

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF

**Professorat des écoles
Site de Tarbes**

Titre du mémoire

Littérature et éducation à l'empathie

Présenté par **Manon DOMECCQ**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Véronique LARRIVÉ

Statut : MCF Langue et Littérature françaises

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Véronique LARRIVÉ	MCF Langue et Littérature françaises
Vanessa LOUBET-POËTTE	PRAG Lettres modernes

Soutenu le **21 / 04 / 2023**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Véronique Larrivé qui m'a accompagnée et guidée dans mon travail de recherche. Son implication et sa disponibilité m'ont été d'une grande aide dans la réalisation du mémoire.

Je remercie également Lionel Aubert qui m'a accueillie dans sa classe à l'école du Pont Latapie d'Asson afin de mettre en place mon premier protocole avec ses élèves et m'a soutenue tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Canelle Decaux, étudiante en Master 2 MEEF, m'a aussi été d'une aide précieuse, en mettant en œuvre le deuxième protocole imaginé avec ses élèves lors d'un stage en responsabilité à l'école d'Aureilhan.

Enfin, je remercie évidemment les élèves pour leur participation et leur enthousiasme lors des activités que nous leur avons proposées.

Sommaire

Introduction.....	3
1. Cadre théorique : littérature et empathie.....	6
1.1. L'empathie.....	6
1.1.1 Définition de l'empathie.....	7
1.1.2. Empathie miroir et empathie reconstructive.....	8
1.1.3. Empathie émotionnelle, cognitive et mature.....	10
1.2. La lecture littéraire.....	11
1.2.1. Activité fictionnalisante du lecteur.....	12
1.2.2. Le sujet lecteur.....	13
1.2.3. Entre participation et distanciation.....	14
1.2.4. La compétence fictionnelle.....	15
1.3. L'expérience de simulation et la construction de soi.....	17
1.3.1. Incarner différents personnages.....	17
1.3.2. Expérience de simulation par l'écriture.....	19
1.3.3. La dimension axiologique en jeu dans l'expérience de simulation.....	20
1.4. Cadre institutionnel : les textes prescriptifs pour l'école.....	21
2. Le protocole de recueil de données : une séquence de littérature autour du harcèlement scolaire.....	25
2. 1. Présentation du dispositif.....	25
2.2. Présentation du type de protocole.....	26
2.3. Présentation du protocole.....	26
2.3.1. Le public : 8 élèves de CM1-CM2.....	26
2.3.2. L'album.....	27
2.3.3. Présentation de la séquence.....	31
3. Analyse des données récoltées.....	35
3.1. Quelle relation empathique pour le personnage ?.....	35
3.1.1 Lecture des résultats de l'activité témoin.....	35
3.2.2. Lecture des résultats des activités d'écriture en « je » fictif.....	37
3.2. Quel transfert dans la vie réelle ?.....	39
3.3. Discussion des données récoltées.....	42
4. Création et mise en place d'un deuxième protocole.....	44

4.1. Présentation des albums.....	44
4.1.1. <i>J'ai perdu mon sourire</i> de Thierry Robberecht.....	45
4.1.2. <i>Rouge</i> de Jan De Kinder.....	45
4.2. Présentation du public.....	46
4.3. Présentation de la séquence.....	46
4.4. Analyse des données récoltées.....	48
4.4.1. Écrits en « je » fictif à partir de <i>J'ai perdu mon sourire</i>	49
4.4.2. Analyse de l'écrit en « je » fictif à partir de <i>Rouge</i>	50
4.4.3. Analyse de l'écrit de mise en situation de la vie réelle.....	52
4.4.4. Analyse de l'écrit réflexif.....	53
Conclusion.....	59
Bibliographie.....	61
Annexes.....	64

Introduction

Ayant été sensibilisée aux effets positifs d'un climat scolaire serein durant ma licence en Sciences de l'Éducation, travailler sur un dispositif favorable au bien-être des élèves s'est naturellement imposé à moi.

La thématique de l'empathie m'a semblé très intéressante tant du point de vue personnel que professionnel. En effet, elle ne concerne pas seulement le domaine scolaire, mais bien toute relation sociale. Comprendre ce qu'est réellement l'empathie sera très enrichissant sur le plan humain. Cette compétence est également au cœur de mon futur métier. Comprendre ce que vivent mes élèves est essentiel pour établir avec eux un cadre de confiance favorable aux apprentissages. Je devrai également les guider dans le développement de leur empathie. Former mes élèves à la compréhension de leurs pairs fera partie de mes missions d'enseignante.

Savoir faire preuve d'empathie est aujourd'hui une compétence travaillée à l'école. Elle participe au domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) dans la rubrique « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres ». Ainsi, le développement de l'empathie s'inscrit dans la culture de la sensibilité qui est une composante essentielle de l'Éducation Morale et Civique (EMC) mais également de tous les domaines artistiques : arts plastiques, éducation musicale et littérature.

L'école se doit de transmettre aux élèves un « socle moral » qui sera enrichi par l'apprentissage de différentes compétences sociales. Promouvoir la reconnaissance et l'ouverture à l'autre grâce à diverses situations (l'activité physique, les jeux de rôles, ...) fait partie des missions des enseignants dès la maternelle. La transmission de ces valeurs de référence doit permettre que les « enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires » comme l'explique Omar Zanna dans son article « Apprendre

par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? ». Ainsi, il est nécessaire d'apprendre aux élèves que l'autre est une « version possible de soi » (Zanna, 2015 : 214).

De plus, la capacité des élèves à interagir avec autrui et à s'épanouir au sein d'un groupe aura une influence sur la société à venir. Être capable d'établir des relations harmonieuses avec ses pairs est important à l'école, mais le sera également tout au long de la vie des élèves, ce qui explique l'importance de développer des compétences empathiques. L'école a un rôle majeur à jouer dans le développement de ces compétences psychosociales dont fait partie l'empathie. En effet, l'empathie n'est pas une « qualité de cœur » innée, mais relève d'une éducation. Elle nécessite une « éducation précoce et appropriée » (Tisseron, 2017 : 11), comme l'explique également le psychologue Daniel Goleman :

comme les maths ou la lecture, la vie affective est un domaine où l'on peut faire preuve de plus ou moins d'habileté, et qui exige un ensemble spécifique de compétences (Goleman, 1997 : 54).

Être empathique ne s'apprend pas à partir d'un modèle. Apprendre l'empathie implique de travailler la sensibilité et donc de s'inscrire dans une démarche sensible. Les activités mettant en jeu le corps, les sensations et les émotions sont un levier pour permettre aux élèves la reconnaissance de l'autre.

La littérature, provoquant sensations et émotions et favorisant l'ouverture à l'autre, constitue un espace privilégié pour développer des compétences psychosociales telles que l'empathie. Dans le cadre de mon travail, j'ai choisi de m'intéresser à la façon dont la littérature peut engendrer le développement de compétences empathiques chez les élèves.

Pour étudier l'impact de la littérature sur l'apprentissage de l'empathie, je choisis de m'intéresser plus spécifiquement à la manière dont les personnages de la fiction peuvent avoir des effets sur la relation à l'autre des élèves. Je cherche à étudier les effets d'une simulation dans la peau des personnages de

la fiction sur l'empathie des élèves envers leurs pairs dans la vie réelle. Afin de permettre aux élèves de se simuler dans la situation d'un personnage fictif, j'ai choisi une activité spécifique : l'écriture en « je » fictif. Il s'agit pour les élèves de se simuler dans la peau d'un personnage de fiction afin d'écrire en son nom à la première personne.

Ce mémoire sera d'abord composé d'une première partie dédiée au cadre théorique portant sur l'empathie et la littérature. Il s'agira de définir, en lien avec les programmes scolaires, en quoi la littérature et l'empathie peuvent être liées. La deuxième partie du mémoire sera consacrée à la présentation du protocole de recueil de données imaginé afin de répondre à la problématique et des données récoltées lors de la mise en œuvre du protocole dans une classe de CM1-CM2. Dans une troisième partie, nous analyserons les données récoltées puis la pertinence du protocole imaginé au regard de la question professionnelle à laquelle nous cherchons à répondre. Enfin, dans une dernière partie, nous présenterons un deuxième protocole conçu à partir de l'analyse du premier, les données récoltées lors de la mise en place du protocole dans une classe de CE2 ainsi que l'analyse de ces données.

Comment l'expérience de simulation dans la peau de personnages fictifs peut-elle participer à l'éducation à l'empathie des élèves ?

1. Cadre théorique : littérature et empathie

Dans cette première partie de mon mémoire, l'objectif est de comprendre le rôle des phénomènes empathiques dans la lecture littéraire. Pour cela, en appui sur les ouvrages et les articles que j'ai lus, je définirai les concepts théoriques majeurs en jeu dans mon travail de recherche : l'empathie et la lecture littéraire. Il s'agira également d'expliquer en quoi la littérature et notamment la relation entre le lecteur et les personnages peuvent être à l'origine d'une réaction axiologique et ainsi du développement de compétences psychosociales. Pour cela, dans un premier temps, je définirai l'empathie et les mécanismes qu'elle met en jeu. Ensuite, je définirai la lecture littéraire en expliquant la façon dont elle peut influencer le système de valeurs des élèves. Puis, je m'intéresserai aux effets possibles de l'expérience de simulation dans la fiction. Enfin, je présenterai le cadre institutionnel dans lequel s'inscrira mon protocole de recueil de données en classe.

1.1. L'empathie

Débutons ce cadre théorique en définissant l'empathie, concept central du sujet. Nous expliquerons ce qu'est l'empathie de façon générale, puis nous présenterons les mécanismes à l'œuvre dans la relation empathique.

1.1.1 Définition de l'empathie

Le terme « empathie » apparaît dans la langue française il y a une cinquantaine d'années. L'éducation à l'empathie n'est mentionnée pour la première fois dans les programmes scolaires du cycle 3 qu'en 2015. Le mot « empathie » vient de la traduction du mot allemand « einfühlung » qui signifie « ressentir de l'intérieur ». Il est composé du préfixe grec « em » qui signifie « dans » et de « pathie » du radical « pathos » qui signifie « souffrir/ éprouver ». Ainsi, l'empathie est définie comme la « capacité à s'identifier à autrui »¹.

L'empathie relève en réalité d'un processus complexe que nous allons présenter en nous référant aux travaux de scientifiques. L'empathie peut être perçue de différentes manières avec une vision des mécanismes en jeu pouvant varier d'une définition à l'autre. Dans le cadre de mon mémoire, je m'appuierai essentiellement sur les travaux de Véronique Larrivé, maîtresse de conférence en Didactique de la littérature à l'INSPE de Toulouse. Dans l'article « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », elle définit l'empathie comme « la "compréhension des états mentaux de l'autre", c'est-à-dire la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances » (Larrivé, 2015 : 159). Elle s'appuie pour cela sur les propos tenus par le neurobiologiste Jean Decety et l'historien des sciences Gérard Jorland qui, dans l'article « L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? », la définissent comme la « disposition [...] de nous mettre mentalement à la place d'autrui pour comprendre ce qu'il ressent » (Decety, 2004 : 54 ; Jorland, 2004 : 19). Citée également par V. Larrivé, Bérangère Thirioux, philosophe et neuroscientifique, propose également une définition assez équivalente de l'empathie :

se simuler mentalement dans le corps de l'autre [...] et, une fois positionné mentalement à l'intérieur de celui-ci, à simuler l'expérience qu'autrui fait du monde, des objets et des autres, depuis ce point de vue spécifique (Thirioux, 2011 : 74).

1. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2022

Dans l'article « La fiction comme culture de la simulation », le philosophe Jérôme Pelletier explique les mécanismes de l'empathie et parle d'« une "simulation incarnée", un mécanisme fonctionnel de notre corps et de notre cerveau nous permettant d'expérimenter directement la vie mentale d'autrui » (Pelletier, 2008). Cette simulation dans la peau de l'autre, qui nous permet d'expérimenter ce qu'il vit, permet alors également de mieux le comprendre. Dans une interview publiée en 2015 sur le site internet Climat Scolaire, O. Zanna donne également une définition de l'empathie. Selon lui, être empathique signifie « appréhender les représentations mentales d'autrui », « appréhender l'autre comme une possible version de soi » ou encore « appréhender le paysage intérieur de l'autre sans jamais s'y confondre ». Il est nécessaire de préciser que la finalité n'est pas de ressentir les émotions d'autrui, mais de « comprendre autrui à distance » (Zanna, 2015).

La lecture de ces différentes définitions de l'empathie me permet d'inscrire mon travail dans une vision précise de l'empathie. Dans le cadre de ce mémoire, nous étudierons l'empathie comme la capacité à comprendre l'autre et se mettant à sa place pour imaginer sa réalité. En effet, se mettre à la place de l'autre est la première étape permettant dans un second temps de comprendre ce que peut ressentir l'autre. Il ne s'agit donc pas seulement de se mettre à sa place pour vivre la même chose que lui, mais de se simuler dans sa réalité pour pouvoir la comprendre.

1.1.2. Empathie miroir et empathie reconstructive

En nous appuyant sur cette définition générale de l'empathie, il convient maintenant d'en comprendre les mécanismes. Intéressons-nous d'abord au point de vue de Frédérique de Vignemont, chercheuse en philosophie. Pour cela, nous nous référons à l'article « Empathie miroir et empathie reconstructive » qu'elle a écrit en 2008 ainsi qu'à la présentation de sa conception faite par V. Larrivé (2014).

F. de Vignemont distingue deux mécanismes à l'œuvre dans la relation empathique. Selon elle, lorsque nous rencontrons quelqu'un, nous pouvons immédiatement percevoir ses émotions grâce à des indices visuels. C'est ce qu'elle nomme « l'empathie miroir ». L'activation des neurones miroirs reposant sur des indices émotionnels visibles nous permet d'imaginer ce que ressent autrui de façon globale. Nous percevons par exemple la tristesse de quelqu'un en le voyant pleurer. Cette perception est rapide, mais reste approximative. En effet, il est possible de percevoir immédiatement l'émotion « globale » (la joie, la tristesse, la peur) mais pas de comprendre ce que la personne ressent réellement, ni les raisons qui ont motivé cet état émotionnel. De ces premières informations brutes permettant la perception approximative des émotions visibles, naît un deuxième niveau d'empathie permettant cette fois la compréhension fine des émotions ressenties.

Comprendre ce que ressent autrui repose sur ce que F. de Vignemont appelle « l'empathie reconstructive ». Ce deuxième niveau d'empathie, permettant la compréhension et non plus seulement la perception des émotions, repose sur la simulation dans la réalité de l'autre. La simulation permet de s'imaginer à sa place, d'imaginer ce que nous aurions ressenti pour imaginer ce que l'autre peut ressentir. Elle repose sur la connaissance de la situation. En effet, il est nécessaire de connaître la situation de l'autre pour s'imaginer la vivre. Par exemple, il peut sembler difficile de s'imaginer à la place de quelqu'un qui pleure sans qu'on en connaisse la raison (chagrin, peur, joie extrême, etc), tandis qu'il est sans doute plus simple de s'imaginer à la place de quelqu'un qui pleure suite à la perte d'un proche. Ainsi, il faut connaître des éléments sur ce qu'il vit, c'est-à-dire ses motivations à ressentir cette émotion, ainsi que des informations sur lui (son caractère, son passé, ...). On parle alors de contexte « externe » et « interne » dont la connaissance est une condition essentielle au processus de simulation. Cette simulation repose également sur l'utilisation des ressources émotionnelles propres à soi. En effet, on fait appel à ce qu'on a déjà vécu pour imaginer ce que peut ressentir l'autre dans la situation donnée. Il s'agirait par exemple de se simuler dans la peau de

quelqu'un qui pleure, en sachant qu'il pleure suite à une dispute avec un ami, tout en se rappelant les émotions ressenties lorsque cette situation a pu nous arriver. La conjugaison de ces informations nous permet de comprendre de façon subtile les émotions que ressent la personne face à nous. Précisons que, selon F. de Vignemont, les deux niveaux ne sont pas à opposer, mais sont complémentaires. L'empathie miroir déclenche l'empathie reconstructive. L'empathie reconstructive complète les informations perçues et permet de les comprendre (Vignemont, 2008).

Dans le cadre de mon mémoire, il s'agira de développer l'empathie reconstructive des élèves telle qu'elle est définie par F. de Vignemont. Néanmoins, bien que mon objectif soit la « compréhension » des émotions d'autrui, le passage par la « perception » des émotions d'autrui sera indispensable.

1.1.3. Empathie émotionnelle, cognitive et mature

Le psychologue Serge Tisseron distingue lui aussi plusieurs niveaux dans la relation empathique, mais il ajoute un troisième niveau. Selon lui, dans l'article « Les dérives de l'empathie » publié en 2017, l'empathie débute par un premier niveau appelé « empathie directe » qui comporte deux étapes. La première étape est l'empathie émotionnelle qui correspond à ce que F. de Vignemont nomme « empathie miroir » c'est-à-dire qu'elle consiste à « identifier les émotions de l'autre sans nécessairement les partager » (Tisseron, 2017 : 8). Comme pour l'empathie miroir, l'empathie émotionnelle concerne le corps et « ce qui se ressent ». Elle repose sur des indices visuels et l'activation des neurones miroirs nous permettant de percevoir les émotions de l'autre de façon générale. Cette capacité à identifier les émotions de l'autre apparaît vers l'âge d'un an.

Ce n'est que vers quatre ou cinq ans que se développe le deuxième niveau d'empathie qu'il nomme « empathie cognitive » qui correspond en

d'autres mots à ce que F. de Vignemont appelle « l'empathie reconstructive ». Cette phase de l'empathie apparaît après l'empathie émotionnelle. Elle permet de s'imaginer à la place de l'autre pour anticiper ses états mentaux et ses réactions et repose sur « la capacité de comprendre que l'autre a une vie mentale différente de la sienne ». L'enfant est alors capable de comprendre les émotions de l'autre, mais surtout qu'il peut les ressentir pour d'autres raisons que lui. L'enfant comprend alors que l'autre peut être content pour une raison qui, en ce qui le concerne, ne l'aurait pas rendu heureux. Il a alors conscience que « l'autre a une vie mentale différente de la sienne » (2017 : 8)

S. Tisseron va au-delà de ces deux niveaux d'empathie et explique l'existence d'un troisième niveau : « l'empathie mature » qui relève de la conjugaison des deux formes d'empathies émotionnelle et cognitive. Il s'agit toujours de se mettre à la place de l'autre pour le comprendre mais en plus, d'accepter que l'autre se mette à la nôtre et que lui aussi comprenne ce que nous vivons. On parle alors « d'empathie réciproque ». Cette empathie implique le souci et la reconnaissance de l'autre et la manifestation de cette reconnaissance par des gestes qui attestent l'acceptation de l'autre comme « partenaire d'interactions » (Tisseron, 2014 : 70). Cette forme d'empathie impliquant de s'intéresser à l'autre est donc liée à l'altruisme. S. Tisseron va encore plus loin avec un dernier niveau qu'il nomme « l'empathie mutuelle ». On accepte que l'autre se mette à notre place mais aussi, qu'en nous comprenant, l'autre nous révèle à nous-même et nous informe sur ce que nous sommes. Il s'agit alors de se découvrir, de mieux se comprendre à travers le regard que l'autre porte sur nous.

1.2. La lecture littéraire

Avant d'expérimenter les effets de l'expérience de pensée que procure la littérature fictionnelle, commençons par définir la lecture littéraire en présentant ses différentes caractéristiques.

1.2.1. Activité fictionnalisante du lecteur

Nous allons donc commencer par caractériser la lecture littéraire en expliquant la place du lecteur en nous référant aux travaux de V. Larrivé (2014) qui explique la place accordée au lecteur en citant Gérard Langlade, un des fondateurs de la didactique de la littérature. Reprenant l'idée que le texte est incomplet et doit être complété par le lecteur, il s'intéresse à l'activité du lecteur qu'il appelle « l'activité fictionnalisante » et qu'il définit ainsi :

processus qui permet au lecteur de donner une forme ultime au texte en imaginant une multitude de données fictionnelles nouvelles qui viennent compléter le monde mis en place par la fiction (Langlade, 2006).

En d'autres mots, un texte délivre au lecteur des informations incomplètes qu'il va agencer et compléter à sa guise. Par exemple, le lecteur qui découvre un personnage à un moment, peut imaginer librement la vie que ce personnage a eue avant, si elle n'est pas racontée par le texte. Ainsi, le lecteur « fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre » (Langlade, 2006 : 168). Lorsqu'un lecteur se fait une représentation mentale d'un univers fictif, il peut ajouter ou omettre des éléments. À qui n'est-il jamais arrivé d'imaginer le visage d'un personnage avec précision sans qu'aucune information n'ait été donnée par le texte ? Cette activité fictionnalisante est bien évidemment nourrie par notre vécu et nos références culturelles. Bien que certaines informations soient écrites et identiques pour tous les lecteurs, il est possible que, en raison de leur activité fictionnalisante singulière, tous les lecteurs ne fassent pas la même lecture d'une même œuvre. En réorganisant une œuvre à sa manière, un lecteur produit ce que G. Langlade appelle « le texte du lecteur ». La lecture est alors considérée comme un processus subjectif où chacun peut investir le texte à sa manière. Le lecteur ne « reçoit » pas seulement un texte, mais il participe à la construction de certains éléments. Le lecteur est ainsi acteur de sa lecture littéraire.

1.2.2. Le sujet lecteur

La reconnaissance du rôle du lecteur est à l'origine du terme « sujet lecteur » apparu dans les années 2000. Nous nous appuyons ici sur la définition de G. Langlade et d'Annie Rouxel, autre didacticienne de la littérature à l'origine de ce champ de recherche. Dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, ils définissent le sujet lecteur comme un « sujet individué, qui grâce à la médiation de sa relation aux œuvres, met en place un regard sur le monde, sur les autres et sur lui-même » (Langlade et Rouxel, 2020). En reconnaissant tant la part de rationalité que la part d'implication dans la lecture d'une œuvre, on admet que le lecteur participe à la lecture. On ne le considère plus seulement comme « récepteur » d'un texte, mais comme acteur, répondant aux sollicitations du texte dans sa subjectivité. G. Langlade et A. Rouxel parlent de « prise en compte du lecteur empirique tel qu'il se manifeste au travers d'expériences de lecture singulières » (Langlade et Rouxel, 2020 : 105).

C'est en 2002 que le terme « sujet lecteur » apparaît pour la première fois dans les programmes scolaires. Depuis, les programmes n'ont cessé de rappeler la place centrale du sujet lecteur dans la littérature. Les programmes de 2018 mentionnent « l'appropriation » de l'œuvre : « comprendre un texte littéraire et se l'approprier » (MEN, 2018). La place qui doit être accordée au sujet lecteur dans le cadre de la littérature à l'école est aujourd'hui incontestable.

Avec l'émergence du terme « sujet lecteur » apparaît aussi celui de « lecture subjective ». Elle désigne la façon dont la lecture affecte le lecteur comme sujet, lui procure des émotions ou déclenche chez lui des jugements axiologiques (Langlade et Rouxel, 2020). En effet, comme nous l'expliciterons plus bas, la lecture est source d'émotions et de réflexion, ce qui permet au lecteur de se découvrir, et même de se construire en tant qu'individu.

1.2.3. Entre participation et distanciation

Comme l'explique Jean-Louis Dufays, autre didacticien originaire de Belgique, la lecture littéraire est aujourd'hui considérée comme un va-et-vient entre participation et distanciation. Selon lui, le lecteur littéraire est défini par différentes instances qui interfèrent dans un jeu d'implication et de distanciation. Cette conception est fondée sur une tension entre la lecture distanciée, selon laquelle on porte un regard objectif et rationnel sur ce qu'on lit et la lecture investie, c'est à dire une lecture vécue intimement, dans laquelle on s'identifie aux personnages, on se projette dans l'histoire.

Le personnage étant au cœur de la lecture littéraire et de notre dispositif, il convient de le définir. Nous nous appuyons ici sur l'article, rédigé par V. Larrivé et Brigitte Louichon, qui lui est consacré dans *Un Dictionnaire de didactique de la littérature*. Le personnage y est défini comme la « personne fictive mise en action dans un texte narratif, c'est-à-dire la représentation d'une personne dans un récit fictionnel » (Larrivé et Louichon, 2020 : 176). Selon la conception de la lecture littéraire dans laquelle notre travail s'inscrit, les personnages ne sont pas « uniquement » des personnages. Le lecteur, grâce à son imagination, fait du personnage de fiction une personne en lui donnant vie par une représentation mentale. Par « personnage », nous entendons donc « personne » à laquelle le lecteur a donné vie, par son activité mentale, à partir d'une fiction.

Cette conception de la lecture littéraire repose sur différentes instances lectorales définies antérieurement par Michel Picard et Vincent Jouve, tous deux théoriciens de la littérature, inspirés par le champ de la psychanalyse. En 1993, s'inspirant des travaux de M. Picard, V. Jouve crée un modèle des instances lectorales pour étudier notamment la façon dont le lecteur s'investit dans le récit et la relation qu'il noue avec les personnages. V. Jouve explique l'aspect psychoaffectif en jeu dans la lecture littéraire, en créant le terme « lisant » pour définir le lecteur investi émotionnellement dans l'histoire. Dans la

mise en œuvre que nous présenterons plus tard, et qui consiste à faire vivre et écrire les pensées du personnage, c'est bien le « lisant » en tant qu'instance lectrice « immergée » dans la fiction qui sera l'objet de notre observation.

Afin de comprendre ce qui est en jeu dans l'implication affective du « lisant », il est essentiel de comprendre les compétences que le lecteur mobilise. Dans le cadre de ce sujet, nous nous intéresserons en particulier à une compétence spécifique : la « compétence fictionnelle ».

1.2.4. La compétence fictionnelle

Bien que toutes les compétences de lecteur soient mobilisées dans notre dispositif, l'une d'entre elles est plus spécifiquement au cœur de nos objectifs. Comme dit précédemment, il s'agit de la compétence fictionnelle que nous allons maintenant expliciter.

Notre hypothèse est que les écrits en « je » fictif, permettant d'expérimenter la situation des personnages, participent à l'éducation empathique des élèves. Or, dans l'article « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif » V. Larrivé définit l'empathie fictionnelle comme un « processus qui permet au lecteur de se représenter les états mentaux des personnages du récit » (Larrivé, 2015). Nous allons donc voir quels sont les liens entre empathie fictionnelle et empathie.

L'empathie fictionnelle relève d'un processus que V. Larrivé explique, en repartant du modèle de V. Jouve : quand un élève lit, il adopte d'une part une posture d'interprétant lui permettant de comprendre le sens du texte et d'autre part une posture de « lisant ». Ce « lisant » désigne le lecteur impliqué dans l'histoire par son investissement affectif et son identification aux personnages qu'il considère comme des personnes. Dans *L'effet personnage dans le roman*, V. Jouve explique que le personnage de roman « se donne à lire comme un autre vivant susceptible de maints investissements » (Jouve, 1992 : 108). Cet

investissement permet au lecteur de se faire une représentation mentale de l'univers fictionnel et entraîne un processus identificatoire aux personnages, nécessaire pour imaginer leurs actions et leurs pensées. Comme le dit V. Jouve : « lire une histoire, c'est simuler, sur la base des indications textuelles, les croyances et désirs qui donnent vie aux êtres de fiction » (Jouve, 2020).

Le lecteur se projette alors « dans la peau » du personnage pour simuler sa réalité. S'appuyant sur les neurosciences, V. Larrivé parle de « simulation incarnée » :

Les émotions vécues par la fiction sont le catalyseur d'un processus physiologique, la simulation incarnée, qui lui permet de comprendre les récits en projetant mentalement son corps dans le contexte de la fiction pour lui en faire éprouver corporellement la réalité (Larrivé, 2015 : 158).

Selon V. Larrivé, si la compréhension du récit repose sur la compréhension des motivations et des intentions du personnage, cela n'est possible que grâce à l'investissement de l'élève qui va chercher à « se mettre à la place » du personnage pour le comprendre. En ce sens, le lecteur littéraire fait preuve d'empathie à l'égard du personnage. C'est ce qu'on appelle « empathie fictionnelle ».

L'article « empathie » de *Un dictionnaire de didactique de la littérature* évoque également les recherches cognitives associées aux neurosciences. Il y est précisé que le lecteur se simule dans la peau du personnage en imaginant sa position et son point de vue. Ce processus est à l'origine d'une relation très forte entre le personnage et le lecteur qui se simule dans sa peau (Larrivé et Louichon, 2020).

Enfin, évoquons le point de vue du spécialiste de psychologie cognitive anglais, Keith Oatley. Selon lui, la simulation en jeu dans la lecture littéraire dépasse la fiction et peut avoir un impact sur le développement social du lecteur. L'expérience de simulation offerte par la fiction permettrait au lecteur de mieux vivre une telle situation dans la vie réelle. La fiction serait pour le lecteur

un « espace d'expérimentation sociale et un terrain d'exercice de sa compétence empathique ». L'empathie serait alors nécessaire à la lecture, mais également exercée par la lecture. C'est sur ce dernier élément que porte notre problématique. Nous cherchons à montrer dans quelle mesure expérimenter certaines situations par le biais des personnages permettrait de mieux les comprendre dans la vie réelle.

1.3. L'expérience de simulation et la construction de soi

Dans cette troisième partie, nous nous intéresserons à la manière dont l'expérience de simulation dans la réalité d'autrui peut participer à la construction de soi en provoquant une réflexion sur les valeurs en jeu. Puis nous montrerons en quoi l'expérience de lecture mais aussi celle d'écriture en « je » fictif sont similaires à une expérience de jeu de rôles.

1.3.1. Incarner différents personnages

Dans *Univers de la fiction*, Thomas Pavel, spécialiste roumain de littérature française enseignant aux États-Unis, explique le lien entre l'expérience de lecture et la réflexion sur soi. La lecture permet au lecteur de s'évader de sa réalité et d'assister à une multitude de modèles parfois éloignés des siens. Expérimenter différents modèles possibles permet une prise de recul et une réflexion sur son univers propre. D'après lui, « le monde de la fiction permet de réfléchir au monde vécu » (Pavel, 1986).

Plus récemment, dans le domaine de la psychologie, S. Tisseron a lui aussi souligné l'importance d'expérimenter plusieurs points de vue. Face à la surconsommation des écrans par les plus jeunes et la hausse des violences scolaires, le psychiatre imagine une activité, le « Jeu des trois figures » visant à prévenir les violences et à favoriser un climat scolaire apaisé. Avec ce jeu de

rôle, il souhaite développer l'empathie des élèves et modifier les relations agresseurs/agressés. La création de cette activité est suivie de la création d'une association nommée « Développer l'empathie par le jeu des 3 figures » reconnue par l'Éducation Nationale comme une « association éducative complémentaire de l'enseignement public ». L'activité consiste en une première phase d'observation d'une image à partir de laquelle les élèves construisent un petit scénario dans lequel ils doivent faire figurer trois personnages : un agresseur, une victime et un tiers. Dans une deuxième phase, les élèves jouent la scène en occupant successivement les trois rôles afin d'expérimenter différentes possibilités relationnelles. L'objectif est l'exploration de postures multiples parfois éloignées de leur propre vie. Il ne s'agit donc pas d'un jeu de rôle libre ou d'une pièce de théâtre, mais bien d'un exercice précis. En invitant les élèves à « changer de perspective émotionnelle à l'intérieur d'une situation agressive », cette activité permet de faire éprouver des situations émotionnelles nouvelles, pour développer l'empathie des élèves et ainsi lutter contre les violences scolaires. (Tisseron, Clément et Joncour, 2015 : 70). Bien que le jeu des 3 figures soit une simulation incarnée physiquement, on peut la mettre en parallèle avec le dispositif d'incarnation par l'écriture. Les moyens sont différents, mais l'enjeu reste l'expérimentation de différentes situations.

En appui sur les travaux de T. Pavel et de S. Tisseron, on voit que l'expérience de simulation peut participer à la construction de soi dans la mesure où elle ne se résume pas à imaginer la simulation d'un seul personnage. Ainsi, l'écriture en « je » fictif, impliquant de se simuler dans la peau de différents personnages et d'expérimenter différents points de vues semble être un outil pertinent pour interroger le sens des actions des personnages et les valeurs en jeu.

1.3.2. Expérience de simulation par l'écriture

Dans le cadre de notre travail, le processus de simulation ne s'arrête pas à la lecture, mais nous choisissons de prolonger cette expérience avec l'écriture. Notre dispositif d'écriture s'inscrit alors dans les « écritures de la réception ». François Le Goff définit les écrits de la réception comme « l'ensemble des formes scripturales qui sont les traces accompagnant ou prolongeant l'expérience de lecture » (Le Goff, 2020). Dans le cadre des écrits en « je » fictif, il s'agit d'écrits d'immersion dans la fiction. Ils sont le fruit de deux processus en interaction : le geste d'écriture et la lecture.

En effet, il est important de préciser qu'à l'école, la lecture et l'écriture sont en interaction. Comme l'explique F. Le Goff, il ne s'agit pas d'un transfert du lire vers l'écrire. La lecture et l'écriture doivent être pensées dans un rapport de réciprocité. Les activités d'écriture et celles de lecture s'enrichissent mutuellement. La lecture déclenche et nourrit l'écriture et l'écriture éclaire et complète la lecture. Cette interaction n'est permise que par la relation que le sujet-scripteur-lecteur noue avec le texte. En effet, la reconnaissance de la subjectivité du lecteur-scripteur est une condition nécessaire à l'existence d'un lien de réciprocité entre les deux activités. Par exemple, un questionnaire dans lequel il s'agit d'extraire des informations du texte telle que « Où vivent les personnages de l'histoire ? » ne fait pas appel à la participation du lecteur. Il s'agit de repérer des informations comme il pourrait le faire dans une lecture documentaire. Cette question n'impliquant pas la subjectivité du lecteur permettra de vérifier la capacité à repérer des informations mais n'éclairera pas le texte comme pourrait le faire une activité d'écriture en « je » fictif dans la peau d'un personnage.

Des scientifiques ont montré que l'écriture et notamment les écrits de la réception participent à la construction de la personnalité des élèves. En effet, l'acte d'écriture participe lui aussi au processus de réflexion. Pour la psychologue Christine Lamy, auteure d'un article consacré aux ateliers d'écriture, écrire c'est « exprimer le plus justement possible ce que votre cœur

vous dicte » (Lamy, 2009 : 37). En ce sens, l'écriture nourrit la réflexion des élèves sur leur rapport à l'autre. Elle permettrait également « la découverte de l'autre en soi-même » comme l'évoque Catherine Boré, professeure d'université spécialiste de l'écriture fictionnelle scolaire, dans un article intitulé « L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre ». Selon elle, traduire en mots sa pensée peut aider les élèves à la conscientiser et à la questionner. En ce sens, l'écriture participe à la construction de soi et de son rapport à autrui.

1.3.3. La dimension axiologique en jeu dans l'expérience de simulation

Il s'agit maintenant, en nous appuyant sur l'article « Littérature et valeurs » de Lydie Laroque et Caroline Raulet-Marcel, maîtresses de conférences en langue et littérature françaises, de montrer comment l'expérience d'incarnation de personnages de fiction peut provoquer une réaction axiologique chez les élèves. Selon elles, en engageant la subjectivité du lecteur, les textes engagent la réflexion éthique.

En expérimentant la réalité de différents personnages parfois antagonistes, le lecteur peut se questionner et remettre en question ses propres valeurs. Le travail de réflexion suscité par cette expérience de simulation peut permettre aux élèves de se conforter dans certaines de leurs idées, mais peut également les amener à infléchir certaines de leurs représentations. En ce sens, en impliquant une réaction axiologique, l'expérience de simulation dans la réalité d'un autre que soi participe à la construction de soi.

Cependant, ce n'est pas grâce aux valeurs morales qu'elle engage qu'une œuvre va mettre en jeu les valeurs des élèves. Par exemple, un album traitant du harcèlement ne va pas nécessairement créer une réaction axiologique chez les élèves lecteurs. En revanche, un album traitant du harcèlement et lu avec une démarche de lecture littéraire permettant à l'élève

de « s'investir dans » la peau des personnages les amènera peut-être à se questionner sur leurs propres valeurs. C'est ce que nous cherchons à montrer. En effet, l'investissement émotionnel des élèves et l'expérience du point de vue des personnages par l'écriture en « je » fictif sont des conditions nécessaires à la compréhension des valeurs en jeu, et la consigne d'écriture en « je » nous semble en être un bon catalyseur.

La dimension axiologique de la lecture littéraire et des activités qui en découlent est permise par la participation du lecteur. En étant impliqué, le lecteur comprend les valeurs en jeu, il les questionne, les partage ou les rejette. Puis, la prise de conscience du regard qu'il porte sur les différents personnages lui permet un retour réflexif et constructif sur lui et ses valeurs (Jouve, 2004). L. Laroque et C. Raulet-Marcel supposent que « cette prise de conscience participe à la construction de soi comme sujet moral ». L'émergence, la transmission ou la construction de valeurs dépendent intrinsèquement de la conception de la lecture littéraire dans laquelle nos démarches s'inscrivent.

Les conclusions ci-dessus vont nous permettre de mieux saisir le cadre institutionnel présenté dans la prochaine partie. Nos recherches documentaires ont permis de confirmer et d'expliquer la démarche que conseillent les programmes scolaires pour lire des textes littéraires. La recherche et les prescriptions institutionnelles s'accordent sur le fait que les textes littéraires, abordés dans une démarche littéraire, contribuent à développer la sensibilité des élèves. En s'identifiant aux personnages, les élèves se questionnent sur les valeurs en jeu, ce qui participe à la construction d'une éthique personnelle.

1.4. Cadre institutionnel : les textes prescriptifs pour l'école

Après avoir présenté le cadre théorique en nous appuyant sur les théories des chercheurs et didacticiens, il s'agit maintenant de présenter le

cadre institutionnel en nous référant aux prescriptions ministérielles. En effet, le travail de recherche portant sur un dispositif didactique, il s'inscrit dans le cadre de l'enseignement scolaire, ce qui implique de le situer par rapport aux instructions officielles. Pour cette partie, nous nous référons aux programmes scolaires de 2020 publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous nous appuyerons également sur la fiche Eduscol intitulée « La morale en questions » publiée en 2015, qui explique la façon dont peut être abordée la littérature pour participer à l'acquisition de valeurs. Enfin, nous citerons également l'article « Le lecteur et le citoyen » de Marion Mas, publié en 2017 dans la revue *Le français aujourd'hui*, article dans lequel elle fait une lecture de l'ensemble des prescriptions ministérielles en matière de questionnement des valeurs par la littérature.

Nous venons de voir comment, selon les scientifiques et didacticiens, la littérature participe à la construction de la personnalité de l'élève et du rapport à l'autre. Il convient maintenant de présenter la façon dont les programmes scolaires, en tant que textes prescriptifs pour les enseignants, lient le questionnement des valeurs et l'enseignement de la littérature.

Présentons tout d'abord les compétences des programmes que le dispositif mis en œuvre vise à atteindre. Rappelons que l'objectif visé est d'éduquer les élèves à l'empathie grâce à la simulation dans la situation de personnages fictifs. Cet objectif s'inscrit dans le cadre de l'Éducation Morale et civique (EMC) et plus précisément dans la rubrique « culture de la sensibilité ». La « culture de la sensibilité » est l'un des quatre domaines de l'EMC travaillés du cycle 2 au cycle 4. Ce domaine se décompose en plusieurs compétences. Bien que l'ensemble des compétences émotionnelles soient liées au questionnement développé dans le projet de recherche, notre intérêt premier est bien le développement la compétence intitulée « s'estimer et être capable d'empathie ».

L'expérience de simulation dans la peau de personnages fictifs grâce au dispositif d'écriture en « je » fictif s'inscrit également dans les programmes de

français et plus principalement dans la rubrique « culture littéraire et artistique ». Les prescriptions institutionnelles affirment désormais que la lecture littéraire peut être considérée dans la « capacité des textes d'entraîner les élèves vers une réflexion personnelle, l'exploration de leurs émotions ou de leur imagination ».² En visant une réflexion permettant de questionner son rapport à l'autre dans le but d'éduquer à l'empathie, notre dispositif s'inscrit dans cette vision de la culture littéraire.

En effet, la littérature à l'école a plusieurs objectifs. Elle permet l'acquisition de savoirs littéraires et contribue au Socle Commun de Connaissances, de Compétence et de Culture en participant à la « formation de la personne et du citoyen ». La littérature permet aux élèves de développer des compétences de raisonnement, de réflexion et de jugement. En ce sens, elle est un « espace de formation du sujet ». En développant l'imagination et enrichissant la connaissance du monde, elle « participe à la construction de soi » (MEN, 2015). Le Ministère de l'Éducation Nationale considère la littérature comme un « espace émancipateur car les textes littéraires mettent en jeu et interrogent les valeurs profondes de l'humanité ». L'acquisition d'une telle posture est fondamentale pour « se situer et prendre sa place dans le monde ».

Viser de tels objectifs suppose d'inscrire la lecture des œuvres dans une approche sensible et subjective. La fiche Eduscol « La morale en questions » propose de :

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

La lecture s'accompagne d'activités de mise en relation avec l'univers des élèves (leurs connaissances du monde, leurs lectures) et d'argumentation

2. Fiche Eduscol : La morale en questions (2015)

(questionnements, discussions, débats). En effet, les activités proposées aux élèves s'appuient sur leurs expériences et leurs savoirs sur le monde afin de leur permettre d'exprimer leurs impressions, leurs jugements, leurs réactions et d'identifier et discuter les valeurs en jeu (MEN, 2015). À travers la lecture littéraire et notamment l'identification aux personnages, il s'agit d'interroger les réactions subjectives des élèves pour approfondir leur connaissance de soi, interroger leurs propres valeurs, acquérir voire renforcer certaines valeurs et construire une éthique personnelle.

Par ailleurs, la fiche Eduscol alerte sur les risques d'une démarche « moralisatrice ». Tout d'abord, il ne s'agit pas de « faire la morale » 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 ». Ainsi, l'objectif n'est pas de délivrer un message ou une leçon de morale, mais d'amener les élèves à questionner leur rapport à l'autre.

Enfin, les programmes s'accordent avec les scientifiques pour prévenir « l'utilisation » des textes littéraires. En effet, il ne s'agit pas d'utiliser une œuvre à des fins d'EMC. Pour que le texte littéraire permette une telle réflexion, il ne doit pas perdre sa « valeur intrinsèque ». Ainsi, l'éducation à l'empathie par la lecture de textes littéraires n'est possible que si la démarche s'inscrit dans le cadre de la lecture littéraire, telle que nous l'avons définie à partir des théories actuelles concernant la didactique de la littérature.

C'est sur ces recommandations du MEN que se clôt notre première partie, qui a permis de définir l'empathie, concept au cœur de notre projet de recherche en tant que compétence sociale à développer chez les élèves, et d'en expliquer les différents mécanismes en jeu.

Il s'agit maintenant d'exploiter cette première partie pour concevoir un protocole de recueil de données nous permettant de répondre à la problématique.

2. Le protocole de recueil de données : une séquence de littérature autour du harcèlement scolaire

La deuxième partie du mémoire, sera consacrée au protocole de recueil de données nous permettant de montrer comment l'expérience de simulation dans la peau de personnage de fiction peut, ou au contraire ne semble pas, être un levier d'éducation à l'empathie. Tout d'abord, nous exposerons le dispositif des écrits en « je » fictif ainsi que le protocole de recueil de données. Puis, nous présenterons les données récoltées. Enfin nous analyserons les résultats obtenus ainsi que la cohérence du protocole imaginé.

2. 1. Présentation du dispositif

Notre dispositif a pour enjeu principal de permettre aux élèves d'expérimenter la situation de personnages de fiction. Il s'agit de tenter d'expérimenter, par le biais de l'écriture, ce que vit émotionnellement un personnage fictif. Nous faisons l'hypothèse que cette expérience de simulation dans la peau d'un personnage leur permettra de mieux comprendre les émotions engendrées par des comportements de harcèlement de la part de leurs pairs. En effet, nous supposons que le passage par la fiction peut ensuite aider les élèves à mieux comprendre les émotions ressenties par un enfant victime de harcèlement s'ils rencontraient une telle situation dans la vie réelle. Afin de faire vivre aux élèves cette expérience de simulation, nous avons choisi l'écriture en « je » fictif.

Il s'agit d'un dispositif liant la lecture-compréhension d'un texte littéraire à l'écriture. L'écriture consiste en des écrits de travail répondant à des règles précises. Le dispositif débute par la lecture de l'œuvre. Cette première phase

est suivie d'une phase de production d'un écrit en appui sur des consignes invitant les élèves à se simuler dans la peau de personnages fictifs. Ce mémoire s'attachera à étudier l'impact que peut avoir l'expérience de simulation d'une situation fictive sur le rapport des élèves à l'autre et notamment sur leur relation empathique.

2.2. Présentation du type de protocole

Afin de recueillir des données nous permettant d'étudier les effets de l'expérience de simulation dans la peau de personnages de fiction sur la capacité empathique des élèves, nous avons choisi d'opter pour la création et la mise en œuvre d'une séquence de littérature dans une classe, ce qui semble être le protocole le plus pertinent au regard de notre problématique. En effet, la mise en place d'une séquence nous permettra de récolter des productions écrites d'élèves. Ces écrits, qui sont pensés comme des traces de la réflexion des élèves, seront le support de notre analyse. Il s'agira d'analyser de façon qualitative leurs productions afin de valider ou d'invalider notre problématique.

2.3. Présentation du protocole

Afin de présenter le protocole mis en place avec des élèves de CM1-CM2 en juin 2022, nous situerons le public puis nous détaillerons les différentes séances qui composent la séquence.

2.3.1. Le public : 8 élèves de CM1-CM2

Dans le but d'obtenir des données nous permettant d'analyser la façon dont l'expérience dans la peau de personnages fictifs peut constituer un levier pour éduquer à l'empathie, nous avons conçu une séquence de littérature.

Cette séquence a été mise en place dans la classe de Lionel Aubert à l'école du Pont Latapie située à Asson dans les Pyrénées-Atlantiques. Sa classe étant composée d'élèves du CE1 au CM2, nous avons choisi de mettre en œuvre la séquence avec les élèves de cycle 3. Ainsi, 8 élèves participent au protocole : sept élèves de CM2 et un élève de CM1.

2.3.2. L'album

Le choix de l'album

J'ai fait le choix d'articuler ma séquence autour de l'album *Un monde de cochons*. *Un monde de cochons* est un roman de littérature jeunesse. Il est écrit et illustré par Mario Ramos. Il est publié en 2005 à l'École des Loisirs. Cet album jeunesse m'a beaucoup plu et m'a paru très intéressant du point de vue des enjeux relatifs à la compréhension. De plus, l'histoire dans laquelle un loup est harcelé par des cochons me paraît très pertinente au regard de la problématique de recherche.

Mario Ramos est un auteur belge, figure majeure de la littérature jeunesse. Ses œuvres, dont plusieurs font partie de la liste des œuvres de référence à étudier à l'école, sont lues par les élèves du cycle 1 au cycle 3.

Mario Ramos est notamment connu pour ses albums résistants, riches en implicites et allusions à d'autres œuvres. En effet, les parodies d'œuvres patrimoniales, le détournement des personnages archétypaux, les fins ouvertes et l'implicite des chutes rendent ses œuvres très intéressantes.

Afin de saisir les enjeux relatifs à cette œuvre, j'ai choisi d'en faire l'analyse didactique en tentant de compléter la grille d'analyse proposée par Patrice Gourdet, maître de conférence en Sciences du langage. J'ai choisi d'organiser l'analyse en plusieurs points : la présentation du livre, le monde du récit, les personnages, l'écriture, l'intrigue et enfin les obstacles à la compréhension.

L'intrigue

Un monde de cochons raconte l'histoire d'un petit loup nommé Louis. L'album débute lors de son arrivée dans une école de cochons. Le directeur, la maîtresse et ses camarades sont tous des cochons. Ces derniers sont peu accueillants avec lui et se montrent même hostiles avec celui qu'ils qualifient de « drôle de zigoto ».

Au milieu des regards insistants et des moqueries, Louis parvient tout de même à se faire un ami, Fanfan. C'est un petit cochon préférant les jeux de loups à ceux de cochons. Il lui vient en aide et tous les deux se lient d'amitié. Louis semble alors trouver sa place à l'école.

Mais les ennuis ne s'arrêtent pas là... Louis attrape un méchant microbe et se voit obligé de rester au lit. Son ami fidèle décide alors de lui rendre visite chez lui, dans la maison qu'il habite avec sa grand-mère. Et si son état de santé n'était pas son seul souci ?

Un jour, le petit loup décide de se confier à son ami alors que celui-ci lui rendait visite. Il avoue être harcelé par trois gros cochons, devant lesquels il doit passer pour rejoindre l'école. Les moqueries, les insultes et les guet-apens rendent son quotidien invivable.

Les deux compères vont tenter de sortir Louis de cette situation. Ils tendent un piège aux trois gros cochons qui se souviendront longtemps de cette leçon. Le harcèlement cesse et Louis peut reprendre sa vie d'écolier.

Présentation générale de l'album

Un monde de cochons est un album de quarante-huit pages, organisé en sept chapitres de six pages chacun dont chaque chapitre comporte un titre. Les titres sont indispensables car ils apportent, de façon implicite, des informations sur le chapitre à venir. Seule la lecture du titre ne permet pas de comprendre ce qu'il va se passer, mais il prend tout son sens une fois le chapitre lu.

Les illustrations sont elles aussi essentielles à la compréhension de l'histoire. En effet, elles sont dans un rapport de complémentarité avec le texte, c'est-à-dire que certaines informations clefs sont contenues dans les illustrations.

Mario Ramos a fait le choix d'organiser les différents moments en paragraphes. Un paragraphe comporte entre une à cinq phrases, complétées d'une illustration permettant soit d'illustrer le passage, soit d'apporter des informations supplémentaires sur celui-ci.

Le monde du récit

Un monde de cochons, comme la plupart des albums de Mario Ramos, est l'histoire d'animaux anthropomorphes : ils parlent, marchent sur deux pattes, vivent dans une maison, sont habillés, vont à l'école, etc.

L'intrigue se déroule autour de trois lieux. Tout d'abord, elle débute à l'école dans laquelle sont scolarisés les personnages. Puis, elle se poursuit sur le chemin reliant l'école à la maison d'un des protagonistes sur lequel se trouve une ferme abandonnée. Enfin, nous découvrons la maison de ce personnage située au terme de ce trajet.

Les personnages

L'album est construit autour des péripéties des deux personnages principaux. Le premier personnage est Louis, un petit loup nouvellement arrivé à l'école. Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, Louis n'a rien du grand méchant loup. Il est même l'exact opposé du personnage archétypal que nous connaissons. Mario Ramos a caricaturé le méchant loup en créant un gentil petit loup. Tout au long de l'histoire, ce personnage évolue peu à peu. Il passe d'un loup victime de harcèlement à un loup rusé capable de se défendre.

À ce personnage principal, est associé un deuxième personnage au cœur de l'intrigue : Fanfan. Il s'agit d'un gentil petit cochon avec qui Louis devient ami. Là encore, Mario Ramos prend le contre-pied du cliché en transformant ces deux personnages souvent antagonistes en un couple de personnages liés par l'amitié et non plus par l'opposition.

L'histoire s'articule aussi autour de personnages secondaires à l'origine de l'intrigue. L'histoire des deux amis est liée à trois gros cochons, eux aussi à l'opposé de l'archétype des trois petits cochons rusés et gentils. Il s'agit là de trois gros cochons « bêtes et méchants » ayant pour but de nuire à Louis. Il s'agit de personnages « opposants » aux deux personnages principaux. Ces personnages seront cependant amenés à évoluer. Après avoir été agresseurs, ils deviendront victimes de la ruse de leur victime.

Une grande partie de l'histoire se déroule dans la maison de la grand-mère de Louis nommée Marguerite. Elle participe de façon implicite à l'avancée de l'intrigue, mais n'est pas au cœur même de l'action. La grand-mère est alors un personnage « adjuvant ».

D'autres personnages évoluent en arrière-plan. Il y a tout d'abord les autres élèves de l'école. Lors de l'arrivée de Louis à l'école, les enfants se montrent moqueurs avec lui, puis l'histoire évolue vers l'intrigue principale dans laquelle ils n'interviennent pas. Enfin, des personnages « accessoires » comme la maîtresse ou le directeur de l'école sont présents, mais ne participent pas à l'avancée du récit.

Le style d'écriture

La structure du récit est chronologique, c'est-à-dire que les événements sont évoqués au fur et à mesure qu'ils surviennent. Seul le moment où Louis avoue son secret s'écarte de cette structure. Il s'agit d'un flash-back dans lequel il revient sur des événements passés ayant un impact sur le présent.

L'histoire est articulée entre temps de dialogue et de narration en première personne. Les dialogues occupent une grande place lors des moments clef de l'histoire. Quant au narrateur, sa vision de l'histoire passe par le regard des personnages. Il sait ce qu'ils pensent, mais n'en sait pas plus qu'eux. Les événements sont racontés grâce à la succession des témoignages des différents personnages.

2.3.3. Présentation de la séquence

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous étudierons cet album pour travailler sur les émotions ressenties par Louis face à cette situation de harcèlement.

Séance 1

Lors de la première séance, j'ai choisi de créer un contact avec les élèves et d'introduire l'album au cœur de mon dispositif grâce à une activité d'émission d'hypothèses de lecture. Pour cela, j'ai choisi de leur présenter la première de couverture d'*Un monde de cochons* sans leur donner plus d'informations (annexe 1). Puis, je leur ai demandé ce qui pouvait se passer dans l'histoire ainsi que les indices qui leur permettraient de le supposer. J'ai fait le choix que cette activité se fasse à l'oral tout en veillant à ce que tous les élèves puissent participer.

Après cette première activité d'anticipation littéraire, vient la deuxième phase de la séance. Il s'agit de la lecture offerte de l'album. J'ai choisi de ne pas leur poser de questions ni d'apporter d'explications au texte lors de ce temps de lecture. Je souhaite que ce temps soit consacré à la lecture et à la compréhension personnelle qu'en fait chaque élève.

Séance 2

Le protocole se poursuit avec une deuxième séance dédiée notamment à l'« expérience témoin ». Elle débute par un rappel de la première partie du récit. Les élèves sont invités à exprimer avec leurs mots ce dont ils se souviennent de la première partie lue en séance 1.

Nous procédons ensuite à la première activité d'écriture. Pour cette activité, je présente aux élèves une illustration de la deuxième partie du texte qu'ils n'ont donc pas encore rencontrée. À partir de cette illustration, il s'agit de se positionner comme narrateur de l'histoire et de tenter d'imaginer les émotions que peuvent ressentir les deux personnages, Louis, la victime de harcèlement, et Fanfan, le témoin. Les élèves doivent écrire à la troisième personne les émotions que ressentent les amis (annexe 2).

Cette expérience constitue le « témoin » de la recherche. En effet, elle permet d'obtenir des indices sur la capacité des élèves à comprendre les émotions d'autrui avant la mise en place du dispositif. Il s'agit ensuite d'introduire des activités d'écriture en « je » fictif pour tenter d'accroître leur capacité à comprendre les émotions d'un personnage. Il conviendra ensuite de comparer leurs productions écrites après la mise en place du protocole à cet écrit produit lors de la séance 2.

Séance 3

Après cette activité témoin, il s'agit de mettre en place le dispositif : la lecture de l'album et l'écriture en « je » fictif. La séance 3 débute par une phase de rappel de ce qui a déjà été lu. Cette phase prend la forme d'un échange oral durant lequel les élèves évoquent spontanément ce dont ils se souviennent. On procède ensuite à la lecture offerte de la deuxième partie de l'album.

La séance se poursuit avec l'écriture des émotions de Louis grâce à l'outil des bulles de paroles (annexe 3). Les élèves écrivent individuellement les

émotions que ressent le personnage. Contrairement à la séance 2, il s'agit d'écrire à la première personne en se simulant dans la situation du personnage.

Séance 4

Lors de la séance 4, les élèves changent de point de vue et écrivent les émotions de Fanfan. Comme pour la séance 3, j'ai choisi d'utiliser les bulles de paroles (annexe 4). Les élèves doivent écrire les émotions que ressent le deuxième personnage après l'aveu du premier (écrit de la séance 3).

Enfin, la séance se clôt par une phase dédiée à la fin de l'album. Il s'agit tout d'abord d'une phase d'échange à l'oral dans laquelle les élèves doivent imaginer la chute de l'album.

Suite à cette phase d'échanges, je procède à la lecture de la fin de l'album. Pour finir, il s'agit de confronter les hypothèses des élèves concernant la chute de l'histoire avec la chute effective écrite par l'auteur. Les élèves sont alors tour à tour invités à réagir à cette fin de l'histoire ainsi qu'à l'écart plus ou moins grand avec ce qu'ils avaient imaginé.

Séance 5

Il s'agit ensuite de vérifier si, comme je le suppose, la portée de l'expérience de simulation permet d'améliorer l'empathie des élèves envers leurs pairs. Dans cet objectif, j'ai imaginé une activité de mise en situation. Contrairement aux autres séances, celle-ci ne débute pas par une réactivation des souvenirs de lecture. L'objectif affiché est de faire une mise en situation qui a trait à la vie quotidienne des élèves en lien avec *Un monde de cochons*.

J'ai choisi de présenter aux élèves une photo dans laquelle nous voyons un enfant harcelé par d'autres enfants situés autour de lui. Comme dans l'album *Un monde de cochons*, des enfants harcèlent un autre élève. L'activité

proposée aux élèves consiste alors à écrire les émotions que ressent cet enfant. L'activité est présentée de la façon suivante : « Voici une photo prise dans une cour de récréation. D'après vous quelles émotions ces enfants peuvent-ils ressentir ? Vous allez vous imaginer dans la peau de ces enfants et vous écrirez les émotions qu'ils ressentent. » (annexe 5).

En leur proposant cette activité, j'imagine que les élèves peuvent remobiliser les écrits faits en séance 3 et 4. En effet, les deux situations sont semblables, bien que l'une appartienne à une fiction jeunesse et l'autre soit une mise en situation d'école à laquelle ils auraient pu être réellement confrontés, les deux situations sont semblables. Il s'agira là d'observer comment les élèves procèdent pour écrire les émotions des deux enfants.

Comme l'objectif est d'observer leur manière de faire, aucune consigne formelle n'est donnée pour cet exercice. Néanmoins, nous pouvons nous attendre à ce que certains élèves voient un lien entre les différentes activités proposées et me demandent s'ils peuvent « faire comme pour » le travail sur l'album *Un monde de cochons*. La réponse sera évidemment affirmative. Si cela se produit, le lien fait par les élèves me permettrait d'affirmer que la simulation dans la peau de personnages facilite la simulation dans la situation de leurs pairs. Dans ce cas-là, il sera possible de retrouver des expressions proches de celles trouvées dans les écrits fictifs, voire identiques. En m'appuyant sur la production des élèves lors de la simulation dans la peau d'enfants dans une situation de harcèlement scolaire, il s'agit de repérer les traces de lien avec les simulations dans la peau des personnages de fiction. C'est la présence, ou non, de similitudes entre les deux écrits qui constituera une trace de ce lien et me permettra de vérifier si le passage par l'incarnation de personnages de fiction facilite celle dans la peau d'autres enfants, subissant du harcèlement, et constitue donc un levier pertinent pour éduquer à l'empathie.

3. Analyse des données récoltées

Après avoir présenté le protocole de recherche, il s'agit maintenant d'analyser les données récoltées. Avant de présenter ces données, il semble nécessaire de rappeler la démarche dans laquelle elles s'inscrivent. En effet, comme dit précédemment, il s'agit d'écrits de travail que les élèves ont produits spontanément comme traces de leur pensée. Les productions récoltées ne sont pas abouties et comportent donc des erreurs orthographiques, des maladresses dans la gestion de la cohérence et de la cohésion textuelle. Ce sont des écrits de travail, dont le but n'est pas le produit fini mais la réflexion qu'ils permettent de structurer. En effet, nous nous intéressons à leurs écrits comme le reflet du processus de réflexion ayant eu lieu durant l'activité. Cela justifie que nous travaillions à partir des retranscriptions des textes et non des écrits originaux.³ (annexe 6).

3.1. Quelle relation empathique pour le personnage ?

Dans cette première partie, il s'agira de mesurer l'impact de l'expérience de simulation dans la peau des personnages sur la relation empathique à l'égard du personnage.

3.1.1 Lecture des résultats de l'activité témoin

En analysant leurs écrits, nous remarquons que la plupart des élèves ont évoqué les mêmes émotions. Ci-dessous le nombre d'occurrences de chaque expression :

3. Écrits retranscrits sans erreurs orthographiques (annexe 6)

Expression	Nombre d'occurrences
« triste »	10
« inquiet »	3
« avoir peur »	2
« joyeux »	2
« se sentir seul »	2
« angoissé »	1
« se sentir nul »	1
« malheureux »	1
« content »	1

Figure 1 : tableau statistique des émotions écrites lors de l'activité témoin

La lecture de ce tableau nous permet de constater l'usage majoritaire de l'émotion « triste ». Sur huit élèves, sept ont perçu une émotion de tristesse chez au moins l'un des deux personnages. En moyenne, chaque élève à employé trois expressions. Ces dernières sont, pour la plupart, les mêmes d'un élève à l'autre comme le montre le tableau ci-dessus. De manière générale, le nombre d'expressions paraît plutôt faible. Pour huit productions écrites, on relève au total neuf expressions d'émotions différentes. On peut en conclure que le répertoire d'expressions employées est plutôt restreint, mais cela correspond à ce que nous pouvions imaginer en construisant cette activité. Il est difficile pour les élèves de décrire avec précision les émotions de personnages dont ils ne connaissent pas l'histoire. De plus, écrire à la troisième personne peut les placer dans une posture plutôt distante avec les personnages ne favorisant pas la mise en jeu d'empathie à leur égard. En effet, à ce stade du protocole, les élèves sont restés au stade d'empathie miroir

(selon F. de Vignemont) ou émotionnelle (selon S. Tisseron). Sans expérience de simulation dans la peau des personnages, il est impossible pour eux de comprendre leurs émotions. En s'appuyant uniquement sur des indices visuels, les élèves ont pu percevoir les émotions des personnages de façon globale, mais pas les comprendre finement.

3.2.2. Lecture des résultats des activités d'écriture en « je » fictif

Nous présentons les émotions évoquées par les élèves dans le tableau ci-dessous.

Expression	Nombre d'occurrences
« triste »	5
« peur »	3
« colère »	3
« désolé »	3
« énervé »	2
« pleurer »	2
« ennuyé »	2
« harcelé »	2
« J'en peux plus »	2
« j'en ai marre »	1
« J'en ai assez »	1
« pas capable »	1
« mal à l'aise »	1
« stressé »	1
« déçu »	1
« malheureux »	1
« angoissé »	1

« impatient »	1
« malade »	1
« épuisé »	1
« bouleversé »	1
« compressé »	1
« faible »	1

Figure 2 : tableau statistique des occurrences de chaque expression

En observant ce tableau, nous percevons immédiatement la diversité et la richesse des expressions employées par les élèves. Pour cette activité, les élèves ont utilisé des expressions variées. Au total, on dénombre vingt-trois expressions pour définir les émotions des personnages. Nous voyons que les productions des élèves sont très différentes les unes des autres et qu'ils n'ont pas tous évoqué les mêmes émotions. Bien que la tristesse et la peur soient citées par environ la moitié des élèves, quatorze expressions sont employées par un seul élève (j'en ai marre, j'en ai assez, pas capable, mal à l'aise, stressé, déçu, malheureux, angoissé, impatient, malade, épuisé, bouleversé, compressé, faible). Le nombre d'expressions différentes employées par chaque élève est lui aussi important. En moyenne, un élève est parvenu à écrire 4,8 émotions contre 3 seulement lors du premier écrit. Utiliser un tel panel d'émotions implique de comprendre les émotions des personnages et non plus seulement de les percevoir. Cette hausse de 50 % témoigne d'une plus grande facilité à imaginer les émotions des personnages et donc à les comprendre.

La mise en relation des données obtenues lors de l'écriture en troisième personne et celles obtenues lors de l'activité d'écriture en « je » fictif nous donne des informations sur la compréhension qu'ont les élèves des émotions des personnages. Les chiffres évoqués précédemment témoignent d'une meilleure compréhension des émotions des personnages de fiction avec le

« je » fictif car les émotions exprimées par les élèves sont plus variées. Le nombre d'expressions a augmenté d'environ 150%. Ce vaste répertoire d'émotions semble montrer que, de manière générale, les élèves sont mieux parvenus à s'imaginer les émotions des personnages que dans la première activité. En effet, les émotions courantes telles que la tristesse ont laissé place à des émotions plus « précises » telles que l'angoisse, l'impatience, la déception, la peur, la colère, ...

En comparant les données récoltées lors de ces deux activités, nous percevons une évolution évidente. Les élèves semblent accéder à une meilleure compréhension des émotions des personnages lors de l'activité d'écriture en « je » fictif. Cette première comparaison a mis en évidence le développement de l'empathie fictionnelle des élèves. Afin de répondre à la problématique, il s'agit maintenant de vérifier si la portée du dispositif va au-delà et a un impact favorable sur leur capacité d'empathie à l'égard de leurs pairs.

3.2. Quel transfert dans la vie réelle ?

Afin de vérifier l'impact du travail d'écriture sur les relations empathiques des élèves entre eux, nous nous appuierons sur l'analyse de leur troisième écrit.

Tout d'abord, rappelons l'enjeu. Il s'agit de vérifier si l'expérience de simulation dans la peau de personnages fictifs peut aider à mieux comprendre ses pairs. Afin de répondre à la problématique, il convient maintenant de mettre en relation l'ensemble des données récoltées afin de mesurer l'évolution des productions des élèves au fil des activités. En effet, après avoir constaté que l'écriture en « je » fictif a favorisé l'empathie pour le personnage, il s'agit d'observer si les élèves transfèrent leur capacité empathique pour le personnage aux personnes de la vie réelle. Pour cela, j'ai imaginé de mettre en

perspective les productions en « je » fictif et celles de la mise en situation afin de mesurer l'impact du dispositif sur la capacité d'empathie des élèves envers leurs pairs. Le tableau ci-dessous reprend les émotions exprimées lors de l'écrit en « je » fictif et celles exprimées lors de la mise en situation pour chaque élève.

Élève	Écrit en « je » fictif	Mise en situation	Nombre d'expressions communes aux deux écrits
1	pas capable – peur – faible – triste – colère - peur	honteuse – peur – triste – colère	4
2	mal à l'aise – pleure – triste – stressé - déçu	mal à l'aise – pleurer – triste	3
3	ils m'énervent – j'en ai marre – j'en peux plus – j'en ai assez - désolé	triste – malheureuse – bloquée - gêné	/
4	malade – harcelé – je n'en peux plus – épuisé – désolé - bouleversé	harcelé – malade – épuisé – désolé - bouleversé	5
5	malheureux – peureux – angoissé – triste - impatient	malheureuse – angoissée – peureuse – déteste – malheureux - triste	4
6	en colère – harcelé – triste – peur - ennuyé	triste – peur – colère – ennuyé – malheureux - stressés	4
7	triste – peur – colère – ennuyé	triste – honte	1
8	compressé de l'intérieur – ils m'énervent – envie de pleurer - désolé	compressé de l'intérieur – énervé – désolé	3

Figure 3 : tableau statistique de comparaison des émotions écrites

Tout d'abord, nous remarquons que la plupart des élèves ont réemployé des expressions présentes dans leur écrit en « je » fictif. En effet, seul un élève n'a réutilisé aucune expression des expressions qu'il avait écrites lors de l'écrit en « je » fictif. Quant aux autres participants, ils ont en moyenne réutilisé trois expressions déjà présentes dans leur écrit en « je » fictif. La moitié des élèves a repris quatre expressions ou plus. Par ailleurs, les élèves semblent plus empathiques dans la mise en situation que dans l'écrit en troisième personne où la moyenne du nombre d'expressions utilisées était de trois par élève. Bien qu'encore une fois, ces chiffres soient à manipuler avec précaution, ils pourraient traduire l'impact du dispositif sur la capacité des participants à comprendre les émotions que peut ressentir un enfant de leur âge en situation de harcèlement. En effet, l'écart avec l'activité témoin nous montre que l'empathie dont ils font preuve lors de la mise en situation pourrait être liée au dispositif mis en place. De plus, en réemployant les expressions utilisées lors de l'écrit dans la peau des personnages, on peut penser que les élèves ont transféré la réflexion qu'ils avaient eue pour Louis et Fanfan à cette situation de la vie quotidienne. Ainsi, nous pouvons imaginer que le temps passé à se mettre dans la situation des personnages ne se limite pas aux émotions des personnages. En effet, en s'appuyant sur leurs premiers écrits, on peut supposer qu'en se simulant dans la peau d'un personnage de fiction harcelé, ils ont pu comprendre les émotions que ressent un de leurs pairs dans la même situation. Le lien entre les émotions des personnages et celles des enfants de la photo, que semblent avoir établi spontanément la plupart des enfants, montre que l'activité à partir de la fiction ne se limite pas qu'aux personnages de fiction. Ainsi, nous pouvons imaginer que le dispositif a permis de développer l'empathie de la plupart des élèves. Cependant, cet impact n'est pas le même pour tous les élèves. Bien qu'il semble avoir été favorable pour sept élèves sur huit, il ne semble pas être aussi important pour tous. Il convient donc de nuancer ce constat. L'expérience de simulation dans la peau de personnages fictifs semble, dans une certaine mesure, avoir permis de développer l'empathie de la plupart des participants.

3.3. Discussion des données récoltées

L'analyse des premières données nous a permis d'avoir davantage de recul sur le protocole mis en place en classe. En effet, durant la lecture et l'analyse de ces données, nous avons pu nous rendre compte que le protocole induisait certains biais.

Tout d'abord, rappelons qu'il s'agit d'une recherche sur un faible effectif d'élèves. En effet, les recherches ont permis de constater des évolutions. Cependant, les résultats obtenus dépendent du contexte de réalisation du protocole, de la personnalité des élèves, de leur contexte de vie et bien d'autres facteurs. Il convient donc de considérer ces résultats avec prudence en ayant conscience qu'il s'agit d'une recherche sur du court terme. Il aurait été intéressant de réaliser le protocole avec un plus grand nombre d'élèves.

La proposition de mise en situation avec une photo m'a paru être l'activité réalisable la plus pertinente mais j'ai conscience qu'elle reste d'une certaine manière « non réelle ». Il s'agit d'une situation de la vie quotidienne, mettant en scène des enfants identiques à eux et à laquelle ils auraient pu être confrontés, mais ils ne la vivent pas réellement. Si j'avais eu plus de temps, j'aurais pu imaginer des petites saynètes mettant en scène des situations similaires. Là encore, les situations n'auraient pas été réelles, mais les conditions auraient été encore plus proches de la vie réelle.

De plus, l'empathie ne se développe pas avec une seule séquence. En tant que compétence psychosociale, l'empathie se développe sur le long terme et le temps scolaire de la séquence, beaucoup trop restreint, n'est donc pas approprié pour évaluer les progrès opérés au fil du temps par la multiplication des mises en situation dans différents domaines. Cette séquence n'est donc qu'une idée de ce qui pourrait être mis en place en classe. Du fait des contraintes temporelles, le protocole est condensé sur une séquence et nous donne des réponses à court terme. Cependant, si c'était possible, l'écriture en « je » fictif devrait s'inscrire dans la durée et dans un fonctionnement de classe

favorisant le développement de l'empathie. En effet, un seul outil n'est, à mon sens, pas suffisant pour développer l'empathie des élèves. C'est la complémentarité de plusieurs outils notamment les rituels, les projets mis en place et les différentes séquences qui permettrait de favoriser l'empathie des élèves et de créer un climat scolaire serein.

Enfin, je regrette de ne m'être appuyée uniquement sur les productions écrites des élèves bien qu'elles soient le reflet de leur réflexion. Il aurait été plus pertinent, pour avoir plus d'informations, d'interroger les élèves sur « ce qu'il s'était passé dans leur tête » durant la production de ces écrits en « je » fictif. Les écrits sont la trace du processus et nous donnent des indications sur la compréhension des états émotionnels. Néanmoins, faire expliciter leur démarche aux élèves, dans un écrit métacognitif, aurait pu permettre de savoir comment eux-mêmes faisaient le lien entre les écrits en « je » fictif à partir de l'album et l'écrit en « je » relatif à la photographie.

4. Création et mise en place d'un deuxième protocole

L'analyse du premier protocole mis en place en classe nous a permis de dégager certains biais. De toute évidence, certains d'entre-eux sont inévitables. En revanche, la façon dont nous avons perçu le lien entre les albums et la vie quotidienne n'est pas assez fondée. L'analyse des similitudes entre écrits en « je » fictif et mise en situation devait nous permettre de mettre en évidence l'impact du travail empathique à l'égard des personnages sur les capacités empathiques des élèves d'un point de vue social. Cependant, nous avons pu nous rendre compte que cela n'était pas suffisant. S'appuyer uniquement sur ces données oblige à faire des raccourcis que rien ne peut valider de façon sûre. Ainsi, il conviendrait de concevoir un nouveau protocole permettant de répondre avec plus de justesse à la problématique. Dans cet objectif, nous faisons le choix de concevoir un nouveau protocole qui sera à nouveau mis en place dans une classe.

Afin de construire cette deuxième séquence de littérature, j'ai choisi de travailler à partir de deux albums liés entre eux, et avec l'album du premier protocole en raison la thématique qu'ils abordent : le harcèlement scolaire. J'ai choisi de travailler à partir des albums de littérature jeunesse *J'ai perdu mon sourire* de Thierry Robberecht et Philippe Goossens de *Rouge écrit* par Jan De Kinder.

4.1. Présentation des albums

Tout d'abord, présentons les albums à partir desquels nous allons travailler pour le deuxième protocole.

4.1.1. *J'ai perdu mon sourire* de Thierry Robberecht

J'ai perdu mon sourire est un album de littérature jeunesse écrit par Thierry Robberecht et illustré par Philippe Goossens publié en 2005 aux éditions Mijade dans la collection « Les Petits Mijade ». C'est un album court, accessible dès trois ans. Il ne présente pas de difficultés de compréhension particulières surtout pour des élèves de cycles 2 et 3. J'ai volontairement choisi un album ne présentant pas d'obstacles à la compréhension. En effet, dans ce protocole, l'objectif n'est pas de travailler sur la compréhension littéraire mais bien sur la compréhension des émotions des personnages.

L'album raconte l'histoire d'une fillette dont le sourire a disparu. Son entourage tente bien de l'aider à retrouver son sourire mais sans savoir la cause de sa tristesse. On apprend plus tard dans le livre, que lorsqu'elle a souri à un de ses camarades, celui-ci ainsi que ses amis se sont moqués d'elle. Les autres élèves se sont tous mis à rire. La souffrance entraînée par ces moqueries lui a fait perdre son sourire. Mais, elle ne perdra pas son sourire définitivement puisqu'elle osera s'affirmer et dire « non » face à la moquerie de ses camarades.

4.1.2. *Rouge* de Jan De Kinder

Le deuxième album jeunesse au cœur du dispositif est *Rouge*, écrit par Jan De Kinder autrice flamande née en 1964. L'album paraît aux éditions Didier Jeunesse en 2015. A l'instar de *J'ai perdu mon sourire*, il ne présente pas d'enjeu majeur de compréhension littéraire. Ce deuxième album est très lié au premier album. Il aborde lui aussi la thématique du harcèlement scolaire.

Il ne s'agit pas cette fois d'une fillette harcelée, mais d'un garçon nommé Arthur. Une de ses camarades commence à se moquer de lui, puis la moquerie s'étend à toute la cour. Le garçon est humilié par tous ses camarades. Mais, la jeune fille qui s'est moqué au début se retrouve prisonnière de l'ampleur que

prend l'humiliation. Elle, qui était autrice de la moquerie devient peu à peu témoin...jusqu'à dénoncer les moqueries pour stopper la situation qui lui a échappé. Comme *J'ai perdu mon sourire*, cet album permet de travailler sur les émotions ressenties par la victime des moqueries.

4.2. Présentation du public

Mon dernier stage de master étant dans une classe de maternelle, il n'est pas possible pour moi de mettre en place le deuxième protocole en classe. Il sera donc sera mis en place dans une classe par une autre étudiante. Canelle Decaux étudiante en master MEEF 2^e année et contractuelle alternante a accepté de mettre en place le protocole imaginé lors d'un stage en responsabilité. Elle met donc en œuvre le protocole à l'école élémentaire Lamartine située à Aureilhan auprès de 20 élèves de CE2 en février 2023.

4.3. Présentation de la séquence

Afin de répondre à la problématique, l'objectif est de permettre aux élèves d'explicitier avec leurs mots le lien entre l'expérience de simulation dans la peau des personnages fictifs et la compréhension des émotions dans la vie réelle. Dans cet objectif, j'ai conçu une séquence organisée selon les séances présentées ci-dessous.

Séance 1

La séquence débute avec une première séance consacrée à l'album *J'ai perdu mon sourire*. Elle commence par une première phase de lecture offerte. La lecture de cette première partie est suivie d'un travail d'écriture en « je »

fictif. Il s'agit d'écrire les émotions de la petite fille moquée dans des bulles de pensées (annexe 7).

Puis, nous terminons cette séance par la lecture offerte de la fin de l'album.

Séance 2

Le protocole se poursuit avec une deuxième séance autour de l'album *Rouge*. La structure est la même que pour la séance 1. Nous commençons par la lecture de la première partie de l'album. Nous arrêtons la lecture lorsque les élèves se moquent d'Arthur. Il s'agit alors d'écrire les émotions que ressent Arthur dans cette situation. Là encore, les élèves écrivent dans des bulles de pensées (annexe 8). Enfin, les élèves découvrent la fin de l'album grâce à une lecture offerte de la fin de l'album.

Séance 3

Après le travail de simulation dans la peau des personnages de ces deux albums, il s'agit maintenant de voir dans quelle mesure ce travail peut avoir un impact sur leur vie quotidienne. Pour cela, j'ai choisi de proposer aux élèves une mise en situation à partir du même support que dans le premier protocole (annexe 5). À partir de la fiche d'activité (annexe 9), la tâche des élèves est d'écrire les émotions ressenties par l'enfant victime de moqueries dans la cour. Comme pour les activités autour des albums, j'ai choisi d'utiliser le dispositif des bulles de pensées.

Puis, la séquence se termine par une activité qui sera centrale dans l'analyse de mes données. En effet, l'enjeu de mon deuxième protocole est de permettre aux élèves de verbaliser, s'ils le perçoivent, le lien entre le travail d'écriture en « je » à partir de l'album et la mise en situation en « je » non fictif,

à partir de la photo. Je cherche à voir si le travail de réflexion lors de l'incarnation des personnages par l'écriture en « je » a une incidence sur leur réflexion face à une situation de la vie réelle. Dans cet objectif et sur les conseils de mon encadrante Madame Larrivé, j'ai créé une dernière activité. Cette fois, les élèves doivent expliciter, à partir d'une fiche d'activité (annexe 10), ce qui leur a permis d'imaginer les émotions de la fillette. Les élèves doivent écrire ce qui leur a permis de répondre à la consigne de la mise en situation. Ils peuvent par exemple s'être appuyés sur des indices tels que l'expression du visage ou la posture. Ils peuvent aussi s'appuyer sur leur propre vécu, en se remémorant les émotions ressenties lors d'une situation similaire. J'envisage aussi, c'est là tout l'enjeu de ce deuxième protocole, que certains d'entre eux évoqueront les albums lus en classe. En effet, cette activité a pour objectif de nous permettre de voir si l'expérience de simulation dans la peau de personnages fictifs permet aux élèves de mieux comprendre leurs pairs. Dans le cas où ils feraient allusion aux albums ou au travail d'écriture dans la peau des personnages, nous pourrions constater que les élèves ont transféré les situations des albums à la vie courante. Ainsi, nous pourrions en déduire que l'impact de l'expérimentation de la situation de personnages fictifs ne se limite pas à la fiction mais qu'elle facilite aussi la compréhension d'autrui dans la vie réelle.

4.4. Analyse des données récoltées

La mise en œuvre de la séquence en classe nous a permis de recueillir des données qu'il convient maintenant d'analyser afin d'en extraire des éléments de réponse à la problématique.

Tout d'abord, précisons que lors de la mise en place du protocole en classe, certains élèves étaient absents. De ce fait, dix-sept élèves ont pu

réaliser l'ensemble des activités. C'est sur ces dix-sept productions complètes que portera notre analyse.

De plus, afin d'analyser les productions, il s'agit de définir des critères d'analyse. Comme expliqué lors de la présentation de la séquence, l'écrit réflexif est celui qui nous permettra d'obtenir des éléments de réponse à la problématique. Dans le cadre de l'analyse, nous nous intéresserons donc d'abord aux écrits en « je » fictif⁴ ainsi qu'à la mise en situation, puis nous analyserons plus spécifiquement l'activité 4 (annexe 10).

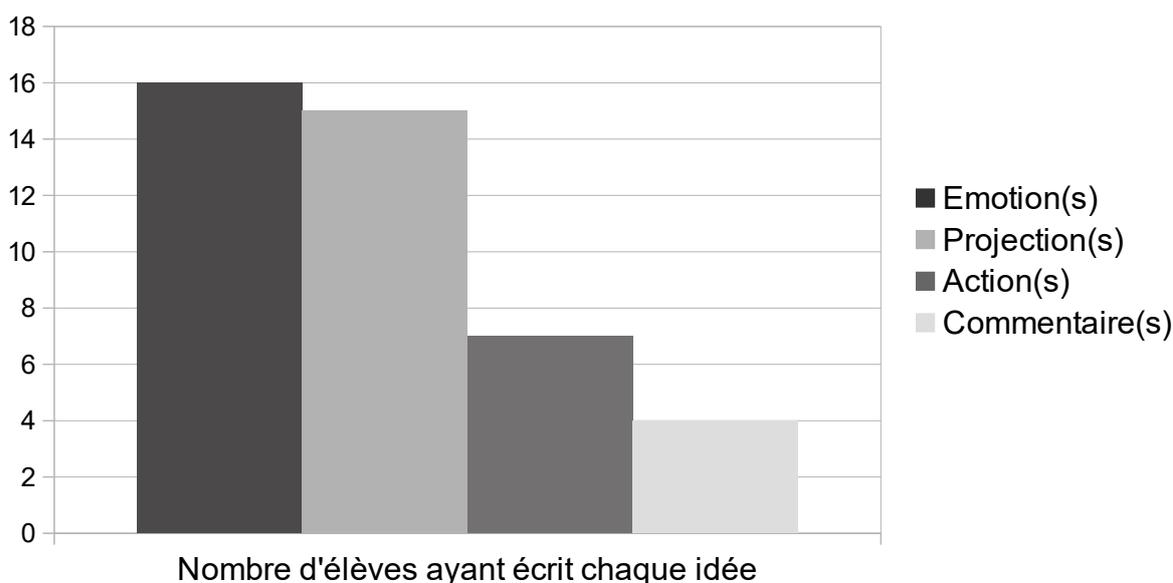
4.4.1. Écrits en « je » fictif à partir de *J'ai perdu mon sourire*

Lors du premier écrit en « je » fictif, nous constatons que tous les élèves ont respecté la consigne d'écrire en « je » fictif au nom de la petite fille victime de harcèlement. Nous remarquons aussi que 16 élèves soit environ 95 % des élèves de la classe sont parvenus à écrire des émotions. Nous pouvons par exemple lire « je suis pas contente. Je suis en colère. Je suis peureuse » ou encore « je me sens très très triste, très en colère ». Un seul élève n'a écrit aucune émotion. Pour les autres élèves, ils ont écrit entre 1 et 5 émotions. On note environ 2,5 émotions par élève. Bien que la consigne était d'écrire les émotions, on observe que les élèves ont aussi eu d'autres idées. Ils sont 15 à s'être projetés dans le futur en écrivant des solutions ou actions à venir possibles. On lit par exemple : « Je leur ferai un message clair (je leur parle). Je le dirai à la maîtresse.» ou « Je lui demande de faire un message clair. Je les ignore. Je le dit à la maîtresse, ou j'appelle mes amis et on les poursuit toute la récréation. ». Sept élèves ont aussi imaginé des actions faites au moment où ils parlent, pendant que la situation de harcèlement a lieu. Certains ont écrit : « Je vois la maîtresse. » ou « Je rigole d'eux ». Enfin, on peut également lire que quatre élèves font des commentaires ou questionnent ce qu'ils sont en train de vivre. Des élèves ont écrit « Je ne sais pas pourquoi vous m'embêtez. » , « Ils

⁴ Écrits retranscrits avec correction des erreurs orthographiques (annexes 7 et 8)

sont sans cœur. » ou encore « Je trouve que Max est bête. » Le tableau ci-dessous présente le nombre de productions dans lesquelles chaque idée est présente.

Tableau récapitulatif des idées présentes dans les productions



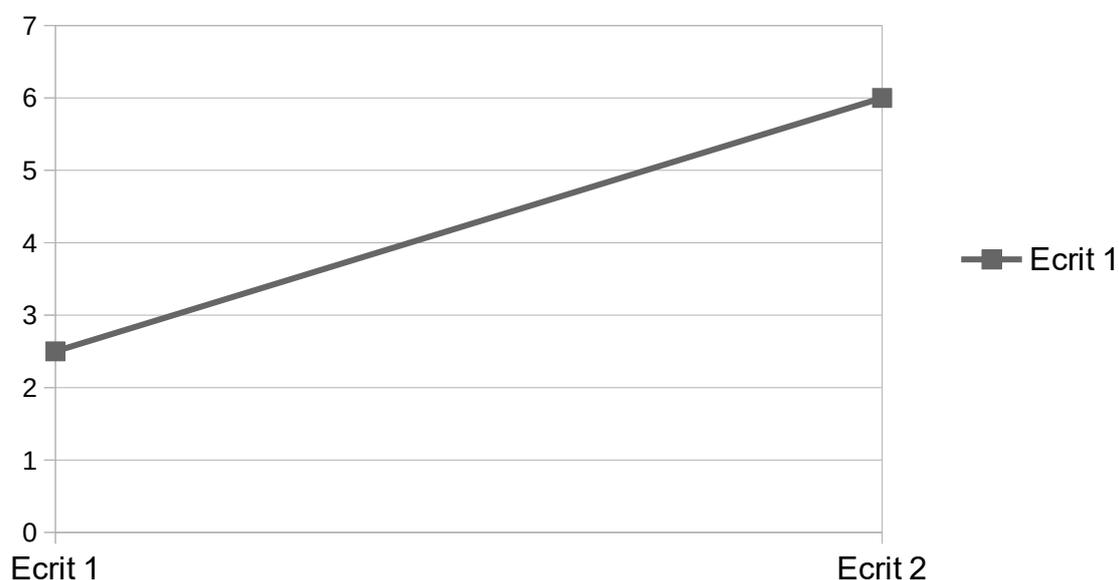
La lecture de ces productions met en évidence la réussite des élèves dans l'exercice de simulation dans la peau du personnage. En effet, écrire plusieurs émotions implique de comprendre les émotions possiblement ressenties par la fillette. Par ailleurs, imaginer des solutions possibles témoigne également d'une compréhension de la situation, des émotions en jeu et ainsi d'une relation empathique à l'égard du personnage.

4.4.2. Analyse de l'écrit en « je » fictif à partir de *Rouge*

Lors du deuxième écrit, la consigne étant la même que pour le premier, nous pouvons donc analyser les écarts et similitudes. Pour cet écrit, la consigne d'écriture en « je » fictif est également respectée par 100 % des élèves. Le deuxième point important est l'augmentation significative du nombre d'émotions

employées. On peut par exemple lire : « Je me sens coupable. Je me sens trahi par mes amis. J'ai le cœur brisé. Je me sens seul. » ou « Je suis triste. Je suis timide. Je suis énervé. J'ai mal au cœur. Je suis gêné. » . Pour cet écrit, le nombre d'émotions mentionnées est d'environ 6,5 par élève. Cela correspond à une hausse de 3,5 émotions chacun soit une multiplication du nombre d'émotions par 2,4. Le nombre d'émotions écrites par chaque élève a donc plus que doublé par rapport au premier écrit en « je » fictif comme le montre le graphique ci-dessous.

Evolution du nombre d'émotions écrites par élève

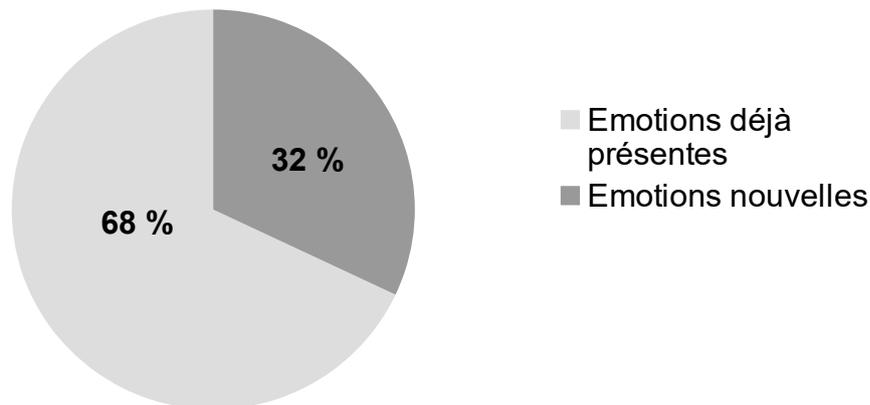


Là encore, ils sont 100 % à avoir accompagné l'écriture des émotions par des commentaires sur la situation, des actions en cours ou des actions possibles dans le futur. La richesse des émotions employées témoigne encore une fois d'une bonne compréhension de la situation et des émotions en jeu. La hausse du nombre d'émotions laisse penser que l'exercice de simulation est mieux maîtrisé et permet ainsi une meilleure compréhension du personnage.

4.4.3. Analyse de l'écrit de mise en situation de la vie réelle

Analysons maintenant les écrits produits lors de la mise en situation de la vie réelle. Pour cette activité, la maîtresse ayant mis en place la séquence dans sa classe a noté une remarque récurrente des élèves. Ils ont été plusieurs à la questionner sur l'objectif de cette activité, cette activité étant pour eux la même chose que celles dans la peau des personnages. Elle leur a alors réexpliqué qu'il s'agissait cette fois d'une photo prise dans une cour de récréation et que ce n'était plus une histoire avec des personnages. D'après leurs mots, ils ne percevaient pas de différence et ce qu'ils avaient imaginé pour les personnages était tout autant valable pour un « vrai » enfant dans la même situation. Malgré les explications de l'enseignante, la plupart des élèves ont donc produit un écrit plus court que les précédents car il leur semblait « refaire la même chose ». La façon dont ils ont pensé le lien entre les albums et la réalité est visible dans leurs écrits. D'une part nous constatons un nombre d'émotions plus faible. Ils ont écrit en moyenne 3,6 émotions chacun ce qui représente une baisse de 40 %. D'autre part, ils sont 16 sur 17 à avoir réemployé des expressions d'émotions déjà présentes dans les deux écrits précédents. Pour ces seize élèves-là, en moyenne 70 % des émotions présentes dans la mise en situation étaient déjà présentes dans au moins l'un de leurs 2 écrits en « je » fictif. À l'échelle de la classe, 68 % des émotions présentes dans la mise en situation étaient déjà dans les deux écrits précédents. Le graphique ci-dessous présente la part d'émotions déjà présentes dans les écrits en « je » fictif pour l'ensemble de la classe.

Part d'émotions présentes ou non dans les écrits en "je" fictif



Ces chiffres complètent les remarques orales et sont la trace du lien fait par les élèves entre les situations des albums et la vie réelle. Pour eux, la réflexion entraînée par la simulation dans la peau des personnages permet de comprendre la fillette dans la vie réelle. Cet exercice semble alors favorable au développement de l'empathie dans la vie réelle, c'est ce que nous allons vérifier en analysant l'écrit réflexif.

4.4.4. Analyse de l'écrit réflexif

Afin de tenter de comprendre les effets de l'expérience de simulation dans la peau des personnages sur la réflexion qu'ont eue les élèves pour imaginer les émotions ressenties par la fillette, il s'agit de relever dans les écrits réflexifs les éléments qui les ont aidés dans cette réflexion. Ainsi, pour analyser les productions, nous identifierons ce à quoi ont pensé les élèves. Puis, nous comparerons les occurrences de chaque réponse afin de comprendre l'impact de l'exercice de simulation dans la peau des personnages de la fiction dans la mise en place d'une relation empathique pour la fillette.

Premièrement, la lecture des écrits réflexifs produits après la mise en situation⁵ nous permet de relever les réponses proposées par les élèves. Dans

5. Écrits retranscrits avec correction des erreurs orthographiques (annexe 11)

leur texte, certains élèves ont écrit avoir pensé à plusieurs choses. Nous allons d'abord citer leurs réponses puis nous donnerons les données chiffrées ensuite. Parmi les dix-sept productions, quatre idées principales sont présentes sur la quasi-totalité des écrits. Les élèves ont écrit avoir pensé à une situation déjà vécue, s'être mis à la place de la fillette, avoir déjà vu une situation similaire et enfin avoir pensé aux albums lus en classe. Seul un élève n'a pas mentionné l'une de ces idées et a écrit « j'ai pensé que c'était bien ». Cependant, nous n'avons pas les moyens de savoir ce qu'il entendait par cette réponse. Nous nous intéresserons donc au nombre d'occurrences des quatre autres réponses.

Le tableau ci-dessous détaille les idées présentes dans chaque production.

Élève	J'ai pensé :			
	À une situation déjà vue	À une situation déjà vécue	À me mettre à la place de la fillette	Aux albums lus
1		x	x	
2		x		x
3	« que c'était bien »			
4	x		x	
5			x	
6		x		
7				x
8			x	
9		x		x
10		x	x	
11			x	
12				x
13		x		x

14	x	x	x	x
15			x	
16	x		x	x
17			x	
Total	4	7	10	7

Figure 4 : tableau récapitulatif des idées présentes dans chaque écrit réflexif

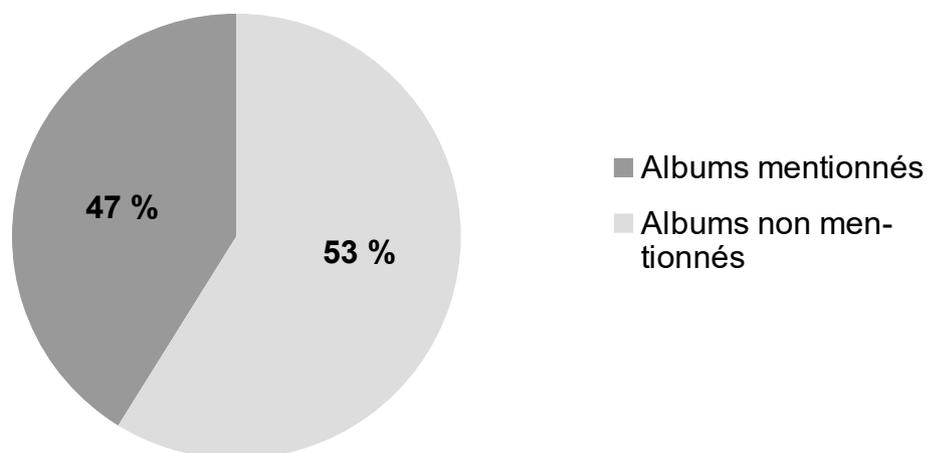
À travers ce tableau, nous comprenons que les élèves ont principalement pensé à se simuler dans la peau de la fillette. Ils ont pensé à une situation similaire déjà vécue, à une situation semblable déjà vue ou encore au travail fait sur les albums. L'expérience de simulation n'est pas mentionnée telle quelle, mais plusieurs élèves écrivent s'être appuyés sur les albums lus.

Analysons maintenant les productions dans lesquelles les élèves évoquent les activités de littérature. Premièrement, nous constatons que le nombre de réponses portant sur les albums représente le quart de l'ensemble des réponses. Après le fait de s'imaginer à sa place, remobiliser les albums est la deuxième idée la plus mentionnée (avec les situations déjà vécues). Sur les dix-sept élèves ayant participé à la séquence, sept mentionnent le travail de littérature. On peut par exemple lire : « je me suis servi des livres qu'on a déjà lus » (annexe 14). La part d'élèves ayant remobilisé l'expérience de littérature représente environ 41 % des élèves soit plus du tiers de la classe.

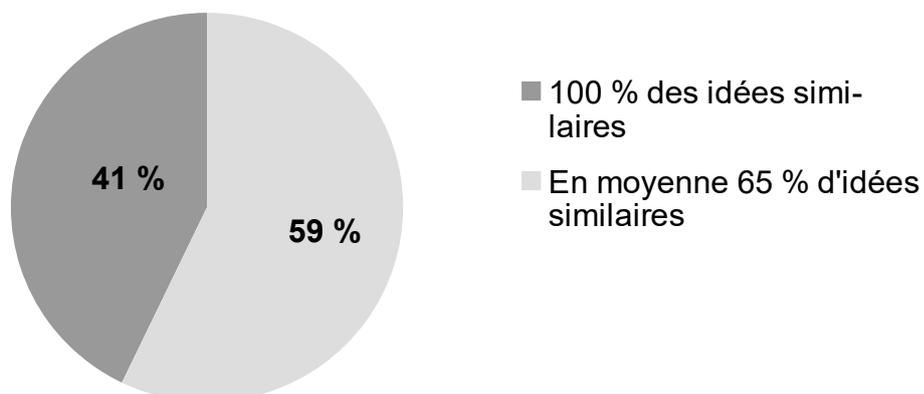
Nous pouvons nous demander si les élèves ayant mentionné les albums correspondent aux élèves dont nous avons noté des similitudes entre les écrits de la fiction et la mise en situation. Pour ces sept élèves, au moins une des émotions présentes dans la mise en situation l'étaient déjà dans leurs écrits de simulation en « je » fictif. Pour 3 élèves soit 40 % des élèves ayant mentionné les albums, 100 % des émotions écrites étaient déjà présentes dans au moins l'un des deux écrits précédents. Pour les quatre autres élèves, 60 % des

émotions écrites sont aussi présentes dans les écrits en « je » fictifs. Les graphiques ci-dessous présentent les données obtenues pour cette activité.

Part d'élèves ayant mentionné ou non le travail de littérature dans l'écrit réflexif



Part de similitudes entre la mise en situation et les écrits en "je" fictif pour les élèves ayant mentionné les albums



Nous observons ainsi une corrélation positive entre les similitudes observées au travers des écrits et le lien explicité par les élèves dans l'écrit réflexif.

Parmi les sept élèves ayant pensé aux lectures faites en classe, nous distinguons deux types de réponses. Certains ont mentionné le travail fait autour des albums de façon « générale » tandis que d'autres ont parlé des personnages. En effet, cinq élèves ont évoqué la lecture : « Je me suis appuyée sur les livres que maîtresse nous a lus », « Je me suis servi des livres qu'on a déjà lus », « j'ai pensé à une émotion que j'avais [...] et lu », j'ai pensé [aux] livres qu'on a lus », « on a fait un travail des livres ». Les deux autres élèves ont eux aussi évoqué les lectures, mais ont aussi mentionné les personnages des histoires. On peut lire : « Ça m'a fait penser à moi et Arthur » (Arthur étant l'enfant victime de harcèlement dans l'album *Rouge*) ou encore « j'ai lu des livres où une petite fille avait perdu son sourire et j'ai lu un autre livre qui parlait que le petit garçon avait les joues rouges ».

Pour les sept élèves qui ont évoqué les activités de littérature, nous comprenons que lorsqu'il a fallu imaginer les émotions de la fillette victime de harcèlement, les élèves ont pensé aux albums dans lesquels les personnages étaient eux aussi victimes de harcèlement. On peut supposer qu'ils ont alors repensé aux émotions qu'ils avaient imaginées lorsqu'ils étaient dans la peau des personnages fictifs. Deux élèves sur sept ont écrit avoir pensé aux personnages de l'histoire. Pour ces élèves là, nous comprenons que c'est bien la relation nouée avec le personnage qui a facilité la compréhension des émotions de la fillette. Pour les autres, nous savons que la lecture les a aidés. En revanche, sans plus de précisions, nous ne pouvons que supposer que par « lecture » ils entendent « lecture et activités dans la peau des personnages ».

À partir de ces données, nous pouvons ainsi imaginer que, s'ils ont réinvesti la réflexion qu'ils avaient eue lorsqu'ils se sont simulés dans la peau des personnages pour imaginer les émotions de l'enfant lors de la mise en situation de la vie d'école, ils pourraient également la réinvestir au cas où ils rencontreraient une telle situation dans la vie réelle. Pour les élèves dont la réflexion lors de la mise en situation s'est appuyée sur les albums, nous comprenons que l'expérience de simulation a permis de comprendre les

émotions de la fillette. L'écriture dans la peau des personnages victimes de harcèlement semble alors favoriser le développement d'une relation empathique envers leurs pairs dans une situation similaire.

L'analyse des données recueillies nous a permis de comprendre que, pour plus du tiers des élèves de la classe, la simulation dans la peau des personnages semble avoir facilité la compréhension des émotions de leurs pairs. L'écriture dans la peau des personnages a permis d'aider certains élèves à comprendre les émotions que peut ressentir un élève victime de harcèlement. Le passage par la fiction est un levier permettant de comprendre les émotions et valeurs en jeu, de les questionner, pour ensuite réinvestir cette réflexion dans la vie réelle.

Nous venons de parler des élèves ayant mentionné les albums dans leurs écrits. Pour eux, nous savons d'après leurs propos explicites que la littérature leur a permis de comprendre la situation émotionnelle de la fillette. En ce qui concerne les autres élèves, qui n'ont pas évoqué les albums dans leur écrit réflexif, nous ne pouvons pas confirmer la façon dont ce travail a pu les « marquer » et a peut-être questionné leur façon de penser. Rien ne permet cependant d'affirmer que le travail de littérature ne les a pas aidés. En effet, même si rien dans leurs propos ne nous montre que cette expérience les a aidés, on peut supposer qu'elle a été réinvestie de façon implicite. Les élèves n'ont-ils fait aucun lien entre les deux activités ou bien ont-ils pensé de façon inconsciente aux émotions imaginées lors des écrits en « je » fictif ? Bien que certains élèves n'aient pas explicitement parlé du lien entre les albums et la vie réelle, nous observons des éléments proches dans leurs écrits. Pour 70 % des élèves n'ayant pas mentionné les albums dans l'écrit réflexif, on remarque en effet qu'au moins la moitié des émotions évoquées lors de la mise en situation étaient déjà présentes dans les écrits en « je » fictif. On peut donc imaginer que les similitudes entre les écrits peuvent être liées au lexique maîtrisé par les élèves, mais aussi que le travail de simulation dans la situation des personnages a été facilitateur.

Conclusion

Tout d'abord, rappelons que les protocoles mis en place en classe dans le cadre du mémoire nous ont permis de récolter des données sur un court terme. Ils permettent de dégager des tendances à l'échelle d'une séquence, mais ne sont que l'aperçu de ce qui pourrait être fait sur du long terme à l'échelle de l'année lorsque j'aurai ma propre classe. En effet, il sera pour moi très intéressant d'utiliser ce dispositif didactique sur un temps plus long lorsque je serai enseignante afin de poursuivre la réflexion entamée au travers de ce mémoire.

Par ailleurs, de toute évidence, une seule séquence ne permet pas de modifier de façon radicale la capacité d'empathie des élèves. Si cela était possible, il conviendrait de travailler cette compétence émotionnelle sur du long terme. De plus, il convient de préciser que l'empathie des élèves n'est pas quantifiable. Les productions écrites d'un élève ne reflètent pas sa capacité d'empathie. Elles peuvent néanmoins nous donner à voir certaines tendances qu'il convient de nuancer et de manipuler avec précaution. Il s'agit d'avoir une appréhension globale de la façon dont les activités de simulation dans la peau des personnages de la fiction par le biais de l'écriture en « je » fictif peuvent influencer la relation empathique des élèves envers leurs pairs.

Enfin, précisons que les protocoles imaginés portant sur la thématique du harcèlement, les données récoltées nous permettent de comprendre les effets de l'expérience de simulation dans la peau de personnages victimes de harcèlement. Nous obtenons donc des informations sur un contexte précis que nous ne pouvons pas généraliser à l'ensemble des thématiques.

Les données recueillies lors du deuxième protocole ont permis de percevoir les effets de l'expérience de simulation dans la peau des personnages sur la façon qu'ont les élèves de penser les émotions de leurs pairs. En effet, plus du tiers de la classe semble avoir été suffisamment

« marqué » par cette expérience pour la convoquer mentalement lorsqu'il a fallu imaginer les émotions d'une fillette dans la « vie réelle ». Il semble donc que, pour certains élèves, l'exercice d'écriture dans la peau des personnages entraîne une réflexion sur les émotions et les valeurs en jeu, qui est ensuite réinvestie lorsque les élèves sont face à une telle situation dans la réalité. Penser les émotions des personnages engendrées par une situation de harcèlement, en se simulant dans leur réalité, semble ainsi être un outil permettant à certains élèves de mieux appréhender les émotions de leurs pairs victimes de harcèlement.

Concevoir ce mémoire sur les effets possibles de la littérature sur l'empathie des élèves a été pour moi un moyen de me nourrir en tant que personne, étudiante, candidate au Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE) et future professeure des écoles. Me questionner sur la relation empathique entre les élèves dans des situations de harcèlement a été très intéressant. De plus, concevoir deux séquences a été évidemment utile pour mon travail de recherche, mais l'a également été dans ma professionnalisation. La mise en œuvre et l'animation du premier protocole dans une classe, qui m'a offert l'occasion de me positionner en tant qu'enseignante face à des élèves, a participé à l'acquisition de compétences du professeur des écoles. Travailler sur le harcèlement m'a permis d'imaginer la façon dont je pourrais travailler dans ma classe pour prévenir le harcèlement et préserver un climat de scolaire serein. Le travail de recherche a fait émerger des questions auxquelles j'ai tenté de répondre durant mon master et je continuerai de réfléchir lorsque je serai enseignante.

Bibliographie

Ouvrages et articles scientifiques :

BRILLANT RANNOU, N. ; LE GOFF, F. ; FORTANIER, M.J. ; MASSOL, J.F. (coord.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion Paris.

CLEMENT, M.N. ; JONCOUR, A. ; TISSERON, S. (2015). Développer la capacité d'empathie des enfants porteurs de troubles du spectre autistique avec le Jeu des trois figures. *Cahiers de PréAut*, n°12, 55-94.

DE VIGNEMONT, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 133, 337-345.

DUFAYS, J.L. ; GEMENNE, L. ; LEDUR, D. (2005). La lecture littéraire : une notion plurielle. *Pour une lecture littéraire*, 87-97.

JOUVE, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris.

JOUVE, V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. *Sciences Humaines*, n°321, 6.

LANGLADE, G. 2007. L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In Laville, B., & Louichon, B. (Eds.), *Les enseignements de la fiction*. Presses Universitaires de Bordeaux.

LARRIVE, V. (2013). La Barbe bleue et « l'effet personnage ». Dans N. Denizot et S.Arh (coord). *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, 119-136. PU Namur.

LARRIVE, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire des récits*

littéraires : l'exemple du journal de personnage. Thèse soutenue le 12 septembre 2014. Université Bordeaux Montaigne.

LARRIVE, V. (2015). *Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif*. *Repères*, n°51, 157-176.

LARRIVE, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau d'un autre ». *Le français aujourd'hui*, n°210, 67-76.

LAROQUE, L. ; RAULET-MARCEL, C. (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui*, n°197, 5-14.

MAS, M. (2017). Le lecture et le citoyen. *Le français aujourd'hui*, n°197, 27-36.

PELLETIER, J. (2008). « La fiction comme culture de la simulation ». *Poétique*, n° 154, 131-146.

TISSERON, S. (2014). L'intersubjectivité, clé du processus thérapeutique. *Enfances & Psy*, n°62, 67-73.

TISSERON, S. & LANCHON, A. (2017). Les dérives de l'empathie. *L'école des parents*, n°623, 7-11.

TISSERON. Recension du livre de Tisseron « Empathie et manipulation ». Repéré à : <https://www.dygest.co/serge-tisseron/empathie-et-manipulations>.

ZANNA, O. (2015). Définition de l'empathie. *Climat Scolaire*.

ZANNA, O. (2015). Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? *Recherches en éducation*, n° 21, 213-225.

Ressources institutionnelles :

MEN. (2016). *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*. D'après le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

MEN. (2017). *Ressource d'accompagnement : La morale en questions*. Eduscol.

MEN. (2020). *Programme du cycle 2*. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

MEN. (2020). *Programme du cycle 3*. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

MEN. Affiche de la campagne Ce n'est pas parce qu'on est petit qu'on a des petits problèmes. (2020-2021). *Lutte contre le harcèlement : campagnes de sensibilisation*. Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement/lutte-contre-le-harcèlement-campagnes-de-sensibilisation-323026>.

Œuvres de fiction :

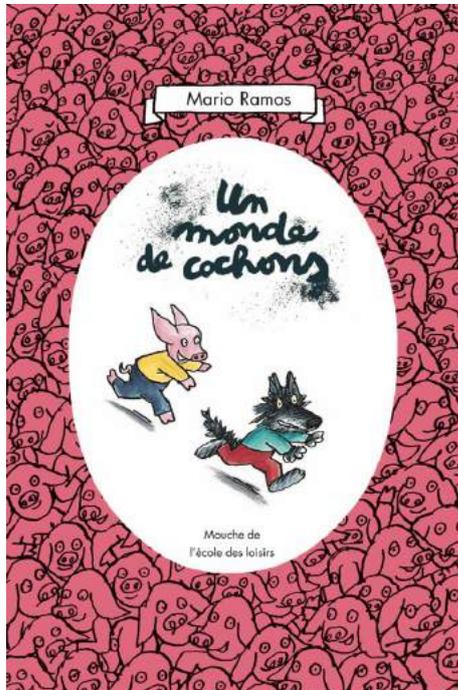
DE KINDER, J. (2015). *Rouge*. Didier Jeunesse.

RAMOS, M. (2005). *Un monde de cochons*. École des Loisirs.

ROBBERECHT, T. & GOOSSENS, P. (2001). *J'ai perdu mon sourire*. Mijade.

Annexes

Annexe 1 : support de l'activité d'émission d'hypothèses de lecture



Annexe 2 : activité témoin – écriture à la troisième personne



Ce jour-là, Louis se sentait.....

.....
.....
.....
.....

Fanfan était

.....
.....
.....

Annexe 3 : activité d'écriture en « je » fictif dans la peau de Louis

« Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens

.....

.....

.....

.....

.....

..... » .



Annexe 4 : activité d'écriture en « je » fictif dans la peau de Fanfan

« Je suis

.....

.....

.....

.....

.....

..... » .



Annexe 5 : activité de mise en situation de la vie réelle



The image shows a group of children in a social setting. Two large, red-outlined speech bubbles are positioned above and below the photo, each containing several horizontal lines for writing.

Annexe 6 : productions récoltées lors du premier protocole

Annexe 6.1 : activité témoin

Productions des élèves	
Élève 1	Ce jour-là, Louis se sentait toujours pas bien. Son ami Fanfan pour la deuxième fois vient lui rendre visite. Fanfan reste dans la chambre de Louis. Louis a l'air très malade, pense-t-il. Louis a attrapé la loup pharyngite.

	Fanfan est très triste et très inquiet pour son ami. Louis ne pourra pas aller à l'école pendant une semaine.
Élève 2	<p>Ce jour-là , Louis se sentait pas bien du tout. Il avait mal à la tête et au ventre. Fanfan était venu lui rendre visite. Sa mère le gardait. Malgré les médicaments que sa mère lui donnait la fièvre ne descendait pas.</p> <p>Fanfan était inquiet. Il est entré dans la chambre de Louis puis il est allé dans le salon avec la grand-mère de Louis. Il a posé plein de questions comme quelle maladie il a ? La grand-mère de Louis répondit « c'est l'éléphantorionari ». Fanfan était inquiet, il avait peur et il était angoissé.</p>
Élève 3	<p>Ce jour-là, Louis se sentait mieux, il voit Fanfan assis sur une chaise à côté de son lit. Il ne se sent pas bien.</p> <p>Fanfan était un peu triste de voir son copain encore dans son lit. Fanfan voit que Louis se sentait mieux mais que Louis était encore malade.</p>
Élève 4	<p>Ce jour-là, Louis se sentait triste d'avoir appris que sa grand-mère avait attrapé son rhume et quelle était à l'hôpital par sa faute. Il a très peur pour elle, et savoir qu'il ne peut pas l'aider, c'est très dur pour lui.</p> <p>Fanfan était triste pour Louis, il ne savait pas comment le réconforter, il se sentait nul de ne pas pouvoir l'aider.</p>
Élève 5	<p>Ce jour-là, Louis se sentait malheureux car il était malade et ne pouvait pas sorti de son lit. Mais il se sentait aussi joyeux car Fanfan venait souvent le voir.</p> <p>Fanfan était heureux que Louis guérirai bientôt car c'était son ami et il voulait jouer avec lui dehors à l'école et aussi triste car Louis ne pouvait pas jouer avec lui ces jours-ci.</p>
Élève 6	<p>Ce jour-là, Louis se sentait en forme mais il était encore un peu fatigué pour retourner à l'école. Alors Fanfan lui rend visite pour lui donner les devoirs et pour raconter ce qui se passe à l'école. Louis était triste de ne pas être à l'école.</p> <p>Fanfan était triste car il ne pouvait plus s'amuser et rigoler avec Louis</p>

	pendant la récréation et il était content que Louis se sentait mieux.
Élève 7	<p>Ce jour-là, Louis se sentait triste et pas bien. Il va raconter à Fanfan ce qui va pas, il est triste car il est tout seul et personne vient le voir. Il est très malade, il a de la fièvre, mal au ventre, mal au cou.</p> <p>Fanfan était triste de le voir pas bien. Il va le réconforter et lui lire une histoire.</p>
Élève 8	<p>Ce jour-là, Louis se sentait triste, mieux, heureux, il pleurait de joie que son ami était venu lui rendre visite parce qu'il est malade et se sentait tout seul.</p> <p>Fanfan était heureux de voir mieux son ami Louis et demande s'il veut jouer avec lui au grand méchant Loup.</p>



Ce jour-là, Louis se sentait *en forme* mais il était encore un *peu fatigué* pour retourner à l'école. Alors Fanfan lui *rend visite* pour lui donner les devoirs et pour raconter ce qui se passe à l'école. Louis était triste de ne *pas être* à l'école.

Fanfan était *triste* car il ne pouvait plus s'amuser et *rigoler* avec Louis pendant les récréation et il était *content* que Louis se sentait mieux.

Annexe 6.2 : écrits en « je » fictif

Productions des élèves	
Élève 1	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens pas capable d'aller à l'école en passant devant les trois gros cochons. J'ai peur qu'ils m'entendent ou qu'ils m'enferment dans leur cave. J'ai plus du tout envie d'aller à l'école en risquant de recroiser les trois gros cochons. Je me sens vraiment trop faible aller à l'école pour le moment. Et ce secret tu le gardes vraiment pour toi. »</p> <p>Fanfan : « Je suis vraiment très triste pour toi Louis. Et ces trois gros cochons qui te font subir tout ça, et ça c'est à cause de ces stupides gros cochons que tu ne veux plus aller à l'école. Ils vont voir ce qu'ils vont voir. Je suis en colère. Demain j'irai leur parler même si j'ai un peu peur. Tu verras il ne te feront plus de mal ces trois gros cochons. »</p>
Élève 2	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens pas bien du tout. On me dit des méchancetés par exemple : Poils au cou ! Poils aux genoux ! Poils partout ! T'es laid comme tout ! Et ça me met mal à l'aise. J'ai peur des trois idiots ils me font plein de méchancetés. Je pleure les soirs en secret dans mon lit.</p> <p>Fanfan : « Je suis triste de savoir ton secret. Pourquoi tu ne l'as pas dit à mémé. Moi aussi ils m'ont fait des méchancetés en arrivant chez toi mardi. Moi j'adore l'école, on apprend, on s'amuse à la récréation. Je suis vraiment stressé et déçu pour toi. »</p>
Élève 3	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens pas bien. Ces trois gros cochons m'énervent tellement. J'en ai marre. Je n'en peux plus. J'en ai assez c'est tous les jours pareil ».</p> <p>Fanfan : « Je suis désolé pour toi mon copain. Tu es très fort, pourquoi tu te laisses faire ? Certes ils sont grands et gros mais ils font exprès de faire ça car ils veulent faire croire à tous le monde qu'ils sont forts mais ils sont que des gros nuls. »</p>
	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens malade et harcelé. Je n'en peux plus, ça fait un moment. Ils m'ont insulté, jeté des cailloux,</p>

<p>Élève 4</p>	<p>attaché les mains et jeter dans le puits. Ils m'embêtent encore et encore, je suis épuisé.</p> <p>Fanfan : « Je suis désolé mais pourquoi tu l'as pas dit à des adultes, tu peux régler ça de suite. Si tu veux je t'aiderai mais si tu veux pas je ne le dirai pas. De toute façon je suivrai ton avis parce que ce n'est pas à moi de choisir c'est à toi. Mais sache que je suis bouleversé par ce que je viens d'apprendre. »</p>
<p>Élève 5</p>	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens malheureux car je ne pourrai pas apprendre à lire et à écrire comme toi. J'ai l'impression d'être peureux, parce que toi tu n'as pas peur d'eux. Je suis angoissé car je devrai les recroiser un jour. »</p> <p>Fanfan : « Je suis triste que tu ne veuilles plus aller à l'école car tu étais mon meilleur ami. Je suis aussi malheureux que tu te fasses embêter. Moi aussi je les déteste car il m'embêtent mais pas autant. Je ne sais pas ce qui leur a pris, ils sont encore plus méchants que je ne le pensais. J'espère que tu vas revenir à l'école car on s'amuse bien, je suis impatient. »</p>
<p>Élève 6</p>	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens en colère et harcelé car ils disent des choses méchantes sur moi. Et en plus je me sens triste car ils disent que je suis bête, moche et faible. Je trouve pas d'autre chemin pour aller à l'école ».</p> <p>Fanfan : « Je suis moi aussi harcelé par les trois gros cochons. Ça me fait peur pour toi et moi. Je suis très ennuyé mais il ne faut pas se décourager car sinon tu ne retourneras plus à l'école et c'est dommage. »</p>
<p>Élève 7</p>	<p>Louis : « Je ne veux plus aller à l'école ! Je me sens triste car il y a les trois gros cochons qui embêtent tout le temps. J'ai trop peur. »</p> <p>Fanfan : « Je suis en colère et ennuyé que tu veuilles plus aller à l'école à cause des cochons. Je vais t'aider, je viendrai tous les jours te voir pour t'apprendre à lire, à écrire ou jouer au grand méchant loup.</p>

« Je suis... désolé pour toi mais... pourquoi tu me le dit pas si des adultes
... tu pourrais régler ça tout de suite il faut le dire et si
... tu veux je t'aiderai... mais si tu ne veux pas je me le
... dirai pas... Mais bon il faudrait que tu le dise ça sera
... mieux... De toute façon je suivrai ton avis parce que
... ce n'est pas à moi de choisir s'est à toi »!



Annexe 6.3 : mise en situation de la vie d'école

Productions des élèves	
Élève 1	<p>Victime : « Je me sens honteuse, j'aimerais qu'ils arrêtent de m'embêter. Tous les jours j'ai peur d'eux. Je suis triste car j'arrive pas à en parler. J'ai l'impression que personne ne peut m'aider. Je ne sais pas me défendre, j'aimerais mais j'y arrive pas. »</p> <p>Témoin : « Je suis triste quand je la vois se faire embêter. J'aimerais l'aider et la défendre mais j'ai peur. Je suis très en colère après eux. S'ils recommencent j'irai la dénoncer même si j'ai peur. »</p>
Élève 2	<p>Victime : « Je ne veux plus aller à l'école. C'est tous les jours pareil. Je sais pas pourquoi c'est moi qu'on embête. Dès que je passe le portail, je me sens mal à l'aise. J'ai envie de pleurer mais j'attends de rentrer chez moi. »</p> <p>Témoin : « Je suis triste pour elle. »</p>
Élève 3	<p>Victime : « Je suis trop triste et malheureuse. J'ai l'impression que je suis bloquée. Même si je vais le dire à la maîtresse ils continueront, ils me l'ont dit. J'aimerais avec un ami pour ne plus être seule. »</p> <p>Témoin : « Je sais pas quoi faire, je suis gêné quand tout le monde l'embête. C'est peut être parce qu'elle est nouvelle et que les autres la connaissent pas encore. »</p>
Élève 4	<p>Victime : « Je me sens harcelée dès qu'ils m'embêtent. Au début c'est de temps en temps mais maintenant c'est tout le temps. Ça me rend malade. Ils font ça tout le temps, ça n'arrête pas, je suis épuisé de vivre ça. »</p> <p>Témoin : « Je suis désolé pour elle, je veux l'aider. Je pense qu'il faut qu'elle en parle à des adultes, enfin si elle est d'accord. Je suis bouleversé dès qu'ils s'approchent d'elle dans la cour car je sais que c'est pour l'embêter. »</p>
	<p>Victime : « Je suis trop malheureuse d'être harcelée. Je suis angoissée de venir à l'école. Je me sens peureuse car les autres ont moins peur</p>

<p>Élève 5</p>	<p>d'eux que moi ».</p> <p>Témoin : « Comme je les déteste. Je me sens malheureux et triste car je sais qu'elle est triste aussi. Il faut trouver une solution pour l'aider. »</p>
<p>Élève 6</p>	<p>Victime : « Je ne comprend pas pourquoi c'est moi qu'on embête. Je suis surtout triste mais j'ai aussi peur. Je suis en colère contre eux mais je le montre pas car j'ai peur que ça devienne pire. »</p> <p>Témoin : « Je suis ennuyé pour elle. Mais des fois ils m'embêtent aussi. Peut-être qu'ils embêtent aussi d'autres personnes. Je suis malheureux car on est stressés et on peut pas être bien à l'école. »</p>
<p>Élève 7</p>	<p>Victime : « Je me sens triste et j'ai honte. Dès que la récréation arrive j'ai peur. Des fois ils m'embêtent pas mais des fois ils restent à côté de moi dans la cour à rigoler. »</p> <p>Témoin : « Je ne comprend pas pourquoi les autres se moquent d'elle. Mais quand elle pleure ils n'arrêtent pas. Je pense que la maîtresse ne le voit pas. »</p>
<p>Élève 8</p>	<p>Victime : « Je me sens très mal mais je peux le dire à personne. Comme je le garde pour moi je suis compressée de l'intérieur. Je suis tellement énervé après eux. »</p> <p>Témoin : « Je suis désolé pour elle mais il faut qu'on trouve une solution. Je pourrai l'aider si elle veut qu'on se venge pour leur donner une leçon. »</p>

Comme je les déteste, Je me sens
malheureux et triste car je sais quelle
est triste aussi. Il faut trouvé une
solution pour l'aider



Je suis trop malheureuse d'être harcelé. Je
suis angoissé de venir à l'école. Je me
sens perdue car les autres on moins
peur de moi

Annexe 7 : protocole 2 – écriture en « je » fictif à partir de J'ai perdu mon sourire

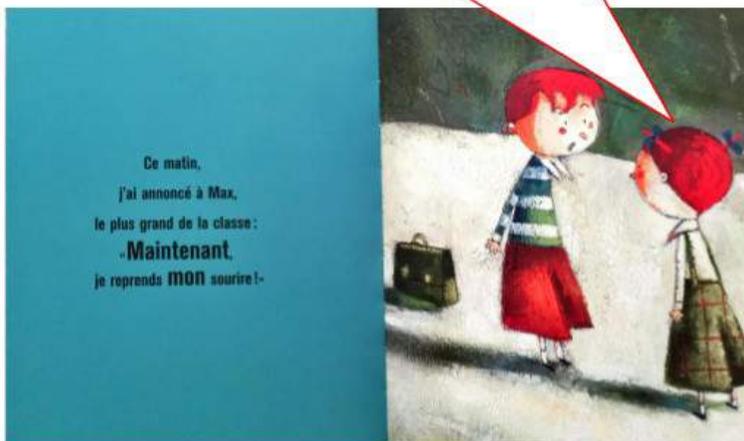
Je me sens.....

.....

.....

.....

.....



Annexe 8 : protocole 2 – écriture en « je » fictif à partir de Rouge

Je me sens.....

.....

.....

.....

.....



Annexe 9 : protocole 2 – mise en situation



Annexe 10 : verbalisation de leur réflexion

Comment as-tu fait pour imaginer les émotions de la fille ?

À quoi as-tu pensé ?

Pour écrire les émotions de la fille, j'ai pensé à

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 11 : productions récoltées lors du deuxième protocole

Annexe 11.1 : activité à partir de l'album J'ai perdu mon sourire

Productions des élèves	
Élève 1	Je suis triste. Je leur ferai un message clair (je leur parle). Je le dirai à la maîtresse. J'ai le cœur brisé. Je me moque d'eux. Je me sens triste.
Élève 2	Je me sens triste. Je dis des gros mots. Je me sens en colère.
Élève 3	Je ne sais pas pourquoi vous m'embêtez. Je veux te faire un message clair.
Élève 4	Je me sens triste. Je me sens harcelé. Je vais aller le dire à la maîtresse. Je fais un message clair. Je dis des gros mots mais pas méchants du tout.
Élève 5	Je me sens harcelé. Je suis triste. J'ai mal au cœur. Je fais un message clair. Je suis en colère.
Élève 6	Je suis énervé, triste. Je lui demande de faire un message clair. Je les ignore. Je le dit à la maîtresse, ou j'appelle mes amis et on les poursuit toute la récréation.
Élève 7	Je suis triste. Je suis harcelée. J'ai envie de lui faire un message clair. Je suis pas contente. Je suis en colère. Je suis peureuse.
Élève 8	Je trouve que Max est bête. Je vais lui faire un message clair. Pourquoi je ne trouve pas mon sourire. Je vois la maîtresse. Je vais lui dire plus de gros mots. C'est des grosses patates. Je vais les frapper de toutes mes forces. Je suis triste et énervé.
Élève 9	Je me sens très très triste, très en colère et j'ai envie de leur dire des gros mots et de faire un message clair.
Élève 10	Je suis triste. Je leur ferais un message. Ils sont sans cœur. J'ai envie de me venger. Je suis harcelée. Je veux leur dire des gros mots. Je les frappe. [Je suis] nul, triste et j'ai peur.

Élève 11	Je suis triste. Je suis énervé. Je te fais un message clair. Je dis des gros mots. J'ai mal au cœur. Je rigole d'eux. Je leur mets des patates.
Élève 12	Je suis mal. Je me sens pas bien. Je suis harcelé. Je veux lui faire un message clair. Je dis des gros mots. J'ai envie de les frapper. Je leur mets des patates.
Élève 13	Je me sens idiot. Je me sens coupable parce qu'ils se sont moqués de moi.
Élève 14	Je me sens gêné. Je me sens mal. Je me sens triste. Je pleure. Je lui demande pourquoi il se moque de moi. Je leur fais un message clair.
Élève 15	Je me sens harcelé et je leur ferais un message clair.
Élève 16	Je me sentirais gênée. Je me sentirais en colère. Je me sentirais timide. Je me sentirais harcelé. Je fais un message clair. Je dirais à maîtresse. J'aurais peur que mon ami soit plus mon ami.
Élève 17	Je suis gêné. Je suis en colère. Je dis des gros mots. Je vais leur faire des messages clairs.

Je me sens triste.

Je me sens harcelé^é.

Je vais aller dire à la maîtresse.

Je fait un message à la classe.

Je dit des excuses mes mes. Mésava du tout.

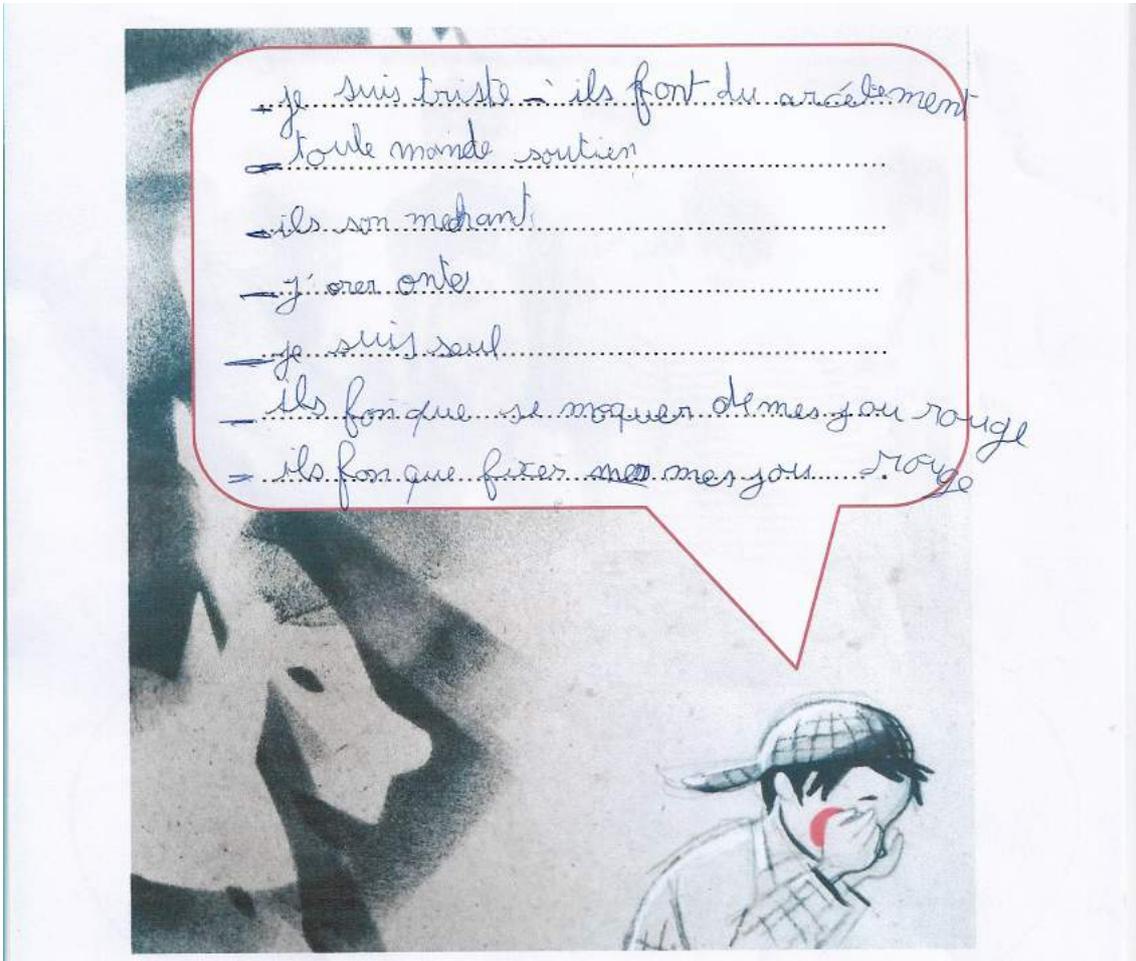


Annexe 11.2 : activité à partir de l'album Rouge

Productions des élèves	
Élève 1	Je suis triste. Je suis timide. Je suis énervé. J'ai mal au cœur. Je suis gêné. Ce n'est pas de ma faute. Je suis vexé. Je me sens fixé. Je vais le dire à la maîtresse. Je suis fâché.
Élève 2	Je me sens triste. J'ai peur. Je me sens timide. Je reste immobile. Je le dis à mes parents. Je me sens fâché. Je me sens seul.
Élève 3	Je sais par que vous embêtez.
Élève 4	Je me sens triste. Je me sens timide. Je me sens gêné. Je me sens harcelé. Je vais aller voir le maître et la maîtresse. Je vais aller le dire à mes parents. Je me sens coupable. Je me sens trahi par mes amis. J'ai le cœur brisé. Je me sens seul. Je convoque la directrice. Je n'ai pas d'amis on dirait.
Élève 5	Je suis timide. Je me sens gêné. J'ai mal au cœur. Je me sens désormais seul. Je le dirais aux parents. Je me sens harcelé. Je me sens fixé par tout le monde.
Élève 6	Je suis gêné, timide, triste. Je me sens fixé, j'ai mal au cœur. Je reste. Je me sens coupable. Je me sens avec plus d'amis, je dirai plus rien. Je me cacherais. Je suis en colère. Je me sens harcelé. J'ai mal à la tête à cause des rigolements. J'en ai marre.
Élève 7	Je suis timide. Je suis pas content. Je suis triste. Je suis gêné. Je me sens pas coupable. Je suis en colère. J'ai le cœur brisé.
Élève 8	Je me sens timide et triste qu'ils se moquent de moi. S'il reste comme ça je serais timide et le dire au maître et à la maîtresse. Et en plus je resterai comme ça toute la vie. J'ai le cœur brisé. Je vais être harcelé jusqu'à la fin. Tout le monde va me juger très mal. J'en ai marre, je suis très pas content. Je vais le dire à la directrice.
	Je suis très triste, timide, gêné, immobile et je vais le dire à mes parents. [Je me sens] harcelé, trahi. Je vais convoquer et appeler le

Élève 9	juge.
Élève 10	Je suis triste. Ils font du harcèlement. Tout le monde soutient. Ils sont méchants. J'aurais honte. Je suis seul. Ils vont que se moquer de mes joues rouges. Ils font que fixer mes joues rouges.
Élève 11	Je me sens triste. Je suis timide. Je me sens gêné. Je le dirai à la maîtresse ou au maître. Je partirai dans un coin et je me calmerai. Je suis immobile. Je suis seul. Je suis fâché. Je me sens trahi. Je suis en colère. J'ai le cœur brisé. Je suis intru. J'en ai marre.
Élève 12	Je suis triste. Je suis malheureux. Je me sens mal. Je vais le dire à la maîtresse. Je suis gêné. Je suis timide. Ce n'est pas de ma faute.
Élève 13	Je serais timide parce qu'on se moque de moi. Je serais très fâché parce qu'on se moque de moi. Je me sentirais coupable parce qu'il se moque de moi. Je serais en colère parce qu'on se moque de moi. Je me sentirais seul parce qu'on se moque de moi. J'irais le dire à la maîtresse parce qu'on se moque de moi.
Élève 14	Je me sens gêné. Je suis triste. J'allais pleurer. Je me sens désormais très seul. Je suis immobile, je ne peux plus bouger. Je suis fixé au sol, je ne peux plus bouger et mes pieds cloués au sol, le cœur brisé. Je leur fais un message clair et je leur demande pourquoi ils rigolent.
Élève 15	Je me sens triste. Je me sens timide. Je suis gêné. Je suis immobile. J'irais le dire à la maîtresse. Je me sens coupable. Je suis en colère.
Élève 16	Je me sentirai timide. Je me sentirai triste. Je me sentirai gêné. Je me sentirai coupable. J'irais le dire à la maîtresse. J'irais le dire à mes parents. Je me sentirais seul.
Élève 17	Je me sens harcelé. Je me sens en colère. Je suis triste. Je suis gêné. Je me sens tout seul. Je partirais en courant. Je suis fixé sur le sol. J'irais voir le maître. J'irais au commissariat. Je le dis aux parents. Je le dis au juge. Je convoque la directrice. Je leur dis ce

que je veux. Je leur fais un message clair.



Annexe 11.3 : activité de mise en situation

Productions des élèves	
Élève 1	Je me sens triste. Je suis seule. Je le dirais à la maîtresse. Je me sens harcelée. Je suis en colère.
Élève 2	Je me fais taper. Je le dis à la maîtresse. Je suis triste. Je me fait pousser.
Élève 3	Je ne sais pas [pourquoi] vous vous moquez de moi, ça me fait de la peine.
Élève 4	Je me sens harcelée. Je me sens coupable. Je me sens seul. Je me sens triste. Je vais le dire à la directrice. Je n'ai pas d'amis. Je vais le dire à [mes] parents à la sortie des classes. Ils me défendent.
Élève 5	Je me sens harcelée. Je me sens triste. Je me sens seule.
Élève 6	Je me sens gênée. Je suis triste. J'en ai marre. Je me sens agressée. Je me sens harcelée. Je me sens fixée. Je suis en colère.
Élève 7	Je suis harcelée. Je suis triste. Je suis peureuse. Je suis pas capable. Je suis en colère.
Élève 8	Je suis triste. Je n'aime pas du tout ça. Ça m'énerve. S'ils recommencent, je vais le dire. Je me fais harceler.
Élève 9	Je me sentirais triste et j'irais le dire à la maîtresse.
Élève 10	J'ai peur d'eux. Je n'aime pas qu'il me montre du doigt. Je suis agressée par les autres enfants de ma classe. Je vais aller voir les maîtresses et maîtres.
Élève 11	Je suis triste. Je suis énervée. J'ai mal au cœur. J'ai le cœur brisé. Je n'arrive plus à parler.
Élève 12	Je me sens agressée. Je suis énervée. Je me sens triste. Je me sens harcelée. Je me sens timide.
	Je me sentirais agressée parce qu'on se moque de moi. Je me sentirai coupable parce qu'on se moque de moi. Je serais fâché

Élève 13	parce qu'on se moque de moi. Je voudrais partir dans une autre école parce qu'on se moque de moi.
Élève 14	Je suis gênée. Je suis triste. Je ne sais pas pourquoi ils se moquent de moi. Je n'ai rien fait. J'appelle à l'aide, il y a une maîtresse à côté de moi.
Élève 15	Je serais triste. Je me sens harcelée. J'irais le dire à la maîtresse. Je me sens énervé. J'aimerais qu'ils se fassent convoquer.
Élève 16	Je me sentirais triste. Je me sentirais harcelée. Je me sentirais en colère. Je me sentirais seule. J'ai mal au cœur.
Élève 17	Je suis en colère. Je suis triste et harcelée. Je suis agressée. Je suis clouée au sol. Je vais le dire. Ils m'empêchent de partir. J'ai des frissons.



Je me sens émeu, je suis triste.
Je me suis amusé, je me suis amusé, je me suis amusé.
Je me sens émeu, je suis triste.
Je me suis amusé, je me suis amusé, je me suis amusé.

Annexe 11.4 : écrit réflexif

Productions des élèves	
Élève 1	J'ai pensé que j'ai déjà vécu ça. Je me suis mis à sa place.
Élève 2	J'ai pensé que ça m'a fait penser à moi et Arthur.
Élève 3	J'ai pensé que c'était bien.
Élève 4	J'ai pensé à être à sa place. J'ai déjà vécu cette situation. Je ne veux pas être à sa place. Elle doit être triste.
Élève 5	Je me suis mis à sa place.
Élève 6	J'ai pensé que ça ferait du mal à la petite fille, ça m'est arrivé, j'ai pensé à ça.
Élève 7	J'ai pensé que j'ai lu des livres où une petite fille avait perdu son sourire et j'ai lu un livre qui parlait que le petit garçon avait les joues rouges.
Élève 8	Je me suis mis à sa place. Je me suis mis dans sa peau. Je suis son ami.
Élève 9	J'ai pensé que j'ai déjà vécu la même chose et on a fait le travail des livres.
Élève 10	J'ai pensé d'être à sa place et j'ai déjà vécu la même chose.
Élève 11	Je me suis mis à sa place.
Élève 12	J'ai pensé [aux] livres qu'on a lus.
Élève 13	J'ai pensé à une émotion que j'avais vécu et lu.
Élève 14	J'ai pensé de me mettre à sa place, et je l'ai déjà vécu donc ça me fait de la peine. Et aussi je me suis servi des livres qu'on a déjà lus. Et j'ai déjà vu quelqu'un.
Élève 15	J'ai pensé que je me suis mis à la place de la fille.
	Je me suis mis à la place. Je me suis appuyée sur les livres que

Élève 16	maîtresse nous a lus. J'ai déjà vu quelqu'un qui s'était moqué d'une voiture avec des cœurs.
Élève 17	J'ai pensé que j'étais à la place de la fille.

