictifs, les élèves sont amenés à s'interroger sur des valeurs complexes.

Durant l'année, tous les élèves ont produit des écrits sur les quatre œuvres présentées précédemment, en se mettant à la place des personnages. Dans la classe, j'ai choisi les productions de six élèves, représentant ainsi environ un quart de l'effectif du groupe. Ces élèves sont de cycles différents, et ils ne sont pas du tout au même stade d'acquisition des savoirs. Certains sont très performants tandis que d'autres présentent des réelles difficultés.

Les productions de l'élève 7 seront également étudiées. Cet élève de CE2 a été diagnostiqué sujet à un trouble du spectre autistique. Il a des retards dans de nombreux apprentissages et sa capacité de décentration est très limitée. Il est accompagné à plein temps d'une AVS. Cependant comme j'ai mis en place une forte différenciation pour cet élève, ses productions ne sont pas intégrées dans l'analyse générale.

Nous commencerons par analyser dans un premier temps les tendances générales des élèves, en considérant plus particulièrement des critères quantitatifs tel que le nombre de lignes des productions ou le nombre de termes évoquant des sentiments. Ensuite, nous analyserons les productions de trois élèves, en nous attardant sur l'évolution de la qualité des écrits.

3.1.3. Les consignes dans les journaux de personnages

Les consignes sont intégrées dans des séquences d'apprentissages présentes dans les annexes. Chaque consigne est numérotée de 1 à 14, la numérotation est utilisée dans les tableaux analysant les écrits des élèves.

Voici les consignes données selon les œuvres :

<u>Œuvres</u>	<u>Types d'écrit</u>	<u>Consignes</u>	<u>Numéro de la consigne</u>
<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> d'Alphonse Daudet	« Je » personnage	« Ecris à la place de Monsieur Seguin. Monsieur Seguin écrit une lettre à son frère : il lui raconte qu'il a une nouvelle chèvre qu'il aime énormément et lui explique pourquoi il ne la laissera pas partir dans la montagne. »	Daudet 1
<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> d'Alphonse Daudet	« Je » personnage	« Ecris à la place de la chèvre. La chèvre est très malheureuse : elle ne veut pas faire de la peine à Monsieur Seguin mais rêve d'aller dans la montagne. Dans son journal, elle écrit : »	Daudet 2
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris en te mettant dans la peau de la Bête. La Bête écrit dans son journal ce qu'il s'est passé avec le marchand. Il faut essayer d'expliquer sa réaction en se mettant à sa	Leprince de Beaumont 3

		place et en essayant de ressentir les émotions de la Bête. »	
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris à la place de Belle. Belle écrit une lettre à son père. Elle le rassure en expliquant comment se passe la vie au château. Elle donne ses impressions et ses sentiments envers la Bête. »	Leprince de Beaumont 4
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris à la place de la Bête : il se confie à son journal alors qu'il ne voit pas Belle revenir au bout de 8 jours. »	Leprince de Beaumont 5
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris à la place de Belle : elle se confie à son journal sur ce qui lui arrive en rentrant au château. »	Leprince de Beaumont 6
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois écrivent une lettre au Seigneur Batoor en lui expliquant ce qu'il leur arrive et ce qu'ils attendent. »	Dedieu 7
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois écrivent une lettre au Seigneur Batoor en expliquant ce que fait Aagun et ce qu'ils en pensent. »	Dedieu 8
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois envoient une lettre à Aagun suite à découverte de son départ. »	Dedieu 9
<i>Aagun</i> de	« Je »	« Explique en tant que lecteur ce que tu as	Dedieu

Thierry Dedieu	lecteur	pensé du l'album Aagun et des personnages. Explique pourquoi. »	10
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à son journal : elle explique qu'elle doit partir travailler à Port-au-Prince. »	Condé 11
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à son frère. Elle raconte l'aventure qu'elle vient de vivre et explique ce qu'elle compte faire. »	Condé 12
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à ses parents en expliquant ce qu'à fait Lisa et ce qu'elle en pense. »	Condé 13
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » lecteur	« Ecris en ton nom de lecteur : explique ce que tu penses du livre <i>Rêves amers</i> et de l'histoire de Rose-Aimée. »	Condé 14

3.1.4. Critères utilisés pour l'analyse

Dans un premier temps, pour analyser les écrits, quatre critères sont utilisés. Les relevés ont été faits dans des tableaux présents en annexe. Avec les données relevées, il a été possible de faire des graphiques afin de voir l'évolution moyenne des élèves au fur et à mesure des écrits. Les quatre critères sont les suivants :

- Obstacles à l'immersion fictionnelle. Ce critère rassemble la capacité des élèves à se mettre à la place du personnage et à écrire en « je » ainsi que les erreurs venant de la compréhension du texte.
- Longueur des productions écrites : la formule d'introduction et la signature ne sont pas comptées.
- Evocation des sentiments et des émotions.

- Réflexions axiologiques : elles concernent tous les jugements de valeurs et les jugements moraux des élèves, portés sur les personnages et sur les situations.

Dans un second temps, les écrits seront analysés de manière plus précise, selon des critères propres aux élèves et aux œuvres.

Bien que les données recueillies ne permettent pas de généraliser l'expérimentation, nous pourrions constater certaines tendances.

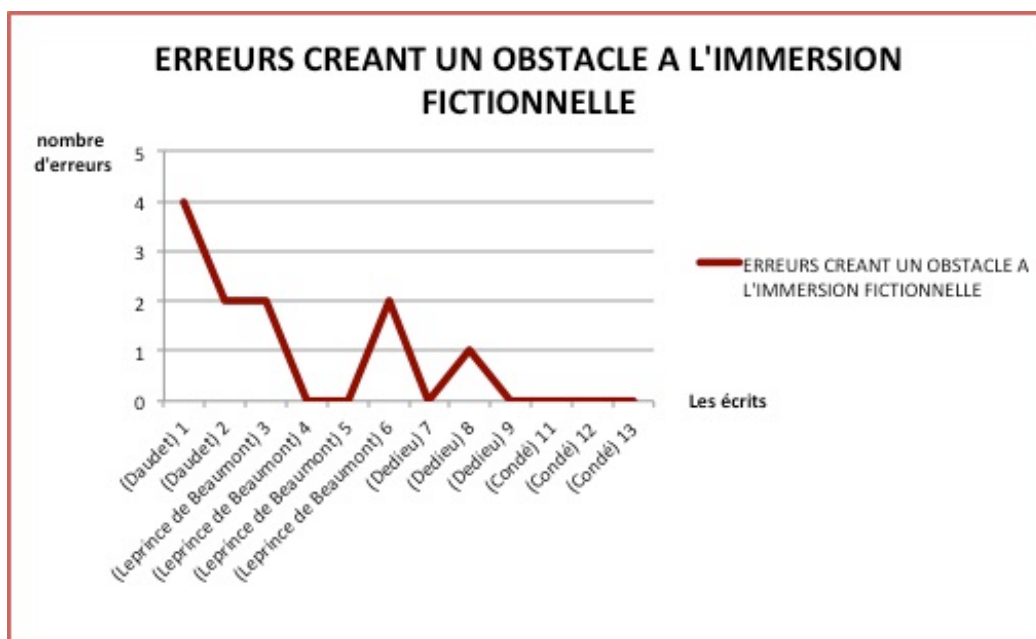
3.2. Tendances générales des productions

Les écrits des élèves sont ici analysés d'abord selon les critères présentés ci-dessus. Grâce aux graphiques, nous pourrions observer une évolution de chaque critère au fur et à mesure de l'année. Dans tous les graphiques, les numéros en abscisse font référence aux consignes qui ont été numérotées précédemment.⁷ Dans un second temps nous analyserons d'un point de vue plus qualitatif l'évolution des écrits des élèves.

3.2.1. Analyse globale et quantitative des données récoltées

Il est apparu au début de l'expérimentation que l'immersion des élèves dans la peau des personnages était freinée par la compréhension du contexte de l'histoire ou par l'écriture à la première personne, à la place des personnages. Dans ce graphique, les écrits en « je » lecteur ne sont pas pris en compte.

⁷ 3.1.3. Les consignes dans les journaux de personnages.



Dans le premier écrit, quatre erreurs créant un obstacle à l'immersion fictionnelle ont été relevé. Pour certains élèves, l'écriture en « je » a été un obstacle important. En effet, les écrits commencent en « je », mais passent ensuite à la troisième personne, comme l'écrit de l'élève 3.

*Est-ce que je pourrais partir s'il te plait.
Je m'ennuie beaucoup et j'aimerais bien
explorer la montagne, courir dans les prairies,
aller dans la forêt. Mais Mr Seguin lui dit
qu'il y avait le loup. La chèvre était tellement
sûre d'elle qu'elle a dit qu'elle affronterait le
loup.*

*Est-ce que je pourrais partir s'il te
plait.*

*Je m'ennuie beaucoup et j'aimerais
bien explorer la montagne, courir
dans les prés, aller dans la forêt.
Mais Mr Seguin lui dit qu'il y avait le
loup. La chèvre était tellement sûre
d'elle qu'elle a dit qu'elle affronterait
le loup.*

Production de l'élève 3
Ecriture en « je » à la place de la chèvre de Monsieur Seguin

Des soucis de compréhension du récit ont également empêché les élèves de se mettre correctement à la place des personnages. Le contexte de l'histoire étant mal compris il est difficile de s'immerger dans le bon cadre, comme le montre l'écrit de l'élève 2 :

Cher frère,
 j'ai une nouvelle petite chèvre.
 J'aimerais bien que vous soyez là,
 car elle est toute mignonne.
 Elle voulait aller dans la montagne
 et elle s'est fait manger par le
 loup.
 Pauvre petite chèvre, elle était toute
 joyeuse et jolie. Je l'aimais beaucoup.
 H. Seguin.

Cher frère,
 J'ai une nouvelle petite chèvre.
 J'aimerais bien que vous soyez là car elle
 est tout mignonne.
 Elle voulait aller dans la montagne et elle
 s'est faite manger par le loup.
 Pauvre petite chèvre elle était toute joyeuse
 et jolie. Je l'aimais beaucoup.
 M. Seguin

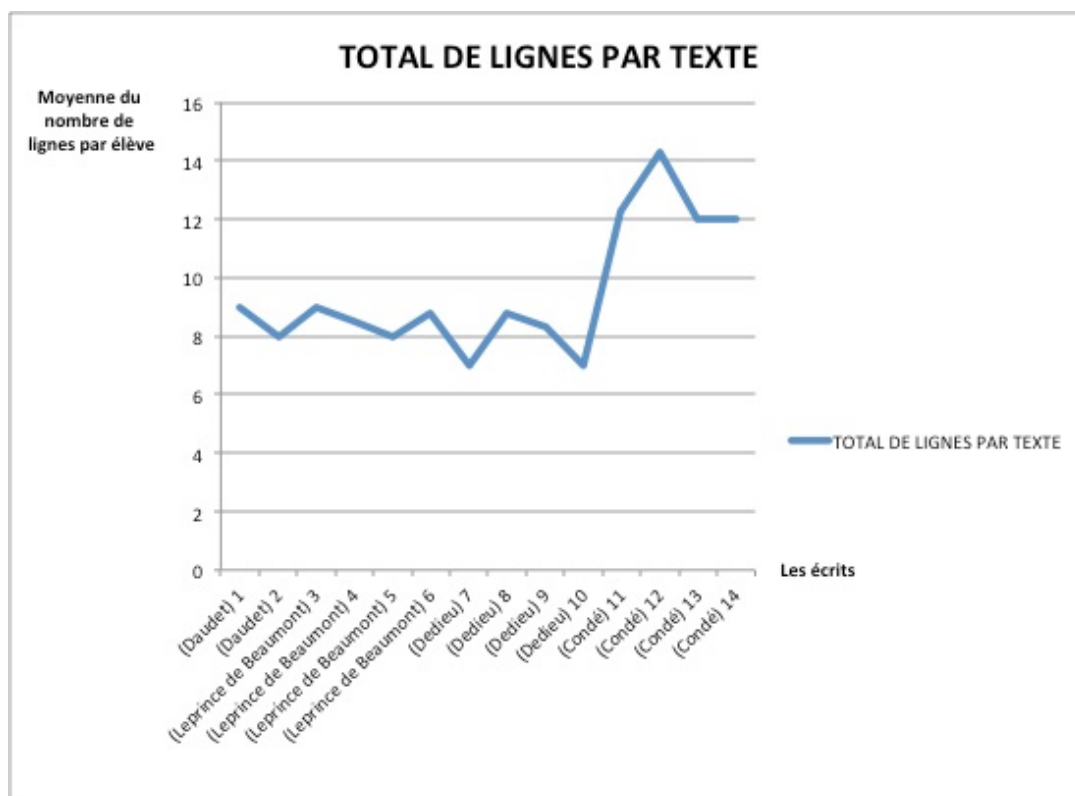
Production d'Aya

Ecriture en « je » à la place de Monsieur Seguin qui vient d'acquérir Blanquette

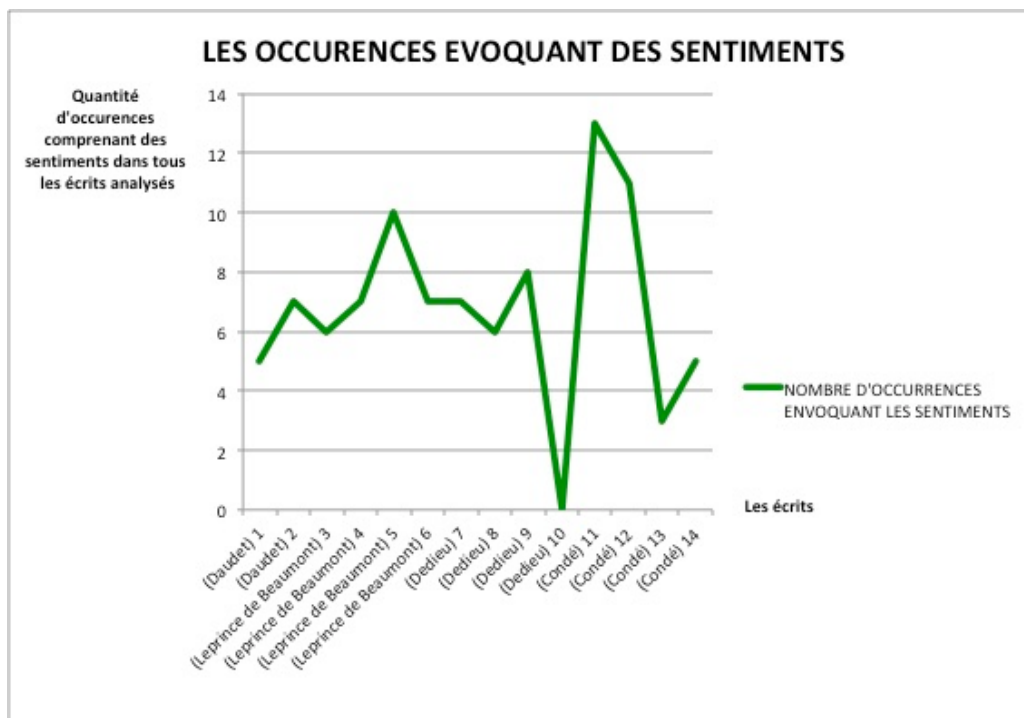
Pour Aya, Blanquette s'est déjà fait manger par le loup. Il est probable qu'elle connaissait déjà l'histoire ou qu'elle ait compris que Blanquette, comme les six autres chèvres, se soit fait manger par le loup.

On observe sur le graphique des erreurs faisant obstacle à l'immersion fictionnelle que les élèves progressent et finissent par ne plus faire d'erreur dans leur production. Ces progrès ont été le fruit d'un étayage relatif à la compréhension des œuvres, sur la mise en œuvre de rituels facilitant l'immersion tel que « ferme les yeux et imagine toi... », mais également grâce aux réflexions des autres élèves lors de la lecture offerte des productions des élèves volontaires.

Ensuite, on voit que les productions des élèves sont de plus en plus longues, de manière générale. En effet, j'ai observé que les élèves ont su de mieux en mieux expliquer le contexte, justifier ce qu'ils disaient, ... ainsi leurs productions sont en moyenne de plus en plus fournies.

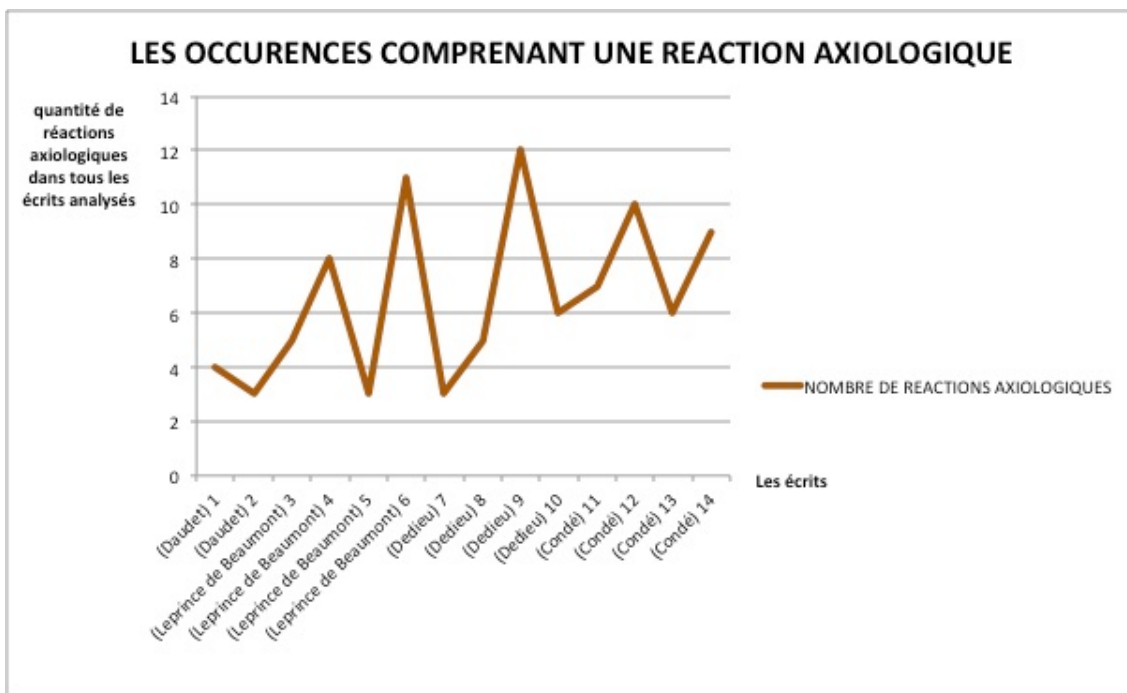


L'évocation des sentiments est un bon indice pour savoir si les élèves commencent un réel travail d'empathie avec les personnages fictifs. On observe de manière générale une évolution positive et une très bonne réussite sur l'écrit en « je » fictif dans *La Belle et la Bête* où les élèves devaient se mettre à la place de la Bête qui ne voyait pas Belle revenir au bout de 8 jours. Les élèves ont réussi à évoquer de la colère, de l'amour, de désespoir, de la peur, de la tristesse en se mettant dans la peau de celui qui ne voit pas revenir Belle. Cependant le texte suivant a donné lieu à beaucoup moins d'évocation de sentiments. Il fallait se mettre dans la peau de Belle et expliquer ce qu'il se passe lorsqu'elle rentre au château. Les productions des élèves sont très descriptives sur cet écrit, laissant moins de place à l'évocation des sentiments et à l'empathie. Les écrits 10 et 14 sont des écrits en « je » lecteur. Les élèves n'y ont que très peu fait part de leurs sentiments.



En parallèle, on peut observer que cependant, de manière globale, les réflexions axiologiques sont de plus en plus présentes. Dans un premier temps on voit que là où l'étayage des sentiments est le plus faible, les réactions axiologiques sont plus importantes. En effet, les élèves se sont d'abord concentrés à expliquer leurs sentiments de manière complète, ou bien à décrire une situation, émettant ainsi des jugements sur la situation qu'ils vivent. Ainsi, la courbe est-elle inversée par rapport à l'évocation des sentiments par rapport à la Belle.

Cependant, malgré ce constat, on observe que, au fur et à mesure des écrits, l'évocation des sentiments et les réflexions axiologiques des élèves sont, en moyenne, de plus en plus importantes.



3.2.2. Conclusion de l'expérimentation

On observe que les écrits des élèves ont tendance à évoluer positivement. Les écrits sont plus denses, les obstacles à l'immersion de moins en moins présents. L'étayage des sentiments et les réflexions axiologiques ne se retrouvent pas toujours dans les mêmes écrits, mais l'évolution tend à être plutôt positive. Il reste à observer l'évolution de certains élèves en particulier, et à se focaliser sur des critères plus qualitatifs.

3.3. Evolution personnelle des élèves

Seules les productions de quelques élèves en particulier vont être analysées. Le choix a été fait sur des élèves avec des profils différents.

L'analyse se concentrera sur les écrits de :

- Elève 1 : Elève de CM1 très performante.
- Elève 4 : Elève de CM1, en difficulté scolaire, mais qui a donné à voir une imagination débordante et un investissement très grand dans l'exercice.
- Elève 7 : Elève de CE2, autiste, aidé d'une AVS. Son travail a fait l'objet d'une différenciation

3.3.1. Productions de l'élève 1

L'élève 1, élève de CM1, est performante en classe. L'expérimentation a bien fonctionné avec elle.

Ecriture en « je » à la place de la chèvre de Monsieur Seguin

« Cher journal,

J'aimerais tellement aller dans la montagne. Je sais tu me dirais d'en parler à Monsieur Seguin mais je l'ai fait mais ce pourri de Monsieur Seguin m'a enfermée dans un étable (en plus ça sent la bouse de vache et la crotte de cochon).

Je vais trouver une issue, ah tien ! J'en ai trouvé une ! Bye-bye Monsieur Seguin, mais je promets de revenir. »

Dans cette première lettre en début d'année, l'élève 1 montre déjà une grande capacité à se mettre à la place des personnages et à émettre une réflexion axiologique en appelant Monsieur Seguin « ce pourris de Monsieur Seguin ». Son écriture est très oral cependant, mais il me semble que c'est une manière pour elle, dans un premier temps, de se mettre dans la peau des personnages. On imagine le ton employé mais il n'y a pas d'expression d'émotions ni de sentiments.

Dans la deuxième œuvre étudiée, la Belle et la Bête, on observe des occurrences relatives à l'expression d'émotions, en particulier la colère et la tristesse.

Ecriture en « je » à la place de la Bête qui ne voit pas revenir Belle

« Cher journal,

La Belle m'a dit qu'elle reviendrait dans 8 jours, mais le 8^{ème} jour je l'attendis à la porte. Mais une fois le soir venu à minuit, un diner près, une argenterie ; à une heure du matin le 9^{ème} jour arrive et aucune réponse de la Belle.

J'exprime ma colère sur toi aujourd'hui au 10^{ème} jour Belle est enfin revenue. Mais je crois qu'elle ne comprend pas, je l'aime beaucoup.

Avant qu'elle ne revienne j'étais l'homme le plus triste au monde. »

La Bête se sait incomprise par Belle, on voit dans la dernière phrase transparaître le désespoir de la Bête se sentant abandonné par Belle. Cet écrit ne porte pas tellement à une réflexion axiologique.

Dans la troisième œuvre étudiée, on commence à percevoir un jugement dans les écrits de l'élève 1. En effet, les élèves devaient écrire une lettre à Aagun après son départ du village.

Ecris à la place des villageois. Les villageois envoient une lettre à Aagun suite à découverte de son départ.

« Cher Aagun,

Tu nous as trahi Aagun, tu donnes la nourriture que chaque jour nous t'aidons à avoir et tu la donnes aux Hounks ! Nous avons faim et on peut te dire que même si tu nous as appris des choses pour la chasse et la pêche, tu ne nous a rien donné.

Nous mourrons de faim, reviens s'il te plait. Nous sommes presque sûrs que tu es parti chez les Hounks.

Tu t'es moqué de nous. Les villageois »

Dans cette lettre, on voit dans un premier temps que l'élève 1 a compris une partie du rôle de Aagun : apprendre au villageois à chasser et à pêcher. Cependant, la colère des villageois est palpable. Ils l'accusent de trahison, notion qui va contre la morale, qui se rattache à la notion d'injustice.

Cette injustice se retrouve dans les écrits de l'élève 1, lorsqu'elle se met à la place de Rose-Aimée, personnage principal du roman *Rêves amers*. L'écrit concerne la scène où Rose-Aimée perd l'argent de sa patronne. l'élève 1 explique au début de sa lettre qu'elle est très mal traitée, et raconte qu'elle a perdu l'argent.

« Je ne peux pas revenir chez Madame Zéphyr, elle travaille et moi je perds son argent, elle me punira ça c'est sur ! Je suis dans le train et je me rapproche du but, et chaque minute, chaque seconde, la peur et la tristesse me dévore ».

Malgré le traitement terrible que reçoit Rose-Aimée, celle-ci comprend que Madame Zéphyr vive comme une injustice de ne pas toucher le salaire qu'elle mérite pour son travail bien que Rose-Aimée, de son côté, ne soit pas du tout payée ... ! Les mots utilisés en fin de paragraphe sont forts et évocateurs : la peur et la tristesse deviennent dévorantes. Dans le même roman, Rose-Aimée retrouve Lisa qui, comme elle, a fui de chez sa patronne qui la maltraitait. Mais en fuyant, Lisa a volé les économies de sa patronne.

Lisa ma copine a volé de l'argent à sa patronne, Madame Pulchérie. Le vol n'est pas bien, mais vu les circonstances, elle a bien fait.

Dans les productions de l'élève 1, il est intéressant de se pencher sur son dernier écrit, en « je » lecteur. L'élève 1 commence par reformuler l'histoire de *Rêves amers*. Puis, par la suite, elle écrit :

L'histoire est intéressante, bien et pas très joyeuse. Mais c'est une histoire inspirée de faits réels alors que Rose-Aimée a des droits comme nous, ce n'est pas parce qu'on est pauvre que l'on a pas le droit au bonheur.

Dans ses derniers écrits, l'élève 1 prend position face à des questions complexes. Elle émet des jugements sur le bien fondé d'un vol et sur l'injustice de la situation d'une enfant pauvre. La compétence axiologique de l'élève 1 s'est développée au fur et à mesure de ses écrits.

3.3.2. Productions de l'élève 4

L'élève 4 est une élève de CM1, qui est en difficulté scolaire. Cependant, elle s'est entièrement saisie du dispositif qui a été pour elle une source de motivation et un moyen actif d'accéder à la compréhension fine des œuvres étudiées, en plus de développer ses réflexions axiologiques.

Ecris à la place de la chèvre. La chèvre est très malheureuse : elle ne veut pas faire de la peine à Monsieur Seguin mais rêve d'aller dans la montagne. Dans son journal, elle

écrit :

Cher Monsieur Seguin,

Je ne veux pas vous faire de la peine mais c'est mon rêve d'aller dans la montagne.

Puisque vous m'avez enfermé dans l'étable, j'ai vu en fenêtre ouverte.

Mais je ne suis pas partie, j'ai pensé que vous seriez triste.

Donc je suis toujours dans l'étable. Et j'ai faim et soif, vous voulez bien me rapporter de foin et de l'eau ?

Demain à la même heure je partirai à la montagne, tant pis si vous voulez me retenir pour ne pas me faire manger par le loup. Fin

La chèvre.

Dans les premiers écrits de l'année, l'élève 4 s'est bien emparée du dispositif choisi et a refictionnalisé le texte. La chèvre ne fuit pas dès qu'elle voit la fenêtre ouverte, car elle comprend les sentiments de Monsieur Seguin. Cependant, la consigne de cet écrit était très directive, et les états mentaux des personnages étaient déjà donnés. Mais dans les écrits de la deuxième œuvre, l'élève 4 montre une grande capacité à comprendre les états mentaux des personnages :

Ecriture en « je » à la place de la Bête qui ne voit pas revenir Belle

Au bout de neuf jours je commence à me sentir mal, elle n'a pas tenue sa promesse.

Dix jours, à midi elle n'est toujours pas revenue. Mais je l'attends, je l'attends devant la porte et je commence à avoir mal à la tête et au ventre !

Je l'ai attendu sur le tapis, j'étais allongé sur le sol. Et je commence à mourir.

Sous la plume de l'élève 4, la Bête décrit sa souffrance qui devient physique. Elle sait faire transparaître les symptômes du désespoir, le mal de tête, l'angoisse qui prend au ventre et le début de l'agonie. Dans l'écrit en « je » du lecteur de l'album *Aagun*, Cette élève se positionne de manière très tranchée à propos de l'histoire et des personnages.

Le « je » lecteur dans Aagun

Je pense que cette histoire n'a rien d'intéressant. Car elle est trop courte, il n'y a pas de suspens ni de scène joyeuse, triste ...

Ce que je pense des personnages, je pense que Aagun n'est pas si méchant, mais qu'il aurait pu prévenir avant de passer de la nourriture à nos ennemis.

Les Hounks sont des fainéants, ne veulent pas aller chasser donc ils viennent nous prendre la nourriture. Maintenant ils sont gros lard plein de graisse et ils sont comme de la gelée.

Aagun a une valeur morale importante, mais ne donne pas lieu à l'évocation de beaucoup d'émotions, ce qui semble manquer à l'élève 4. Aagun, n'est pas le personnage que l'on pense mauvais au début de l'histoire, cependant elle juge qu'il aurait pu expliquer sa stratégie dès son installation dans le village. Au sujet des Hounks, elle trouve le mot juste en les qualifiant de fainéants. On observe aussi dans cet écrit que cette élève continue à écrire avec un « je » personnage, du point de vue des villageois.

Cependant, pour l'élève 4, la lecture de *Rêves amers* et la compréhension des enjeux dans l'histoire a été plus compliqué, ce qui a fait obstacle à l'immersion fictionnelle. Ces écrits sont beaucoup plus descriptifs et l'élève 4 s'engage moins dans une prise de position vis à vis des actions, des personnages.

Ecris à la place de Rose-Aimée à ses parents en expliquant ce qu'à fait Lisa et ce qu'elle en pense.

Chers Parents, Je vais vous raconter quelque chose de très important. Je n'ai pas aidé Lisa à voler l'argent de Madame Pulchérie, sa patronne. Et puis elle est partie. Le soir elle alla à côté de la Cathédrale, je l'ai trouvé à côté de moi entrain de me consoler. Elle me demande de partir chercher un voyage en Floride, à Miami. Dès qu'on aura assez d'argent on vous l'enverra pour que vous veniez. On se reverra dans un mois peut-être.

Rose-Aimée

Au revoir très chers parents.

La limite de l'expérimentation pour l'élève 4 est que, sur une œuvre complexe et longue comme *Rêves amers* de Maryse Condé, l'obstacle de la compréhension de l'œuvre

empêche toute simulation de sa part dans les personnages, et donc toute empathie. De ce fait elle ne prend pas position et n'émet pas de jugement de valeur.

3.3.3. Production de l'élève 7

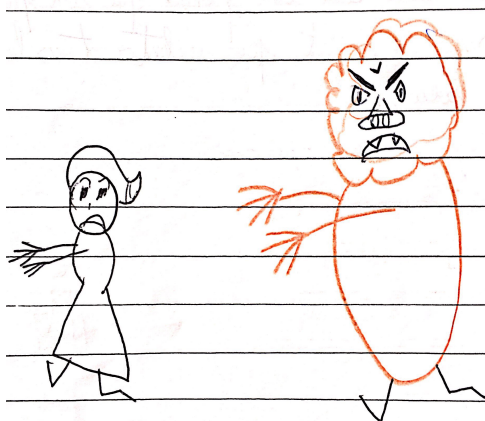
L'élève 7 est un élève de CE2, sujet à un trouble du spectre autistique. Il est accompagné à plein temps d'une AVS, car il présente des nombreux troubles, dont certains de natures sociales. Les premiers écrits de l'élève 7 ont été largement guidés par son AVS. En effet, à cause de son handicap, l'élève 7 n'arrivait absolument pas à se projeter à travers quelqu'un d'autre. A l'oral, il expliquait à son AVS que la chèvre aimait Monsieur Seguin mais s'ennuyait, et qu'elle avait envie de découvrir la montagne. C'est l'AVS qui a largement transposé la phrase du point de vue de la chèvre. Cette difficulté a été dépassée au bout de quelques écrits, bien qu'il ait toujours besoin de son AVS sans laquelle il n'ose pas se lancer dans l'écrit.

Ecriture en « je » à la place de la chèvre de Monsieur Seguin

J'aime beaucoup Monsieur Seguin mais je m'ennuie ! J'ai envie de découvrir la montagne

Lors de la lecture de la deuxième œuvre, la Belle et la Bête, l'élève 7 n'a été que très peu disponible en classe, ayant des changements dans son traitement. Il a été nécessaire de lui demander des tâches très simples et qui le captivait facilement, je suis donc passée par la représentation graphique des différents personnages.

Représentation de la Bête avant que Belle arrive au château



Représentation de la Bête lorsque Belle est au château



De ces représentations, on observe l'évolution de la vision que l'élève 7 a de la Bête. D'une bête féroce et terrifiante, on passe à un personnage souriant et accueillant. A cette période de l'année, il était trop compliqué avec cet élève d'essayer de le décentrer et d'écrire à la place de quelqu'un d'autre, je me suis contentée de contrôler la compréhension par la représentation.

Au début de Aagun, on perçoit que, avec l'aide de son AVS, l'élève 7 comprend les états mentaux des villageois :

Mon cher Seigneur Batoor,

Nous souhaitons que les Hounks cessent de piller nos cultures, d'éventrer nos tentes et renverser nos réserves d'eau. En effet, dans le village nous sommes démunis, ils nous ont tout volé.

Nous voudrions donc que vous nous aidiez car il faut que ça cesse.

La dernière œuvre, *Rêves amers*, a fait l'objet d'un très grand étayage relatif à la compréhension de l'œuvre pour l'élève 7, mais les consignes d'écriture ont été les mêmes que pour les autres élèves de la classe. On voit apparaître beaucoup plus d'émotions, et une bonne compréhension de la situation dans laquelle se retrouve Rose-

Aimée quant à l'histoire du vol de Lisa. L'élève 7 commence par ailleurs à s'interroger sur la légitimité de ce vol, mettant en jeu une réflexion axiologique. Par la suite, il explique qu'il a aimé cette œuvre littéraire, malgré la tristesse qu'il a ressentie à la fin du livre.

Ecris à la place de Rose-Aimée à ses parents en expliquant ce qu'a fait Lisa et ce qu'elle en pense.

Mes chers parents,

Lisa a volé les économies de sa patronne parce qu'elle était très méchante avec elle.

Elle la frappait. Je sais que ce n'est pas bien de voler, mais Lisa travaillait beaucoup, elle n'était pas payée et elle était maltraitée !

Rose-Aimée

Le « je » lecteur

J'ai aimé lire l'histoire de Rose-Aimée et de Lisa, mais je trouve la fin très triste. Elles n'arrivent jamais à Miami car elles se noient. C'est triste !

En discutant avec la mère de l'élève 7, elle m'a dit que dans un groupe de travail sur les habilités sociales, les pédopsychiatres faisaient faire le même genre d'exercices de décentrement et de compréhension des états mentaux d'autrui à l'élève 7. Des progrès ont été constatés dans ce groupe, tout autant que dans ma classe.

Conclusion

Rappelons tout d'abord que l'expérimentation menée en vue de ce mémoire a été réalisée sur une durée de quelques mois et sur un échantillon de quelques élèves. Il est donc difficile de généraliser les conclusions qui en ont été tirées. Cependant, on peut remarquer que le protocole expérimental a fonctionné, dans la limite de quelques élèves d'une seule classe. En effet, en s'immergeant dans un monde fictionnel et en cherchant à comprendre les états mentaux des personnages, les élèves ont été amenés à se décentrer, à changer de point de vue et à vivre de nouvelles expériences. Ces derniers se sont questionnés sur des situations complexes, mettant en jeu des valeurs face auxquelles ils ont dû prendre position et donner leurs ressentis, émettre des jugements.

En plus d'être un outil développant l'empathie fictionnelle et la réflexion axiologique, j'ai pu observer que le journal du personnage a été également un moyen pour les élèves d'accéder à la compréhension fine des récits, et un moyen pour moi de contrôler cette compréhension. De plus, cet outil précieux a été une source de motivation pour les élèves. En effet, dès qu'il a été maîtrisé, les élèves ont eu un rôle actif à la lecture des œuvres que je leur ai proposées. Qui plus est, le journal du personnage étant un espace très libre, soumis à aucune correction, les élèves ont pu s'y exprimer pleinement, sans aucune retenue.

Je compte réellement continuer à exploiter cet outil au cours de ma carrière. En plus d'être un élément développant l'empathie fictionnelle et la réflexion axiologique dans des œuvres littéraires, il permet également de développer des compétences dans le vécu des élèves et répond à des attendus d'Education Morale et Civique de cycle 3 :

« La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs [...] »
(MEN, 2018)

Les réflexions axiologiques sur certaines œuvres étaient, par moment, transposables au vécu des élèves. Mais j'ai tout particulièrement été marquée par les écrits de mes élèves suite à une séance décrochée d'éducation morale et civique au cours de la lecture de *Rêves Amers*. Pour bien comprendre les enjeux de cette lecture, il m'a semblé opportun de leur expliquer ce qu'était un migrant. Nous avons donc vu

pourquoi des individus doivent fuir leur pays, et les difficultés que rencontrent beaucoup de migrants à être accueillis dans d'autres pays. J'ai veillé à leur présenter la situation des migrants de manière distante et objective, je ne voulais pas les influencer dans leurs réflexions.

Dans certains écrits en « je » lecteur, certains élèves se sont emparés du dispositif pour parler de l'égalité entre les Hommes, de l'injustice de la situation de Rose-Aimée qui est une enfant, comme eux. Comme le dit une élève avec beaucoup de sensibilité :

Imagine toi à sa place.

Et je ressens bien ce qui lui est arrivée.

L'histoire me fait comprendre que avoir la peau noire ou blanche, peu importe nos religions, nos pays, nous serons toujours égaux.

Bibliographie

Œuvres fictionnelles

FAYE G. (2017) *Petit pays*. Paris : Livre de poche.

Ouvrages ou Essais

GENETTE G. (1979) *Fiction et Diction*. Paris : Seuil.

JOUE V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

JOUE V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

JOUE V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : PUF.

PETIT, M. (2002). *Eloge de la lecture*. Paris : Belin.

PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Articles scientifiques

LANGLADE, G. (2007) La lecture subjective. *Québec français*, n°145, 71-73

LANGLADE, G. (2014) La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ?. *Etude des lettres*, n°1, 47-64

LARRIVE, V. (2015) Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, n°51

MAS, M. (2017). Le lecteur et le citoyen – Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire. *Littérature et valeurs. Le français d'aujourd'hui* 197. Paris : Armand Colin

PELLETIER J. (2008). La fiction comme culture de la simulation. *Poétique*. Le Seuil. Avril 2008/2 – n°154. 131-146.

ROUXEL, A. (2013) L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans S.AHR et P.JOOLE (dir.). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Diptyque. N°25. Namur : PUN.

Thèse

LARRIVE, V. (2014) *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal du personnage*. (Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 3 Michel de Montaigne, Bordeaux).

Décrets, lois, circulaires

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). *Programme du cycle 3* (arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018) Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3.html>

Sites web

HERAUT, F. (2014) *Neurones miroirs*. Repéré à : <http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2014/05/NEURONES-MIROIRS-2014.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016). *Français Cycle 3 – Culture littéraire et artistique – Quelques principes*. Site Eduscol Ressources 2016 repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2018/19/0/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399_953190.pdf

Annexes

Sont présentés en annexe :

- Rappel des consignes des journaux de personnage.
- Tableaux analysant les écrits des élèves et ayant permis de réaliser les graphiques :
 - Tableau sur les obstacles à l'immersion fictionnelle
 - Tableau sur le nombre de lignes par écrit
 - Tableau sur les occurrences relatives à l'expression de sentiments
 - Tableau sur les réflexions axiologiques
- Séquence sur la chèvre de Monsieur Seguin d'Alphonse Daudet
- Séquence sur la Belle et la Bête de Madame le Prince de Beaumont
- Séquence sur Aagun de Thierry Dedieu
- Séquence sur Rêves amers de Maryse Condé

RAPPEL DES CONSIGNES

<u>Œuvres</u>	<u>Types d'écrit</u>	<u>Consignes</u>	<u>Numéro de la consigne</u>
<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> d'Alphonse Daudet	« Je » personnage	« Ecris à la place de Monsieur Seguin. Monsieur Seguin écrit une lettre à son frère : il lui raconte qu'il a une nouvelle chèvre qu'il aime énormément et lui explique pourquoi il ne la laissera pas partir dans la montagne. »	Daudet 1
<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> d'Alphonse Daudet	« Je » personnage	« Ecris à la place de la chèvre. La chèvre est très malheureuse : elle ne veut pas faire de la peine à Monsieur Seguin mais rêve d'aller dans la montagne. Dans son journal, elle écrit : »	Daudet 2
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris en te mettant dans la peau de la Bête. La Bête écrit dans son journal ce qu'il s'est passé avec le marchand. Il faut essayer d'expliquer sa réaction en se mettant à sa place et en essayant de ressentir les émotions de la Bête. »	Leprince de Beaumont 3
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris à la place de Belle. Belle écrit une lettre à son père. Elle le rassure en expliquant comment se passe la vie au château. Elle donne ses impressions et ses sentiments envers la Bête. »	Leprince de Beaumont 4
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame Leprince de Beaumont	« Je » personnage	« Ecris à la place de la Bête : il se confie à son journal alors qu'il ne voit pas Belle revenir au bout de 8 jours. »	Leprince de Beaumont 5
<i>La Belle et la Bête</i> de Madame	« Je » personnage	« Ecris à la place de Belle : elle se confie à son journal sur ce qui lui arrive en rentrant au	Leprince de

Le prince de Beaumont		château. »	Beaumont 6
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois écrivent une lettre au Seigneur Batoor en lui expliquant ce qu'il leur arrive et ce qu'ils attendent. »	Dedieu 7
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois écrivent une lettre au Seigneur Batoor en expliquant ce que fait Aagun et ce qu'ils en pensent. »	Dedieu 8
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » personnage	« Ecris à la place des villageois. Les villageois envoient une lettre à Aagun suite à découverte de son départ. »	Dedieu 9
<i>Aagun</i> de Thierry Dedieu	« Je » lecteur	« Explique en tant que lecteur ce que tu as pensé du l'album Aagun et des personnages. Explique pourquoi. »	Dedieu 10
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à son journal : elle explique qu'elle doit partir travailler à Port-au-Prince. »	Condé 11
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à son frère. Elle raconte l'aventure qu'elle vient de vivre et explique ce qu'elle compte faire. »	Condé 12
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » personnage	« Ecris à la place de Rose-Aimée à ses parents en expliquant ce qu'à fait Lisa et ce qu'elle en pense. »	Condé 13
<i>Rêves amers</i> de Maryse Condé	« Je » lecteur	« Ecris en ton nom de lecteur : explique ce que tu penses du livre <i>Rêves amers</i> et de l'histoire de Rose-Aimée. »	Condé 14

Nombre d'erreur relevant de la capacité à se mettre à la place du personnage (donc sans le « je » lecteur) : obstacle à l'immersion fictionnelle

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	TOTAL PAR TEXTE
Daudet 1	Incohérence due à la concordance des temps	Compréhension du contexte	Incohérence due à la concordance des temps	« je » personnage	-	-	4
Daudet 2	Explication du contexte	-	« je » personnage	-	-	-	2
Leprince de Beaumont 3	-	« je » personnage	-	-	-	« je » personnage	2
Leprince de Beaumont 4	-	-	-	-	-	-	0
Leprince de Beaumont 5	-	-	-	-	-	-	0
Leprince de Beaumont 6	Explication du contexte	-	-	-	-	« je » personnage	2
Dedieu 7	-	-	-	-	-	-	0
Dedieu 8	-	-	-	- mais soucis de compréhension	-	-	1
Dedieu 9	-	-	-	-	-	-	0

Condé 11	-	-	-	-	-	-	0
Condé 12	-	-	-	-	-	-	0
Condé 13	-	-	-	-	-	-	0
TOTAL PAR ELEVE	3	2	2	1	0	2	

Les écrits en « je » lecteur (écrits 10 et 14) n'ont pas été pris en compte dans ce tableau.

Nombre de lignes par élèves

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	TOTAL PAR TEXTE
Daudet 1	12	8	7	13	10	5	55
Daudet 2	11	7	7	14	9	4	52
Leprince de Beaumont 3	8	10	4	12	7	15	56
Leprince de Beaumont 4	13	8	5	13	5	7	51
Leprince de Beaumont 5	12	6	4	11	10	5	48
Leprince de Beaumont 6	9	10	7	7	10	10	53
Dedieu 7	8	8	5	11	6	4	42
Dedieu 8	8	8	8	8	9	12	53
Dedieu 9	10	7	5	12	9	7	50
Dedieu 10	7	5	7	16	6	7	48
Condé 11	13	9	6	16	15	15	74

Condé 12	16	12	17	16	9	16	86
Condé 13	12	12	9	13	10	16	72
Condé 14	17	13	6	14	11	10	71

Expression des sentiments

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	TOTAL PAR TEXTE
Daudet 1	énervement	Amour pour la chèvre	Tristesse que la chèvre ait fui	Choqué que Blanquette essaye de fuir	-	tristesse	5
Daudet 2	-	Volonté d'être libre - Blanquette ne veut pas faire de peine à Seguin	Ennui de la chèvre	Culpabilité de faire de la peine à Monsieur Seguin - Volonté d'être libre	Envie d'aller à la montagne, d'être libre	« je ne veux pas te faire de la peine mais j'aime être libre » CULPABILITE	7
Leprince de Beaumont 3	-	Furieux surpris	Enervement	Enervement Passion pour ses roses	-	Le père de Belle lui manque	6
Leprince de Beaumont 4	Inquiétude du père supposé par Belle	Belle n'est pas malheureuse	Belle n'a plus peur	Belle se sent très bien - Empathie pour la Bête « elle est toute seule dans son gigantesque palais et je pense qu'elle voudrait ne plus être toute seule »	Le père de Belle lui manque	triste	7
Leprince de Beaumont 5	Colère de ne pas voir revenir Belle	Désespoir de vivre sans Belle	Tristesse Colère Peur de ce qui	La bête se sent mal, a mal à la tête, au ventre,	Sentiment de trahison Amour pour Belle	tristesse	10

	+ amour pour Belle		a pu arriver à Belle	commence à mourir			
Leprince de Beaumont 6	Peur de Belle avant Bonheur de Belle actuel	Peur de la Bête et triste de quitter son père au début - amour de la Bete ensuite	Peur de la Bête au début - Pitié de Belle pour le Bête	-	La Bete manque à Belle	-	7
Dedieu 7	Lassitude de se faire piller	-	Enervement Tristesse	« tous les villageois ressentent la même chose » mais pas précisé quoi	« nous sommes très inquiets »	Peur tristesse	7
Dedieu 8	-	« nous sommes dans un état catastrophique »	-	Déception	Déception « on a trouvé ça bizarre » incompréhension	Tristesse Pas content	6
Dedieu 9	Aagun s'est moqué des paysans	Abandon de Aagun	Pas content	déception « tu n'as plus de place dans notre cœur »	tristesse	Tristesse Enervement	8
Dedieu 10	-	-	-	-	-	-	0
Condé 11	espérance	Mauvais pressentiments Mélange d'émotions dans	Tristesse Espérance	Tristesse Esperance	Tristesse Espérance	Pas envie Tristesse Attachement à son village	13

		le cœur de Rose-Aimée Inquiétude					
Condé 12	Peur - tristesse	Mise en abîme : Rose-aimée espère faire comprendre à son frère ce qu'elle ressent	Contente et émue de Mme Dorismond Peur de dire vérité à Mme Zéphyr	Rose-Aimée est mal	Très malheureuse Peur	Enervement de madame Zéphyr Déception de la famille	11
Condé 13	-	« Lisa était tellement angoisée » « ma tête est rempli d'hésitation »	-	-	-	Je vous aime mes parents	3
Condé 14	triste	-	C'est très triste	Cette histoire est un peu triste	La fin est triste	triste	5

Expression d'un jugement – réaction axiologique

	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4	Elève 5	Elève 6	TOTAL PAR TEXTE
Daudet 1	-	chèvre mignonne, joyeuse et jolie « pauvre petite chèvre »	-	-	« malheureusement elle aussi veut aller à la montagne » « elle était belle cette petite chèvre »	-	4
Daudet 2	« ce pourri de Mr Seguin »	- Montagne à l'air formidable	Certitude de la chèvre de pouvoir affronter le loup		-	-	3
Leprince de Beaumont 3	-	« Ce pauvre homme »	Les roses sont la raison de vivre de la Bête	Adoration pour une rose qu'il n'échangerait pour rien au monde	« il n'avait pas le droit de ramasser ma rose »	Réaction méchante	5
Leprince de Beaumont 4	« La bête n'est pas si horrible que ça »	« il est si laid mais il a un bon cœur » « la Bête peut être terrible à l'extérieur mais à l'intérieur elle n'est pas si terrible qu'on le dirait »	La bête est très sympa	Belle trouve la Bête généreuse, bon cœur, pas trop belle mais très bon coeur	« La Bête n'est pas si méchante, elle a un bon cœur mais elle est un peu moche » « Ici je ne suis pas si libre comme avant »	Il est très gentil pourtant, mais je le trouve quand même qu'il est un peu laid » « je le trouve malheureux »	8

Leprince de Beaumont 5		Belle et polie et Belle selon la Bête	-	-	« C'est la plus belle fille que j'ai vu »	-	3
Leprince de Beaumont 6	« son horrible tête me donnait des frissons »	« La bête je la trouvais laide et méchante au début, mais elle est très agréable à l'intérieur »	Distinction de la Bête par la morale et non par le physique	Belle trouve la Bête gentille, et avec un bon coeur	« J'ai conscience que la Bête a changé » au début moche, méchant fait peur puis plus gentil et agréable « on dirait que sa colère était sorti de son corps »	« La Belle ne trouve pas la Bête très Belle au début » « avant la Bête était méchante	11
Dedieu 7	-	« les femmes, les enfants meurent de faim et de soif » « Nous vous remercions pour votre justice »	« Nous demandons justice »	Cette histoire n'a rien d'intéressant – Aagun n'est pas si méchant- Les Hounks sont des fainéants		-	3
Dedieu 8	Situation inacceptable	« Nous ne sommes plus croyant » « on dirait qu'il ne veut plus nous aider »	-	« notre sauveur »	-	« nous ne sommes pas du tout content de l'aide de Aagun »	5
Dedieu 9	Trahison de Aagun « Même si tu nous as appris des choses pour	Trahison Esclavagisme Doute quant au fait que Aagun ait piégé les	Trahison	Trahison « Tu nous as pris pour des esclaves » « vous étiez un	« vous nous abandonnez comme ça »	« tu nous abandonnes » Aagun est un traître	12

	la chasse et la pêche, tu nous as rien donné »	Houunks		frère pour nous »			
Dedieu 10	« une histoire passionnante »	Ca ne m'a pas beaucoup plu, c'est quand même une histoire et chaque histoire a une valeur »	Aagun est juste et gentil « les villageois ont beaucoup appris grâce a lui. Les Houunks ont été très bête de tout manger ».		« Cette histoire est bien »	Les personnages étaient bien parce que il apprenait des choses aux autres.	6
Condé 11	-	« d'un côté je ne veux quitter ma famille et de l'autre je veux leur faire gagner de l'argent »	-	« je ne suis pas venue pour rien »	« ca doit être dur de travailler » « Si j'y vais c'est pour faire plaisir à mes parents et pour gagner de l'argent pour sauver ma famille et mon village » ALTRUISME	« je suis encore très jeune » « je suis obligée de partir pour gagner des gourdes »	7
Condé 12	Se trouve Mal traitée par Mme Zéphyr	Mal traitée par madame Zéphyr, condition d'esclave Situation terrible chez Madame Zéphyr	Se trouve Mal traitée Esclave	« je vais travailler chez quelqu'un qui me respecte, quelqu'un qui ne me bat pas »	-	« Madame Zéphyr me maltraite » « c'était lourd »	10

Condé 13	« Le vol n'est pas bien mais vu les conséquences elle a bien fait »			« Je trouve qu'elle a eu raison de s'enfuir avec l'argent parce qu'elle était traitée en tant qu'esclave »	« Je ne sais pas si elle a fait quelque chose de bien ou mal parce que d'un côté elle se fait maltraiter et d'un autre c'est pas bien de voler »	Voler c'est pas bien, mais Madame Pulchérie ne voulait pas lui donner d'argent. Ce n'est pas bien ce que Madame Pulchérie a fait.	6
Condé 14	« L'histoire est très intéressante, bien et pas très joyeuse » « Rose Aimée a des droits comme nous, ce n'est pas parce qu'on est pauvre qu'on a pas le droit au bonheur »	« L'histoire me fait comprendre que avoir la peau noire ou blanche, peu importe nos religions, nos pays, nous serons toujours égaux »	-	-	« L'histoire est bien mais la fin est triste, parce qu'elle se noie et c'est dommage parce qu'elle voulait trouver du travail sans se faire mal traiter »	Je ne voulais pas que ça lui arrive.	9

LA CHEVRE DE MONSIEUR SEGUIN – ALPHONSE DAUDET
SEANCE 1

Niveau et Discipline : CE2 – CM1	Titre de la séance :
Objectifs d'apprentissage de la séquence : Reconnaître le titre et l'auteur d'une œuvre Comprendre l'histoire Comprendre et savoir analyser un personnage Savoir écrire un texte avec des contraintes	Compétences du socle commun visées par la séquence : 1, 2, 3, 5
IO (Instructions officielles) : Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (C2) Recourir à l'écriture pour réfléchir (C3) Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture (C3) Réécrire à partir de nouvelles consignes (C3)	Matériel pédagogique : Livres des lettres de mon Moulin Journal du lecteur
Difficultés potentielles des élèves : Compréhension de l'histoire L'empathie fictionnelle	Remédiations prévues : Dans une séance suivante retravailler sur l'empathie fictionnelle dans un groupe de besoin dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit

Phases de la séance	Dispositifs didactiques	Consignes / Réponse attendue	Différenciation pédagogique	
Rappel de l'histoire		Lecture du début de l'histoire :		

	Groupe classe Oral	Monsieur Seguin a toujours connu des malheurs avec ses chèvres : Elles voulaient toutes être libres et ses 6 chèvres ont toutes cassées leur corde et s'en allaient dans la montagne ou le loup les mangeaient. Il en achète une 7 ^{ème} qu'il prend jeune pour qu'elle s'habitue à vivre chez lui.		5'
Passation de la consigne	Groupe classe Oral	Le PE présente le journal du lecteur. Les élèves sont des lecteurs. Le lecteur est celui qui fait vivre l'histoire par les représentations qu'il a des personnages, des situations. Sans lecteur, pas d'histoire ! Le journal du lecteur c'est le journal ou il peut s'exprimer à travers les personnages, se mettre à leur place, ressentir de l'empathie pour eux. Expliquer l'empathie : partage et compréhension des émotions de quelqu'un (à noter dans « mon vocabulaire ») A la 1 ^{ère} page il y a la carte d'identité du livre. Par binôme il va falloir remplir cette carte d'identité du livre		5'
Répétition de la consigne	Groupe classe Oral	Cf passation de la consigne Distribution des livrets Ecrire son nom sur la 1 ^{ère} de couverture		5'
Fiche d'identité de l'oeuvre	Binôme Ecrit	Réponses attendues : Titre de la nouvelle : La chèvre de Monsieur Seguin Titre du recueil : Les lettres de mon moulin Auteur : Alphonse Daudet Illustrateur : Pierre Rouanne Editeur : Editions Sedrap	CE2 : guider sur les pages ou l'on peut trouver ces informations	5'

Passation de la consigne	Groupe classe Oral	Dans un deuxième temps individuellement, vous allez vous mettre dans la peau de Monsieur Seguin : il a toujours été triste car toutes ses chèvres ont disparues. Cette fois-ci il compte bien que sa petite chèvre ne disparaisse pas coute que coute. Il écrit une lettre à son frère pour lui expliquer. Ecrivez comme si vous étiez Monsieur Seguin. On écrit à la 1^{ère} personne. On fait attention à la conjugaison lorsqu'on conjugue ses verbes On essaye de se mettre à la place du personnage pour comprendre ce qu'il ressent. Il doit : - Expliquer qu'il a acheté une nouvelle chèvre - Ce qu'il lui arrive avec sa nouvelle chèvre - Qu'il exprime ses émotions	CE2 (+ Ahmed et Wendy) Moins d'exigence sur les détails du récit.	5
Répétition de la consigne	Groupe classe Oral	Cf passation de la consigne		
Travail personnel	Individuel Journal du lecteur	Travail individuel selon la consigne		10'
Mise en commun	Groupe classe Oral	Lecture de lettres de volontaires. Commentaires et critiques. - On se contentera de faire des commentaires sur l'empathie face au personnage de Monsieur Seguin plus que sur la syntaxe.		5'

LA CHEVRE DE MONSIEUR SEGUIN – ALPHONSE DAUDET
SEANCE 2

Niveau et Discipline : CE2 – CM1	Titre de la séance :
Objectifs d'apprentissage de la séquence : Reconnaître le titre et l'auteur d'une œuvre Comprendre l'histoire Comprendre et savoir analyser un personnage Savoir écrire un texte avec des contraintes	Compétences du socle commun visées par la séquence : 1, 2, 3, 5
IO (Instructions officielles) : Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (C2) Recourir à l'écriture pour réfléchir (C3) Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture (C3) Réécrire à partir de nouvelles consignes (C3)	Matériel pédagogique : Livres des lettres de mon Moulin Journal du lecteur
Difficultés potentielles des élèves : Compréhension de l'histoire L'empathie fictionnelle	Remédiations prévues : Dans une séance suivante retravailler sur l'empathie fictionnelle dans un groupe de besoin dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit

Phases de la séance	Dispositifs didactiques	Consignes / Réponse attendue	Différenciation pédagogique	
Rappel de l'histoire				

	Groupe classe Oral	Monsieur Seguin a toujours connu des malheurs avec ses chèvres : Elles voulaient toutes être libres et ses 6 chèvres ont toutes cassées leur corde et s'en allaient dans la montagne ou le loup les mangeaient. Il en achète une 7 ^{ème} qu'il prend jeune pour qu'elle s'habitue à vivre chez lui.		5'
Passation de la consigne	Groupe classe Oral	vous allez vous mettre dans la peau de Monsieur Seguin : il a toujours été triste car toutes ses chèvres ont disparues. Il écrit une lettre à son frère pour lui raconter qu'il a une nouvelle chèvre qu'il aime énormément et il lui explique pourquoi il ne la laissera pas partir dans le montagne. Ecrivez comme si vous étiez Monsieur Seguin. On écrit à la 1 ^{ère} personne. On fait attention à la conjugaison lorsqu'on conjugue ses verbes On essaye de se mettre à la place du personnage pour comprendre ce qu'il ressent. Il doit : - Expliquer qu'il a acheté une nouvelle chèvre - Ce qu'il lui arrive avec sa nouvelle chèvre - Qu'il exprime ses émotions		5'
Répétition de la consigne	Groupe classe Oral	Cf passation de la consigne		5'
Travail personnel	Individuel Journal du lecteur	Travail individuel selon la consigne	CE2 : guider sur les pages ou l'on peut trouver ces informations	5'
Mise en commun		Lecture de lettres de volontaires. Commentaires et critiques.	CE2 (+ Ahmed et Wendy)	5

	Groupe classe Oral	On se contentera de faire des commentaires sur l'empathie face au personnage de Monsieur Seguin plus que sur la syntaxe.	Moins d'exigence sur les détails du récit.	
--	-----------------------	--	--	--

LA CHEVRE DE MONSIEUR SEGUIN – ALPHONSE DAUDET
SEANCE 3

Niveau et Discipline : CE2 – CM1	Titre de la séance :
Objectifs d'apprentissage de la séquence : Reconnaître le titre et l'auteur d'une œuvre Comprendre l'histoire Comprendre et savoir analyser un personnage Savoir écrire un texte avec des contraintes	Compétences du socle commun visées par la séquence : 1, 2, 3, 5
IO (Instructions officielles) : Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (C2) Recourir à l'écriture pour réfléchir (C3) Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture (C3) Réécrire à partir de nouvelles consignes (C3)	Matériel pédagogique : Livres des lettres de mon Moulin Journal du lecteur
Difficultés potentielles des élèves : Compréhension de l'histoire L'empathie fictionnelle	Remédiations prévues : Dans une séance suivante retravailler sur l'empathie fictionnelle dans un groupe de besoin dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit

Phases de la séance	Dispositifs didactiques	Consignes / Réponse attendue	Différenciation pédagogique	
Rappel de l'histoire				

	Groupe classe Oral	Remobilisation didactique		5'
Lecture	Groupe classe Oral	Lecture de la suite de la nouvelle. La chèvre durant un temps est heureuse mais finit par s'ennuyer. Elle voulait comme les autres chèvres être libre et aller dans la montagne. Il veut l'empêcher d'aller dans la montagne et décide de l'enfermer dans une étable. Reformulation de ce qui vient d'être lu.		15'
Passation de la consigne	Groupe classe Oral	Dans votre journal de personnage : « Ecris à la place de la chèvre : elle ne veut pas faire de la peine à Monsieur Seguin mais rêve d'aller dans la montagne. Dans son journal elle écrit : » On écrit à la 1 ^{ère} personne. On fait attention à la conjugaison lorsqu'on conjugue ses verbes On essaye de se mettre à la place du personnage pour comprendre ce qu'il ressent. Il doit : - Expliquer qu'il a acheté une nouvelle chèvre - Ce qu'il lui arrive avec sa nouvelle chèvre - Qu'il exprime ses émotions	CE2 (+ Ahmed et Wendy) Moins d'exigence sur les détails du récit.	5'
Répétition de la consigne	Groupe classe Oral	Cf passation de la consigne		
Travail personnel	Individuel Journal du lecteur	Travail individuel selon la consigne		10'

Mise en commun	Groupe classe Oral	Lecture de lettres de volontaires. Commentaires et critiques. - On se contentera de faire des commentaires sur l'empathie face à la chèvre plus que sur la syntaxe.		5'
----------------	-----------------------	---	--	----

LA CHEVRE DE MONSIEUR SEGUIN – ALPHONSE DAUDET
SEANCE 4

Niveau et Discipline : CE2 – CM1	Titre de la séance :
Objectifs d'apprentissage de la séquence : Reconnaître le titre et l'auteur d'une œuvre Comprendre l'histoire Comprendre et savoir analyser un personnage Savoir écrire un texte avec des contraintes	Compétences du socle commun visées par la séquence : 1, 2, 3, 5
IO (Instructions officielles) : Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche (C2) Recourir à l'écriture pour réfléchir (C3) Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture (C3) Réécrire à partir de nouvelles consignes (C3)	Matériel pédagogique : Livres des lettres de mon Moulin Journal du lecteur
Difficultés potentielles des élèves : Compréhension de l'histoire L'empathie fictionnelle	Remédiations prévues : Dans une séance suivante retravailler sur l'empathie fictionnelle dans un groupe de besoin dans un premier temps à l'oral puis à l'écrit

Phases de la séance	Dispositifs didactiques	Consignes / Réponse attendue	Différenciation pédagogique	
Rappel de l'histoire				

	Groupe classe Oral	Remobilisation didactique		5'
Lecture	Groupe classe Oral	Lecture de la fin de la chèvre de Monsieur Seguin. La chèvre s'échappe de l'étable. Elle va dans la montagne et profite pleinement de sa liberté. Mais le soir arrivant, elle entend le loup et durant toute la nuit mène un combat acharné contre lui. Au petit matin, le loup la mange.		15'
Passation de la consigne	Groupe classe Oral	Consigne : « parfois dans certains récits il y a une morale. Quelqu'un peut expliquer ce qu'est une morale ? » Reponse attendue : c'est la leçon que l'on peut tirer d'une histoire. Expliquez à la dernière page de votre carnet de lecteur la morale de l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin.		5'
Travail personnel	Individuel Ecrit	Les élèves écrivent la morale de Monsieur Seguin		
Mise en commun	Groupe classe Oral	Discussion sur la morale de la chèvre de Monsieur Seguin : A vouloir être trop libre on peut se mettre en danger.		10'
Travail personnel	Individuel Ecrit	Invente une autre fin à la chèvre de Monsieur Seguin. Lecture d'élèves volontaires		10'

La Belle et la Bête

Informations générales



Objectif

CYCLE 2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Être capable de faire des inférences.
- Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages types)).
- Savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.
- Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome).
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CYCLE 3 :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures.
- Être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures.
- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.
- Concevoir l'écriture comme un processus inscrit dans la durée.



Relation avec les programmes

■ Cycle 2 - Programme 2018

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Être capable de faire des inférences.
- Savoir lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

■ Cycle 3 - Programme 2018

- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.



Auteur

E. CUNY

Déroulement des séances

- **Séance 1** : Introduction à la Belle et la Bête (35 min)
- **Séance 2** : L'arrivée au château (40 min)
- **Séance 3** : L'arrivée de Belle chez la Bête (35 min)
- **Séance 4** : Description de la Bête (55 min)
- **Séance 5** : La personnalité de la bête (50 min)
- **Séance 6** : La découverte de la Bête (25 min)
- **Séance 7** : La morale de l'histoire (40 min)

Introduction à la Belle et la Bête

Objectif(s) de
séance**CE2 :**

- **Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.**
- **Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.**

CM1 :**CYCLE 3 :**

- **Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.**
- **Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.**

**35 minutes**
(3 phases)

Matériel

Tapuscrit la Belle et la Bête (ligne 1 à 71)

1. Présentation du conte

(collectif) | découverte |

**5 min.**

Rappel des caractéristiques du conte vues avant les vacances avec Madame Nicol (Selon les réponses, remédiation ou non au fur et à mesure de la séquence, affichage où à chaque fin de séance on note les caractéristiques du conte)

Distribution du tapuscrit "La Belle et la Bête"

Comment s'appelle l'auteur? Madame le Prince de Beaumont

2. Lecture

(collectif) | découverte |

**15 min.**

Lecture autonome de la ligne 1 à 71

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

recherche des mots inconnus dans le dictionnaire

3. Analyse des personnages

(groupes de 4) | recherche |

**15 min.**

Consigne : Par groupe, sur une feuille A3 faire 2 colonnes et relever les expressions caractérisants la Belle d'un côté et ses soeurs de l'autre de la ligne 1 à 42

Mettre les lignes où se trouvent les mots ou les expressions caractérisants les personnages

Ecrire gros et de manière lisible

Rappel des règles du travail en groupe**Rôle du PE :** étayage**Réponses attendues :**Belle : la belle enfant ; cadette ; plus belle que ses soeurs ; meilleure ; bonne fille ; bonté ; douce ; honnêteles deux soeurs : jalousie ; orgueil ; elles faisaient les dames ; se moquaient ; les aînées ; fierté

Mise en commun : le PE a posteriori notera les mots sur une feuille de paperboard regroupant au cours de la séquence les caractéristiques des personnages (PB caractères des personnages)

L'arrivé au château

 Objectif(s) de
séance
CE2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :**CYCLE 3 :**

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

 **40 minutes**
(3 phases)

 Matériel

Tapuscrit la Belle et la Bête (ligne 72 à 130)
Journal du personnage

1. Lecture
 (individuel) | découverte |  **15 min.**
Rappel du début de l'histoire

Lecture autonome de la ligne 72 à 130

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

Recherche mots inconnus dans le dictionnaire

2. Compréhension du texte
 (individuel) | découverte |  **15 min.**
Dans le cahier du jour :**consignes :** "explique pourquoi le marchand remercie "Madame la fée" (ligne 72 à 94)

"relève les expressions caractérisants la bête (ligne 95 à 112)"

2ème question corrigée en groupe classe et noté sur le PB caractères des personnages

Réponses attendues :

Le marchand remercie madame la fée car nous sommes dans un conte et que les fées existent dans les contes. Il ne sait pas qui habite le château. Il a été très bien reçu et pense que ce ne peut être qu'une bonne fée qui puisse prendre soin de quelqu'un aussi bien avec autant de discrétion.

Une bête si horrible ; La Bête ; le monstre ; le vilain monstre

3. journal du personnage
 (individuel) | recherche |  **10 min.**

Consigne : « Ecris en te mettant dans la peau de la Bête. La Bête écrit dans son journal ce qu'il s'est passé avec le marchand. Il faut essayer d'expliquer sa réaction en se mettant à sa place et en essayant de ressentir les émotions de la Bête. »

Lecture d'élèves volontaires.

L'arrivée de Belle chez la Bête

 Objectif(s) de
séance
CE2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :**CYCLE 3 :**

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

 **35 minutes**
(3 phases)

 Matériel

Tapuscrit la Belle et la Bête (ligne 131 à 187)

1. Lecture
 (individuel) | découverte |  **15 min.**
Rappel du début de l'histoire

Lecture autonome de la ligne 131 à 187

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

A la fin de la lecture, question sur les mots inconnus des élèves.

2. Compréhension du texte
 (collectif) | découverte |  **10 min.**
Dans le cahier du jour :**Consigne :** Que veut dire l'expression ligne 159 "se frotter les yeux avec des oignons?" explique le sens imagé, puis le sens dans le texte.**Bilan** sur le sens de l'expression en collectif oral**Réponse attendue :** Les oignons piquent les yeux et font pleurer. C'est une manière de dire que les sœurs se forcent à pleurer, alors qu'elles n'ont aucune compassion pour Belle.**3. Journal des personnages**
 (individuel) | entraînement |  **10 min.**

Dans le journal des personnages mets toi à la place de Belle qui écrit une lettre à son père. Elle le rassure en expliquant comment se passe la vie au château et comment se comporte la Bête avec elle. Elle donne ses impressions sur la Bête et ses sentiments envers lui.

Rôle PE : Expliquer ce qui est attendu dans une lettre : au début "Cher Père" puis début de la lettre à la ligne

A la fin une formule pour lui dire au revoir et sa signature

Lecture d'élèves volontaires.

Description de la Bête

Objectif(s) de
séance**CE2 :**

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

**55 minutes**
(3 phases)

Matériel

Tapuscrit de la Belle et le Bête (ligne 188 à 274)

1. Phase 1(collectif) | découverte | **15 min.**

Lecture autonome de la ligne 188 à 274

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

Recherche dans le dictionnaire des mots inconnus

2. Description(collectif) | découverte | **15 min.****Consigne :** Nous allons essayer de décrire la BêteL'**objectif** est de savoir faire le portrait d'un personnage

Vous avez 5 min pour, dans votre cahier de brouillon, essayer de décrire la Bête.

Mise en commun : lecture d'élèves volontaires. On essaye de dégager les principales caractéristiques pour rédiger un portrait.**3. Etude de portrait de jeunesse**(groupes de 4) | découverte | **25 min.****Fiche avec les portraits de Maupassant et de Daudet**L'**objectif** est toujours de savoir écrire un portrait ?**Consigne :** Je vais maintenant vous proposer des portraits que vous allez étudier et vous allez voir comment ils sont écrits. Après avoir lu et étudié très attentivement ces portraits vous tenterez de dégager et de noter ce qui vous semble important et utile pour écrire un portrait en répondant au questionnaire.**MAUPASSANT ET DAUDET**

Que peut-on dire de la première phrase du portrait ?

Réponse attendue : - Elle présente le personnage décrit.

Par quoi l'auteur commence-t-il pour décrire son personnage ? Son animal ? Par quoi l'auteur finit-il pour décrire son personnage ? Son animal ?

Maupassant : - Il commence par faire le portrait physique du personnage. D'abord il commence par son corps puis par sa figure.**Daudet :** - Il commence par faire le portrait physique de l'animal. D'abord il commence par sa silhouette puis il finit par son caractère.**Synthèse :** On distribuera deux autres portraits et ils viendront compléter ou infirmer les remarques et le bilan sur la façon d'écrire un portrait. NB : faire remarquer l'utilisation de la comparaison « ronde comme un ballon ».

Quels sont les règles à respecter pour rédiger un portrait ?

Réponses attendues :

- Présenter le personnage à décrire par une phrase, en introduction.
- Décrire le personnage en commençant par son corps puis finir par son visage.
- Décrire le physique du personnage puis son caractère.

La personnalité de la bête

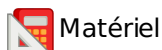
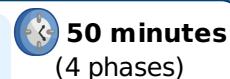


CE2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.



Tapuscrit de la Belle et le Bête (ligne 188 à 274)

1. Lecture

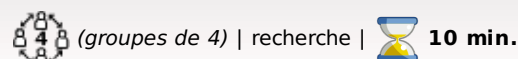


Lecture autonome de la ligne 188 à 274

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

Recherche des mots inconnus dans le dictionnaire

2. Explication d'expression



Essayez par groupe de 4 d'expliquer les deux phrases : "On n'est pas bête quand on croit n'avoir point d'esprit : un sot n'a jamais su cela" (l. 220-221) et "Il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous" (l.228)

Confrontation en groupe de 4 pendant 5 min, débat sur les expressions (un rapporteur note sur le cahier de brouillon)

Mise en commun en classe entière.**Objectif :** débat à visé philosophique**réponses attendues :**

"On n'est pas bête quand on croit n'avoir point d'esprit : un sot n'a jamais su cela" : Quelqu'un qui n'a pas d'esprit n'est pas intelligent. Les personnes intelligentes savent remettre en cause ce qu'ils pensent et ne jamais être sûrs d'eux, c'est une preuve d'esprit, tandis que les "personnes bêtes" sont trop sûrs d'eux et ne savent pas se remettre en cause. La Bête se dit bête, mais c'est une preuve d'intelligence et d'esprit.

"Il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous" : La Bête est monstrueuse physiquement, mais pour Belle elle préfère un homme bon mais laid qu'un homme avec une personnalité monstrueuse. Il faut faire attention à ne pas associer la personnalité au physique.

3. Contradiction du personnage de la Bête

**Rappel** de la séance précédente sur la description des personnages.

- Présenter le personnage à décrire par une phrase, en introduction.
- Décrire le personnage en commençant par son corps puis finir par son visage.
- Décrire le physique du personnage puis son caractère.

Sur le cahier du jour :

Divise ton cahier en deux colonnes et relève les expressions caractérisant d'un côté le physique de la Bête et de

l'autre la personnalité de la Bête de la ligne 206 à 233.

Réponses attendues :

physique : monstre, laid

personnalité: complaisante, bon, pas bête, bonté

Mise en commun sur le paperboard avec les expressions caractérisants les personnages.

4. journal des personnages



(individuel) | recherche |



10 min.

Consigne : "dans le journal du personnage fais le portrait de la bête."

Elèves volontaires peuvent lire leurs production

 Objectif(s) de
séance
CE2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :**CYCLE 3 :**

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

 **25 minutes**
(2 phases)

 Matériel

Tapuscrit la Belle et la Bête (ligne 275 à 320)
Journal du personnage

1. Lecture
 (individuel) | découverte |  **15 min.**
Rappel du début de l'histoire

Lecture autonome de la ligne 275 à 320

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

A la fin de la lecture, question sur les mots inconnus des élèves.

2. journal des personnages
 (collectif) | découverte |  **10 min.**

Il faut écrire à la place de Bête : Il se confie à son journal alors qu'il ne voit pas Belle revenir au bout de 8 jours.

Lecture d'élèves volontaires.

La morale de l'histoire

 Objectif(s) de
séance
CE2 :

- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.
- Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.

CM1 :

- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.
- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé), trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.

 **40 minutes**
(3 phases)

 Matériel

Tapuscrit de la Belle et la Bête (ligne 320 à 370)

1. Lecture
 (collectif) | découverte |  **15 min.**
Rappel du début de l'histoire

Lecture autonome de la ligne 320 à 370

Sur table d'appui lecture par PE et/ou AVS avec élèves en difficulté

A la fin de la lecture, question sur les mots inconnus des élèves.

2. La morale
 (binômes) | découverte |  **15 min.**
Dans le cahier du jour :

expliquer la phrase "Vous avez préféré la vertu à la beauté et à l'esprit"

3 min de travail individuel

Par binôme lire à son voisin ce qu'on a écrit et voir si on est d'accord, discuter en cas de désaccord.

Mise en commun en groupe classe

Réponse attendue : Belle a su apprécier la Bête malgré son apparence physique : Il faut différencier la laideur morale et la laideur physique. La vraie monstruosité de quelqu'un n'est pas dans le physique mais dans le moral, le physique n'est qu'accessoire.

3. le cahier des personnages
 (individuel) | découverte |  **10 min.**

Consigne :

"Ecris à la place de la Belle : elle se confie à son journal sur ce qui lui arrive en rentrant au château."

lecture d'élèves volontaires

Aagun – Thierry Dedieu

Objectif général de la séquence : faire preuve d'empathie et comprendre les pensées implicites des personnages, apprendre à décoder l'implicite dans un récit.

Niveau : CE2/CM1

Découverte du texte et empathie avec les villageois

Compétences de la séance

Comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;

Comprendre un texte littéraire et se l'approprier ;

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;

Comprendre des écrits variés.

Compétences associées :

Identifier les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger ;

Formuler des hypothèses ;

Capacité de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;

Organiser, hiérarchiser des idées ;

Améliorer la rapidité et l'efficacité de la copie en respectant la mise en page d'écrits variés ;

Comprendre la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte ;

Capacité de mettre en relation différentes informations ;

Capacité de collaborer pour réaliser un travail de groupe.

Objectif : Donner la trame de la lettre

Monseigneur Batoor,

Salutons

Dans le village (écris ce qu'il s'est passé)

drions donc que vous (écris ce que les villageois attendent de lui)
avons besoin de (écris les besoins des villageois)
de politesse)
e):

ganisation	Matériel	Rôle de la PE	Tâche des E
ollectif	Livre Aagun	Lecture Les 3 premières pages jusqu’à « réclamer justice » Retour sur le vocabulaire et la compréhension des E : “qu’avez-vous compris? Y a-t-il des mots de vocabulaire que vous ne comprenez pas? A votre avis, ou se passe l’histoire?” Mise en contexte de l’histoire : lieu, personnages, situation initiale Réponses attendues : dans une tribu qui semble être en Asie, il y a les habitants d’un village, le peuple des Hounks, le seigneur Batoor, Situation initiale : les habitants du village se font régulièrement piller pas le peuple des Hounks	Les E écoutent. Les E s’expriment sur ce qu’ils ont non. Vocabulaire à expliciter : éventrer, forteresse, lieutenant, débusquer, faucon, fumer le poisson, yourte
ividuel	Journal du persona ge	Dans le journal du personnage vous allez écrire une lettre au Seigneur Batoor Consigne : Ecris à la place des villageois. Ils écrivent au Seigneur Batoor en lui expliquant ce qu’il leur arrive et ce qu’ils attendent. » Critère de réalisation : - Formalisme de la lettre - Parler au nom des villageois (utilisation du « nous ») - Expliquer ce qu’il se passe dans le village - Explique ce qu’ils attendent de lui, de quoi ils ont besoin	Réponses attendues : protéger le v combattre les hunks. Qu’il venge l qu’il fasse justice

lectif	Livre Aagun	Lire la fin de la 3 ^{ème} page et la 4 ^{ème} . Consigne : “Vous allez faire un portrait d’Aagun (dessin).	Les E écoutent.
individuel	Carnet de lecteur.	La PE passe dans les rangs pour encourager, aider les E.	Les E dessinent un croquis d’Aagun indications page 4.

Objectif général de la séquence : faire preuve d’empathie et comprendre les pensées des personnages, apprendre à décoder l’implicite dans un récit. Compréhension orale Travail sur l’implicite	Niveau : CE2/CM1
---	-------------------------

Empathie envers les villageois, imagination de la réaction des villageois.

Objectifs de la séance :

- Comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;
- Comprendre un texte littéraire et se l’approprier ;
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
- Lire des écrits variés.

Compétences associées

- Identifier les caractéristiques principales des différents genres d’écrits à rédiger ;
- Formuler des hypothèses ;
- Mettre en œuvre une démarche progressive pour accéder au sens ;
- Organiser, classer, hiérarchiser des idées ;
- Évaluer la rapidité et l’efficacité de la copie en respectant la mise en page d’écrits variés ;
- Comprendre la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l’unité du texte ;
- Mettre en relation différentes informations ;
- Collaborer pour réaliser un travail de groupe.

Contenu : le groupe des écrivains timides

de de besoin
lister ce que fait Aagun :
la chasse et donne aux pillards du gibier et du poisson
mande aux villageois de l’assister à la chasse pour l’aider à transporter le gibier et donne aux Hunks ce qu’il chasse
réaction des villageois et pourquoi ?
venge pas des villageois
nourrit leurs ennemis
les écrivains timides rédigent la lettre

Organisation	Matériel	Rôle de la PE	Tâche des E
Collectif	livre Aagun Carnet de lecteur	La PE questionne les E sur la séance précédente, ce qu’ils ont retenu de l’histoire	Les E sortent leur cahier de lecteur remémorent la séance précédente aux questions de la PE
Individuel et collectif	Livre Aagun Carnet de lecteur	La PE relit le début de l’histoire aux E. La PE laisse le temps aux E de relire leur lettre ou de finir de les écrire.	Les E écoutent l’histoire. Les E relisent ou écrivent leur lettre
Collectif	Livre Aagun	La PE lit les pages 5, 6, 7 et 8 du livre. La PE questionne : “que fait Aagun? Est-ce conforme à ce que les villageois demandaient ?	Les E écoutent Les E répondent aux questions de la PE Réponses attendues : “il part à la chasse pour nourrir les pillards. Il ne venge pas
Individuel Groupe de 4	Carnet de lecteur	Consigne : “Ecris à la place des villageois. Les villageois écrivent une lettre au Seigneur Batoor en expliquant ce que fait Aagun et ce qu’ils en pensent. » Sur votre carnet de lecteur, vous allez décrire votre réaction en une dizaine de ligne.”	Les E imaginent et notent leur réaction carnet de lecteur. Par groupe de 4, les E échangent leur lettre et échangent dessus.

lectif	Carnet de lecteur	La PE lit quelques productions intéressantes à l'ensemble de la classe, représentatives de l'opinion générale et particulière. La PE ramasse leur carnet et annonce que la suite sera vue la prochaine fois.	Les E écoutent.
--------	-------------------	--	-----------------

Objectif général de la séquence : faire preuve d'empathie et comprendre les pensées explicites des personnages, apprendre à décoder l'implicite dans un récit.	Niveau : CE2/CM1
---	-------------------------

écrire une lettre à Aagun en se mettant dans la peau d'un villageois.

Compétences de la séance

- Comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier ;
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
- Produire des écrits variés.

Compétences associées

- Identifier les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger ;
- Formuler des hypothèses ;
- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- Structurer et articuler, hiérarchiser des idées ;
- Adapter la rapidité et l'efficacité de la copie en respectant la mise en page d'écrits variés ;
- Contrôler la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte ;
- Être capable de mettre en relation différentes informations.

Objectif : Donner la trame de la lettre

« In,

e tu arrives au village, nous avons besoin
 que tu étais au village tu as fait (écris ce qu'il s'est passé)
 s sentons (évoque des sentiments)
 de politesse)
 e):

Organisation	Matériel	Rôle de la PE	Tâche des E
Collectif	livre Aagun Carnet de lecteur	La PE questionne les E sur la séance précédente, sur ce qu'ils ont retenu de l'histoire et rend les cahiers du lecteur aux E.	Les E sortent leur cahier de lecteur remémorent la séance précédente aux questions de la PE. Réponse attendue : nous avons lu les pages d'Aagun et lors de la séance nous avons écrit dans notre cahier comment nous sentaient les villageois face à ce
Collectif	Livre Aagun Carnet de lecteur	La PE relit le début de l'histoire aux E. La PE indique qu'elle poursuit la lecture avec les pages 9 à 15 jusqu'à «Aagun nous avait abandonnés » et répond aux questions de lexique des élèves si nécessaire (mots qui peuvent poser des difficultés : trahis, yourte).	Les E écoutent l'histoire et posent des questions sur le lexique, ils s'interrogent sur le départ d'Aagun.
Collectif	Carnet de lecteur	La PE annonce l'activité de la séance : chaque élève va devoir écrire dans son cahier une lettre à Aagun en se mettant dans la peau d'un villageois.	Réponses attendues : on débute par "Bonjour Seigneur", on signe, on met une formule de politesse.

		Reprendre avec les élèves quelles sont les éléments indispensables de la lettre (interpellation, formule de politesse, signature). Noter ces éléments au tableau, ainsi que les exemples donnés par les élèves.	
individuel	Carnet du lecteur	Consigne : “imagine que tu es le villageois, écris une lettre à Aagun à la suite de la découverte de son départ. Chaque élève doit écrire une dizaine de lignes dans son cahier du lecteur. Critères de réussite : - formalisme de la lettre - expliquer à Aagun ce qu’ils ressentent - expliquer ce qu’il a fait	Les E répètent la consigne, l’écrivent dans leur cahier du lecteur et débutent leur lettre.
groupes de 4	Carnet de lecteur	La PE demande aux élèves d’échanger leurs écrits au sein des groupes de 4 élèves préalablement constitués.	Les E échangent leurs carnets et lisent les productions de leurs camarades, ils commentent à l’oral sur leurs idées.
collectif	Carnet de lecteur	La PE lit quelques productions intéressantes à l’ensemble de la classe, représentatives. La PE ramasse leur carnet et annonce que la suite sera vue la prochaine fois.	Les E écoutent.

Objectif général de la séquence : faire preuve d’empathie et comprendre les pensées et les motivations des personnages, apprendre à décoder l’implicite dans un récit.	Niveau : CE2/CM1
---	-------------------------

réfléchir à la technique employée par Aagun pour sauver les villageois et à la raison de ce choix.

Compétences de la séance

Comprendre pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ;

rendre un texte littéraire et se l'approprier ;
rendre des textes, des documents et des images et les interpréter ;
er des écrits variés.

- associées
- tre des hypothèses ;
- apable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens ;
- articuler, hiérarchiser des idées ;
- opper la rapidité et l'efficacité de la copie en respectant la mise en page d'écrits variés ;
- cter la cohérence et la cohésion : syntaxe, énonciation, éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte ;
- apable de mettre en relation différentes informations;
- apable de collaborer pour réaliser un travail de groupe.

Organisation	Matériel	Rôle de la PE	Tâche des E
Collectif al	Album Aagun Carnet de lecteur	La PE questionne les E sur la séance précédente, sur ce qu'ils ont retenu de l'histoire et rend les cahiers du lecteur aux E.	Les E sortent leur cahier de lecteur remémorent la séance précédente aux questions de la PE. Réponse attendue : nous avons lu la totalité Aagun et lors de la séance nous devons nous mettre à la place et écrire dans notre cahier une lettre pour réagir à son départ.
Collectif al	Livre Aagun	La PE lit la lettre à Aagun (dernières pages de l'album) et répond aux questions de lexique des élèves si nécessaire (mots qui peuvent poser des difficultés : être troublé, confectionner, inoffensif, contrée, mendier, enfumer). La PE demande aux E ce qu'ils pensent de cette lettre. D'après eux, qu'ont voulu dire les villageois à Aagun ?	Les E écoutent la lettre à Aagun et posent des questions sur le lexique, ils s'interrogent sur la signification de cette lettre.
Individuel	Lettre à	Phase 1 : La PE distribue aux E la lettre à Aagun pour une lecture	Les E lisent individuellement et en

collectif	Aagun	individuelle.	puis répondent aux questions sur l
it (CM2)/ il	Carnet du lecteur	Phase 2 : Questions (projetées et à recopier dans le cahier du jour). - En quoi Aagun a-t-il été bienveillant ? Cherche « bienveillant » dans le dictionnaire. - A quel moment et comment les villageois se rendent-ils compte de tout ce que Aagun leur a apporté ? Dans le texte, surligne les passages correspondants. - Quelle solution les villageois ont-ils trouvée pour ne plus se faire piller ? Dans le texte, surligne les passages correspondants. Rappel du sens du mot “piller” si besoin. Réponse attendue : Avant, ils avaient trop de provisions, ils ont donc décidé d'arrêter de chasser dès qu'ils avaient assez de provisions pour tenir la journée. Correction collective. - Quelle a été la technique d'Aagun pour sauver les villageois des Houns ? D'après toi, pourquoi a-t-il choisi cette technique ?”	
roupes de 4	Carnet du lecteur Feuille A4	La PE demande aux E d'échanger sur la dernière question au sein des groupes de 4 élèves préalablement constitués. Puis échantent des différentes réponses au sein du groupe et création d'une petite affiche A4.	Les E échantent leurs carnets et lis productions de leurs camarades, il leurs idées à l'oral. Puis désignent pour écrire dans leur groupe ainsi rapporteur et échantent sur leurs Création de l'affiche reprenant toutes réponses des membres du groupe. → mettre en avant le fait que Aag villageois à se défendre sans violer

			autonome au lieu de les venger. Il a une solution à long terme.
Collectif	Feuille A4	Consigne : “Les rapporteurs de chaque groupe vont venir les uns après les autres présenter à la classe le travail réalisé.” A la fin du temps imparti, la PE ramasse les feuilles A4.	Présentation du travail de groupe à la classe. Le groupe classe peut réagir aux réponses données ou poser des questions au groupe.
Individuel	Journal du personnage	Consigne : « En tant que lecteur (donc il faut parler en je) donnez votre point de vue sur Aagun, ce que vous en avez pensé au cours de l’histoire et pourquoi ? »	

Plus loin dans la séance, nous pourrions faire réfléchir les élèves sur ce que c’est qu’apprendre, à quoi cela sert-il.

APPRENDRE / INTERDISCIPLINARITÉ

- sur la trahison / loyauté => dilemmes moraux pour développer la pensée par soi-même, la réflexion critique.
- philosophique : est ce qu’apprendre rend libre ? => pour développer des aptitudes à l’échange, au débat, à l’argumentation.
- arts : travail à l’encre et calligraphie
- littérature : sur l’Asie, le combat, décrire un personnage.

Rêves amers - Maryse Condé

Informations générales



Objectif

Cycle 2 :

- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.
- Savoir lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour.
- Savoir lire pour le plaisir de lire.
- Savoir décoder et comprendre un texte.

Cycle 3 :

- Lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes : - CM1 : 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine ; - CM2 : 4 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine ; - 6e : 3 ouvrages de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine.



Auteur

E. CUNY



Licence

Créative Commons - liberté de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public sous conditions : citation de la paternité, pas d'utilisation commerciale, pas de modification.

Déroulement des séances

- **Séance 1** : Découverte du contexte - Haïti (40 min)
- **Séance 2** : Chapitre 1 : Le départ de Rose-Aimée (45 min)
- **Séance 3** : Chapitre 2 : Chez Madame Zéphyr (45 min)
- **Séance 4** : Chapitre 3 : Les sans abris (45 min)
- **Séance 5** : Chapitre 4 : Un patron terrifiant (45 min)
- **Séance 6** : Séance décrochée : EMC (25 min)
- **Séance 7** : Chapitre 5 : Un bateau dans la nuit (1ère partie) (45 min)
- **Séance 8** : Chapitre 5 : Un bateau dans la nuit (2ème partie) (50 min)

Découverte du contexte - HaïtiObjectif(s) de
séance

- **Découvrir le contexte culturel de Haïti**
- **situer / localiser Haïti**



40 minutes
(3 phases)

1. Phase de découverte de la 1ère et de la 4ème de couverture

(binômes) | découverte |

**10 min.**

Distribution d'un livre pour deux

**Consigne**

sans ouvrir le livre, observez la 1ère et la 4ème de couverture pendant 3 min. Vous pouvez échanger avec votre binôme.

Mise en commun : noter au tableau les réflexions des élèves.

**Réponse attendue**

titre : Rêves amers

auteur : Maryse Condé

sur la couverture surement Rose-Aimée. L'action se passe à Haïti. Rose-Aimée à 13 ans. Elle est obligée d'aller travailler car sa famille est pauvre

Expliciter : misère / domestique

2. géographie sur Haïti

(groupes de 4) | découverte |

**15 min.**

--> On demande aux élèves si certains savent où est Haïti.

Si certains élèves savent situer, les laisser montrer sur la carte, sinon le montrer.

Expliquer qu'il s'agit d'une île avec l'un côté Haïti, et de l'autre la République Dominicaine. Rappel sur la carte de ou on est, et montrer la distance.

Distribution de la carte. Par groupe et à l'aide de la carte et du globe remplir la carte.

Correction en classe entière. Explication de l'objectif avec la carte, suivre le trajet de Rose-Aimée.

3. Présentation du contexte social de Haïti

(collectif) | découverte |

**15 min.**

Haïti : ancienne colonie française. Demander si des élèves savent ce que c'est une colonie. Début du XIXème, le général Dessalines fait une révolution, Haïti devient indépendant.

On parle français et Créole à Haïti. On cultive énormément la canne à sucre, ce qui sert à faire le sucre.

Présentation du dessin : Expliciter le vocabulaire :

- Case
- natte
- épis, jardin/ champs de sucre/ indigo/coton.
- canaux
- calebasse/calebassier. cocotier/bambous/latanier/orangers/citronniers
- Madras
- Gourde (monnaie locale)
- rafiots

Chapitre 1 : Le départ de Rose-AiméeObjectif(s) de
séance**--> Découvrir les différents personnages et la situation de
départ de l'histoire : découverte du contexte.****45 minutes**
(3 phases)**1. Lecture**(collectif) | découverte | **20 min.**

Rappel de la séance précédente : ou est situé Haïti, langue parlé, ancienne colonie française délivrée par le général Dessaline, remobilisation avec carte et dessin.

Lecture du chapitre 1 :

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

2. recherche du contexte(groupes de 3) | découverte | **15 min.**

Par groupe, il va falloir sur feuille A3 trouver :

Les principales actions // Les personnages // les déplacements de Rose-Aimée (10 min de travail en groupe)

--> A la fin de la lecture, poser le cadre sur paperboard :

Contexte : Rose-Aimée vit à Limbé, dans une grande pauvreté. Son père lui annonce qu'elle sera confiée à Madame Zéphyr à Port-au-Prince dès le lendemain.

Dans le bus, elle se lie d'amitié pour Lisa.

Les personnages : Rose-Aimée, ses parents (Mano et Regina), son frère Romain. Son amie (Florette), Madame Zéphyr sa future employeuse, Lisa qu'elle rencontre dans le bus.

Trajet : Limbé - Cap Haïtien - Port au Prince - Pétionville

Relier sur la carte les différents endroits où passe Lisa

3. journal du personnage(collectif) | découverte | **10 min.**

Se mettre à la place de Rose-Aimée :

Rose-Aimée explique à son journal qu'elle doit partir travailler à Port-au-Prince

Lecture d'élèves volontaires

Chapitre 2 : Chez Madame ZéphyrObjectif(s) de
séance

- Comprendre le roman
- Ecrire en se mettant à la place du personnage
- Faire preuve d'empathie

**45 minutes**
(4 phases)**1. Lecture des questions**(collectif) | découverte | **5 min.**Rappel du début de l'histoire

Lire les questions qui vont être posées à la fin de la lecture :

- Quel est le métier de Madame Zéphyr?
- Madame Zéphyr est-elle gentille avec Rose-Aimée? (justifier)
- Quelles sont les différentes tâches de Rose-Aimée chez Madame Zéphyr?
- Quelle mission est confiée dans ce chapitre à Rose-Aimée?
- Que ce passe t'il quand Rose-Aimée part de chez Madame Dorismond?
- Que décide Rose-Aimée à la fin du chapitre?

2. Lecture du chapitre 2(individuel) | découverte | **15 min.**

Lecture du chapitre 2 :

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

3. réponse aux questions(binômes) | découverte | **15 min.**

En binôme répondre aux questions sur le cahier du jour.

groupe de besoin avec PE.

**Réponse attendue**

- Quel est le métier de Madame Zéphyr?

Couturière

- Madame Zéphyr est-elle gentille avec Rose-Aimée? (justifier)

Non, elle la bat, RA est fatiguée, elle l'a fait énormément travailler. Elle la nourrit mal.

- Quelles sont les différentes tâches de Rose-Aimée chez Madame Zéphyr?

Elle fait les courses, fait le ménage, le cuisine et livre les tenues de Madame Zéphyr

- Quelle mission est confiée dans ce chapitre à Rose-Aimée?

Livrer des robes chez Madame Dorismond

- Que ce passe t'il quand Rose-Aimée part de chez Madame Dorismond?

Elle va se baigner et perd/se fait voler l'argent des robes

- Que décide Rose-Aimée à la fin du chapitre?

Ne pas rentrer chez Madame Zéphyr

Mise en commun

4. Journal du lecteur(collectif) | découverte | **10 min.**

RA écrit à nouveau à son frère. Elle raconte l'aventure qu'elle vient de vivre et ce qu'elle compte faire

--> dire les émotions, les sentiments

--> Emettre des hypothèses sur la suite du récit

Objectif(s) de
séance

- **Comprendre le roman**
- **Ecrire en se mettant à la place du personnage**
- **Faire preuve d'empathie**

**45 minutes**
(4 phases)**1. Lecture des questions**(collectif) | découverte | **5 min.**

Rappel du début de l'histoire

Lire les questions qui vont être posées à la fin de la lecture :

- Qui Rose-Aimée retrouve t'elle?
- Quelle aventure est arrivée à cette personne?

2. Lecture jusqu'à la page 45(individuel) | recherche | **20 min.**

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

--> Répondre à l'oral aux questions en collectif :

**Réponse attendue**

- Qui Rose-Aimée retrouve t'elle?

Lisa

- Quelle aventure est arrivée à cette personne?

*Elle a fui en emportant les économies de la dame chez qui elle habitait***3. Débat**(collectif) | découverte | **10 min.**

A l'oral en collectif "que pensez-vous de ce qu'à fait Lisa?"

**Réponse attendue**

C'est mal de voler. Mais elle était maltraitée et avait besoin de cet argent.

Par 3 ou 4 débitez de la question.

Pour débattre, on donne des arguments, on justifie ce que l'on dit. Débat court, de 3-4 min

4. Journal du lecteur(collectif) | découverte | **10 min.**

Lisa écrit une lettre à ses parents en expliquant ce qu'a fait Lisa, et elle explique ce qu'elle en pense.

--> Explique ce qu'à fait Lisa

--> Je pense que ... parce que ...

Chapitre 4 : Un patron terrifiantObjectif(s) de
séance

- Comprendre le roman
- Ecrire en se mettant à la place du personnage
- Faire preuve d'empathie

**45 minutes**
(3 phases)**1. Lecture des questions**(collectif) | découverte | **5 min.**

Rappel du début de l'histoire

Lire les questions qui vont être posées à la fin de la lecture :

- Quel travail trouve Rose-Aimée?
- Que ce passe t'il avec Jean Joseph?
- A la fin du chapitre, est-ce que Rose-Aimée reste chez son patron? Que décide t'elle?

2. Lecture jusqu'à la page 62(individuel) | découverte | **20 min.**

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

--> Répondre à l'oral aux questions en collectif :

**Réponse attendue**

- Quel travail trouve Rose-Aimée?
dans une grande chaine de restauration
- Que ce passe t'il avec Jean Joseph?
C'est un employé qui se fait maltraiter par le patron. Un jour, alors qu'il casse une carafe son patron le traite de chien. Jean-Joseph décide de partir car il refuse de se faire traiter de chien.
- A la fin du chapitre, est-ce que Rose-Aimée reste chez son patron? Que décide t'elle?
Comme Jean-Joseph, Rose-Aimée décide de se rebeller et de partir. A la fin du chapitre elle décide de partir à Miami.

3. Journal(collectif) | découverte | **20 min.**

Ecris à la place de Rose-Aimée à son journal.

Elle explique qu'elle a trouvé un travail et raconte l'incident avec Jean-Joseph

Séance décrochée : EMC Objectif(s) de
séance**Comprendre ce qu'est un migrant
comprendre les enjeux de la migration** **25 minutes**
(2 phases)**1. Rappel** (groupes de 4) | découverte |  **5 min.**

On rappelle la situation de Rose-Aimée dans Rêves Amers.

Comment s'appelle les personnes qui cherchent à fuir leur pays??

- Pour quelles raisons peut-on avoir envie de partir de chez soi? Avez-vous des exemples?

Par groupe les élèves doivent trouver des raisons de fuir un pays.

Lister sur paperboard les réponses lors de la mise en commun

 Réponse attendue

- La guerre
- La pauvreté
- Pour rejoindre sa famille
- Les discriminations

 Activité de l'enseignant

Etayage si difficultés. Dans quel cas auriez-vous envie de fuir votre pays?

2. Visionnage de la vidéo "c'est quoi un migrant" (collectif) | mise en commun / institutionnalisation |  **20 min.**

Visionnage de la vidéo

On valide les réponses trouvées par les élèves, on les complète.

Lecture de l'article Astrapi.

Débat à visée philosophique :

- Pourquoi certains pays refusent d'accueillir des migrants?

QU'en pensez-vous?

Chapitre 5 : Un bateau dans la nuit (1ère partie) Objectif(s) de
séance

- Comprendre le roman
- Ecrire en se mettant à la place du personnage
- Faire preuve d'empathie

 **45 minutes**
(3 phases)**1. lecture des questions de compréhension** (collectif) | découverte |  **5 min.**

Rappel du début de l'histoire

Lire les questions qui vont être posées à la fin de la lecture :

- Qui est Monsieur Salomon?
- Pourquoi refuse t'il d'emmener Rose-Aimée et Lisa à Miami?
- Quelle solution trouve t'il?

2. Lecture jusqu'à la page 75 (collectif) | découverte |  **20 min.**

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

--> Répondre à l'oral aux questions en collectif :

**Réponse attendue**

- Qui est Monsieur Salomon?
Monsieur Salomon est un passeur
- Pourquoi refuse t'il d'emmener Rose-Aimée et Lisa à Miami?
Car ce sont des enfants.
- Quelle solution trouve t'il?
De les faire passer avec une famille (la famille St Aubin)

3. Le journal du personnage (collectif) | découverte |  **20 min.**

Ecrire dans le journal du personnage :

Lisa explique à ses parents qu'elle part à Miami pour y avoir une meilleure vie. Elle explique ce qu'elle espère y trouver et leur dit tout ce qu'elle ressent, qu'ils ne doivent pas s'inquiéter pour elle.

Chapitre 5 : Un bateau dans la nuit (2ème partie) Objectif(s) de
séance**Comprendre l'implicite d'un texte
donner son avis sur la fin de l'histoire** **50 minutes**
(3 phases)**1. lecture des questions de compréhension**(collectif) | découverte |  **5 min.**

Rappel du début de l'histoire

Lire les questions qui vont être posées à la fin de la lecture :

Pourquoi il faut que les migrants sur le bateau se cachent à l'intérieur du bateau?

Que se passera t'il si les gardes côtes repèrent le bateau?

Que se passe t'il à la fin de l'histoire?

2. Lecture jusqu'à la fin du livre(collectif) | découverte |  **20 min.**

Groupe de lecture : (...)

Binômes de lecteurs : (...)

Lecteurs autonomes (...)

--> Répondre à l'oral aux questions en collectif :

**Réponse attendue**

Pourquoi il faut que les migrants sur le bateau se cachent à l'intérieur du bateau?

Pour ne pas se faire prendre par les gardes côtes

Que se passera t'il si les gardes côtes repèrent le bateau?

Les passeurs iront en prison et les migrants en camp et retournerons ensuite à Haïti

Que se passe t'il à la fin de l'histoire?

*Les gardes-côtes repèrent le bateau, les migrants doivent se jeter à l'eau. Mais ils ne savent pas nager.***3. groupe de lectures**(groupes de 4) | découverte |  **25 min.**

Par petit groupe chacun donne son avis sur le livre. Chaque élève explique ce qu'il pense du livre, de la fin etc ...

- On ne se coupe pas la parole.

- Chaque élève doit parler

Dans son cahier du personnage on donne son point de vue sur le livre, ce qu'il nous a fait ressentir, ce qu'on a aimé ou moins aimé.