

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

## Mention 1<sup>er</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

## MASTER MEEF : Mention 1er degré

### Titre du mémoire

**Approches plurielles à l'école :  
l'utilisation de l'album de jeunesse  
pluriculturel en classe pour ouvrir à  
l'altérité.**

Présenté par **Laura Paderni**

### Mémoire encadré par

Euriell Gobbé-Mévellec

Manuel Pérez

### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Euriell Gobbé-Mévellec	Maitre de conférences INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées et laboratoire LLA-CREATIS
Manuel Pérez	PREC INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées et laboratoire CLLE

Soutenu le : **24/6 /2021**

**inspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Laura Paderni,

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

*Approches plurielles à l'école : l'utilisation de l'album de jeunesse pluriculturel en classe pour ouvrir à l'altérité.*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'oeuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil>*

Fait à Toulouse, le 18/06/2021

Signature de l'étudiant.e





## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma reconnaissance.

Tout d'abord, je voudrais adresser mes remerciements à l'encadrante principale de ce mémoire, Madame Euriell Gobbé-Mévellec, pour sa bienveillance, ses conseils et sa disponibilité qui m'ont permis de construire ce travail. Aussi, je souhaite remercier Madame Euriell Gobbé-Mévellec pour les différentes ressources qu'elle m'a suggérées et qui m'ont permises d'orienter mes recherches.

Je souhaite également remercier Monsieur Manuel Pérez, pour ses recommandations et pour l'intérêt qu'il a porté à ce travail.

Merci à l'enseignante qui m'a laissé les rênes de sa classe de CM2 pour que je puisse mener à bien la séquence qui m'a permis de recueillir les données dans le cadre de cette recherche. Et merci aux élèves pour leur implication et pour leur engouement.

Ma reconnaissance va à mes grands-parents, Lucía, Francisco, Rosina, Walter, qui m'ont permis de me construire à travers différentes cultures et qui ont fait grandir mon enthousiasme et ma curiosité face à la diversité culturelle.

Merci à Pablo et à Georgiana de me nourrir de cette diversité au quotidien et de me faire croire que tout est possible.

Enfin, merci à mes proches de m'avoir soutenue tout au long de mes études supérieures et de m'avoir accompagnée dans cette dernière étape de ma vie d'étudiante.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
I. Enjeux scientifiques et institutionnels de l'ouverture à la diversité culturelle à l'école	8
1. Approches plurielles et compétences interculturelles	8
1.1 Les approches plurielles dans la didactique des langues	8
1.2 Les approches interculturelles	10
1.3 Le développement des compétences interculturelles	12
1.4 Mise en regard des compétences interculturelles avec les textes institutionnels	15
2. L'album de jeunesse pluriculturel, un outil d'ouverture à la pluralité culturelle	18
2.1 La littérature de jeunesse à l'école primaire	18
2.2 La littérature, un espace de socialisation	19
2.3 Les albums de jeunesse et leur utilisation en classe	21
2.4 L'album pluriculturel	22
2.5 L'album pluriculturel, outil pour une ouverture à l'altérité	24
2.6 L'empathie fictionnelle à travers l'album pluriculturel	25
II. Méthodologie de recherche, séquence d'enseignement et synthèse des résultats	28
1. Sans Papiers et Petit Gris, deux albums autour des sans papiers	29
2. Présentation de la séquence autour des deux albums pluriculturels	32
3. Les données à recueillir dans le cadre du travail de recherche	36
4. Mise en place de la séquence en classe de CM2	36
5. Présentation et analyse des productions	37
5.1 Dessins : Première de couverture de l'album Sans Papiers	37
5.1.1 Les titres	38
5.1.2 Les illustrations	41
5.1.3 Focale sur une production d'élève	44
5.1.4 Bilan de la première production : premières de couverture	44
5.2 Écrits de réception	45
5.2.2 Manifestation de la tristesse et de la peine	47
5.2.3 Manifestation d'un sentiment d'injustice	48
5.2.4 Manifestation de la colère et de la haine	49
5.2.5 Manifestation de la joie	49
5.2.6 Focale sur une production d'élève	50
5.2.7 Bilan de la deuxième production : écrit de réception	51
5.3 Lettres au personnage de Sans papiers	51
5.3.1 Champ lexical des émotions et marqueurs d'empathie	52
5.3.2 L'énonciation	53
5.3.3 Focale sur une production d'élève	54
5.3.4 Bilan de la troisième production : lettre au personnage	55

6. Conclusion à partir des résultats obtenus et prolongements	56
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXES	63



# INTRODUCTION

Autour des années 1940, l'école française était perçue comme un lieu d'unification et d'uniformisation où régnait une véritable volonté de cohésion nationale. L'institution présentait une certaine résistance à l'heure de faire entrer la diversité culturelle au sein des classes, elle cherchait à offrir une culture commune à ses élèves correspondant aux codes de la nation pour former les futurs citoyens de la société française.

La transmission des valeurs de la République et la formation du citoyen restent aujourd'hui des fondamentaux dans les missions de l'école. Cependant, le contexte national a, depuis, beaucoup évolué. Par la diversité des cultures et langues cohabitant au sein de la France, la nécessité de s'ouvrir à différents idiomes et cultures paraît évidente.

Dans nos écoles, la pluralité culturelle et linguistique est amplement représentée. De fait, dès la maternelle, les enseignants sont invités à participer à l'éveil à la diversité linguistique et culturelle des élèves. Cet éveil à la diversité linguistique est un premier contact avec la pluralité des langues et des cultures dans le cadre scolaire comme le souligne le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer (note de service n° 2019-086 du 28-5-2019). Entre autres, les objectifs de cette démarche visent à développer un regard positif sur la diversité culturelle et linguistique présente dans l'environnement des enfants. Toujours dans une approche désireuse de favoriser un accueil de cette pluralité langagière, l'Éducation nationale a mis en place la Semaine des langues de la maternelle au lycée. Cette semaine a pour but de « valoriser le plurilinguisme et la diversité culturelle sur le territoire [et] s'attache à sensibiliser le grand public à la diversité linguistique qui existe sur le territoire et à l'atout que représentent les langues vivantes » (Ministère de l'Éducation nationale, 2021 : 1).

Les enseignants doivent intégrer cette diversité au sein de leur enseignement. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* paru en 2013, signale que les enseignants doivent prendre en compte la diversité des élèves, affichant ainsi une volonté d'inclusion. De plus, la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* du 8 juillet 2013 indique qu'« outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin. ». Il n'est alors plus question de rejeter la diversité culturelle, mais au contraire, d'en faire un atout dans les apprentissages.

L'école doit se questionner sur les enjeux d'inclusion et de prise en compte de la pluralité culturelle pour assurer la réussite de tous au sein de l'école. Dans ce contexte, le système éducatif français, et plus largement européen, fait face au besoin de développer des stratégies visant l'accès à des compétences interculturelles et à des savoir-être pour favoriser le vivre-ensemble. Pour développer ces compétences, ce mémoire va s'intéresser aux approches plurielles qui permettent de faire vivre cette diversité au sein des classes. Cependant, la France connaît un retard en matière de plurilinguisme. Les recherches, concernant les approches plurielles, sur lesquelles nous allons nous appuyer viennent principalement du Canada et de Suisse.

Nous pensons que l'espace institutionnel que représente l'école est un lieu privilégié pour développer et favoriser l'accueil, la valorisation du pluriculturalisme et des échanges pluriculturels.

Dans ce travail de recherche, nous proposons de porter notre réflexion sur un outil favorisant l'ouverture des élèves à la pluralité culturelle : l'album de jeunesse pluriculturel.

Le développement de ce mémoire s'articulera autour de la problématique suivante : l'album de jeunesse pluriculturel est-il un outil pertinent pour ouvrir à l'altérité ?

À travers cette problématique, nous souhaitons porter notre attention sur différents axes. Nous chercherons à analyser la façon dont les élèves expriment leurs émotions après la lecture d'un album pluriculturel, de manière individuelle et collective. Nous nous intéresserons particulièrement à l'articulation qui se fait entre ces deux niveaux (individuel et collectif) puisqu'il s'agit pour les élèves d'exprimer leur subjectivité en vue d'une socialisation visant à construire une culture de l'échange et du respect de l'*autre*. En ce sens, nous étudierons les capacités des élèves à faire preuve d'empathie. La question sera également d'observer si les albums de jeunesse pluriculturels permettent aux élèves de construire des outils nécessaires pour exprimer leur subjectivité et au travers de quels éléments s'exprime cette subjectivité. Nous chercherons également à comprendre comment le vécu personnel des élèves influe sur l'interprétation qu'ils font de l'album et l'impact que ce dernier peut avoir sur eux. En effet, nous nous demanderons si l'album pluriculturel affecte différemment ou non un élève ayant un vécu proche de celui de l'histoire racontée et un élève ayant un vécu éloigné et nous nous demanderons comment cela influe sur l'ouverture à l'altérité.

Dans un premier temps, l'élaboration du cadre théorique nous permettra de présenter les enjeux liés au développement de compétences interculturelles chez les élèves à travers des approches plurielles. Nous aborderons également l'intérêt de l'album pluriculturel pour construire des compétences de reconnaissance et d'ouverture à l'altérité et nous terminerons cette dernière partie en nous intéressant à l'espace de socialisation qu'offre la littérature.

Dans un second temps, nous développerons la partie méthodologique dans laquelle nous présenterons les albums pluriculturels retenus pour construire la séquence



d'enseignement, puis nous détaillerons les séances de cette séquence. Enfin, nous expliciterons les modalités du recueil de données, la mise en place de la séquence dans une classe de CM2. Cette séquence s'appuyant sur des albums pluriculturels a été expérimentée pour observer l'expression de la subjectivité des élèves à travers des travaux individuels et l'expression de leur ressenti collectif. Enfin, nous terminerons par une analyse des productions d'élèves en lien avec notre travail de recherche.

# **I. Enjeux scientifiques et institutionnels de l'ouverture à la diversité culturelle à l'école**

## **1. Approches plurielles et compétences interculturelles**

### 1.1 Les approches plurielles dans la didactique des langues

Par « approches plurielles », nous entendons les approches qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. (CANDELIER, 2008 : 5). Elles ont une place centrale dans la didactique des langues et permettent de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles. Nous prenons pour définition de compétences plurilingues et pluriculturelles, la suivante :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (D. COSTE, D. MOORE, G. ZARATE, 2009 : 11)

Si dans cette citation les auteurs ont fait le choix de parler de « compétence » au singulier, nous avons fait le choix de mettre « compétences » au pluriel dans la mesure où les compétences pluriculturelles requièrent l'acquisition de multiples compétences.

À travers ces approches plurielles est recherchée la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle. Les approches plurielles se constituent de la didactique intégrée des langues enseignées, de l'intercompréhension entre les langues parentes, de l'éveil aux langues et de l'approche interculturelle. C'est Michel Candelier qui réunit ces quatre approches sous la dénomination d'approches plurielles. Candelier souhaite par cette appellation s'opposer aux approches singulières dans lesquelles « le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (CANDELIER, 2003 : 19). En 2007, Candelier, De Pietro et Facciol instaurent un *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP) avec le concours du Conseil de l'Europe. Le CARAP

met à disposition un ensemble d'outils pour l'enseignement et l'évaluation de compétences en langues étrangères pour les enseignants et formateurs.

L'éveil aux langues est une approche qui apparaît pour la première fois en Grande-Bretagne dans les années 1980, sous le nom de *Language Awareness*, cette approche est développée par Hawkins. Il s'agissait alors de « développer des habiletés métalinguistiques chez les élèves anglais afin de leur faciliter l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage des langues étrangères, en prenant appui sur les langues des élèves issus de minorités linguistiques. » (DAHLM, 2013 : 25). En France, le terme « éveil aux langues » apparaît en 1997 à travers le projet Evlang (acronyme pour Éveil aux langues) qui se développe au sein de cinq pays européens : la France, l'Autriche, l'Espagne, l'Italie et la Suisse. Ce projet coordonné par Michel Candelier désigne « un programme d'innovation et de recherches pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire » (CANDELIER, 2003 : 19).

L'éveil aux langues est une entrée qui permet aux élèves d'accéder à la diversité linguistique. Il n'a pas pour finalité l'apprentissage des langues sinon une découverte de ces dernières. L'objectif est de développer l'intérêt et l'ouverture des élèves vis-à-vis de la diversité, leur aptitude à observer et analyser les langues ainsi que leur désir d'apprendre les langues (CANDELIER, 2003 : 228). Cette découverte des langues se fait activement, par des activités d'écoute, de répétition, de mémorisation. Les langues proposées dans ces activités sont majoritairement des langues éloignées du quotidien des élèves et de l'école mais il y a une réelle prise en compte de la langue première :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner [...]. Il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère apprise. (CANDELIER, 2003 : 20)

La didactique intégrée vise à décroisonner les langues en faisant usage de celles-ci dans les différentes disciplines afin de contribuer au plurilinguisme des élèves et à



L'acquisition de compétences fonctionnelles en langue. Le nombre de langues est limité, les langues choisies sont celles dont l'apprentissage est souhaité dans le cursus scolaire. L'objectif est de faciliter l'initiation à une langue étrangère (puis à des langues étrangères) en s'appuyant sur la langue de scolarisation.

L'intercompréhension entre langues parentes suggère un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille (s'agissant de la famille de la langue de scolarisation ou d'une autre famille de langues dont l'apprenant a effectué l'apprentissage). Cette approche permet d'acquérir des compétences visant à faciliter l'appréhension de plusieurs langues grâce aux liens de parenté existant entre elles. La capacité de compréhension est particulièrement visée par cette approche mais « l'amélioration de l'expression peut également être observée ». (CARAP, 2012 : 7)

L'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues enseignées et l'intercompréhension entre les langues parentes sont donc trois approches qui se centrent majoritairement sur la langue. En revanche, l'approche interculturelle est davantage tournée vers les enjeux culturels et sociaux rencontrés par la société.

Nous choisissons de parler d' « approches interculturelles » au pluriel dans notre développement, compte tenu des multiples possibilités qu'elles offrent et des différences qui s'opèrent en fonction du domaine auquel elles s'appliquent.

## 1.2 Les approches interculturelles

Les approches interculturelles représentent la quatrième catégorie des approches plurielles et ce se sont celles que nous étudierons particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

En premier lieu, il est nécessaire de contextualiser l'émergence des approches interculturelles. La recherche interculturelle n'apparaît en France qu'à partir des années

70, à cette époque, « il importe d'ouvrir chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale » (RAFONI, 2003 : 15). La recherche interculturelle s'intéresse alors à des phénomènes sociaux et culturels contemporains :

les relations, à l'intérieur d'entreprises internationales, d'éléments de cultures différentes ; la pédagogie spécifique pour l'enseignement donné à des enfants de migrants ; l'influence des stéréotypes et des représentations sociales sur les échanges et les rencontres interculturelles, accrue par l'expansion des moyens de communication, l'essor des voyages et les phénomènes migratoires. (RAFONI, 2004 : 14)

En 1984, l'Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC) est créée. Elle regroupe un ensemble de chercheurs de France, du Québec et de Suisse de diverses disciplines et a pour objectifs de dynamiser la recherche interculturelle et de faciliter l'articulation entre théories et pratiques interculturelles. Ce champ de recherche est transversal, il s'intègre tant en psychologie qu'en sociologie, ethnologie, sciences de l'éducation, économie et autres domaines.

L'éducation est une des déclinaisons des approches interculturelles. Avant de s'inscrire au sein des approches plurielles, les approches interculturelles sont déjà préconisées par le Conseil de l'Europe dès les années 1990 et 2000. Elles sont présentées comme un enjeu pour « les "minorités", notamment les migrants, mais deviennent un objectif plus général pour l'ensemble des élèves. ». (INRP, 2007 : 5)

Ces approches ont pour objectif de permettre aux élèves de prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle qui les entoure, de l'accepter et de l'accueillir, de permettre une école inclusive<sup>1</sup>.

Une approche peut donc être culturelle ainsi qu'interculturelle si elle respecte l'esprit de la découverte et si elle base sa compréhension de l'interculturel sur le

---

<sup>1</sup> L'école inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers (Ministère de l'Éducation nationale, 2019, p.6)

concept de l'altérité et la rencontre individuelle, et non pas sur la rencontre entre appartenances groupales quelconques. (PUTSCHE, 2019 : 5)

Les approches interculturelles ne se focalisent donc pas tant sur les langues mais davantage sur l'enseignement de différentes caractéristiques culturelles (modes de vie, traditions, coutumes) ou de phénomènes culturels et sociaux (migration) que les élèves peuvent être amenés à rencontrer.

À l'école, les approches interculturelles représentent des démarches mises en oeuvre par les enseignants, principalement, afin de développer chez les élèves des compétences interculturelles.

### 1.3 Le développement des compétences interculturelles

Le concept de compétence interculturelle ne naît pas directement dans le domaine de l'éducation mais dans le champ social autour des années 1990 dans un contexte de mondialisation. En cette période, le souhait de développer la compétence interculturelle naissait de la nécessité d'améliorer les interactions sociales entre les personnes de cultures différentes au sein d'entreprises et d'organisations tournées vers l'international. (BARTEL-RADIC, 2009)

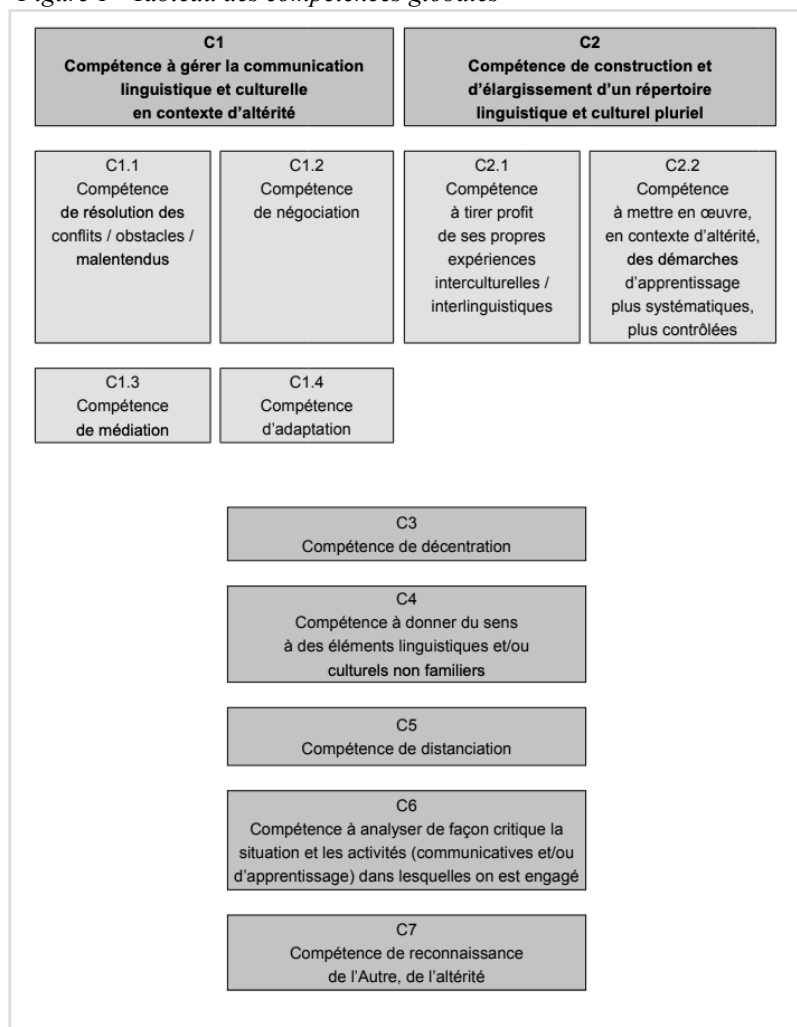
Les compétences interculturelles peuvent être définies comme « la capacité à entrer en contact avec d'autres cultures à partir de postures *a priori* positives, dans une forme d'empathie systématique ». (BEACCO, 2018 : 47)

Dans le domaine des sciences de l'éducation, développer des compétences interculturelles est également devenu un objectif premier au vu de l'hétérogénéité sociale et culturelle présente dans les écoles.

Intégrer les approches plurielles à son enseignement permet de développer des compétences interculturelles chez les élèves. Des compétences sont mentionnées dans le

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de Langues et Cultures (CARAP, 2012 : 20) :

Figure 1 - Tableau des compétences globales



Ce tableau rend compte de différents niveaux hiérarchiques au sein des compétences interculturelles. L'accent est mis sur deux compétences principales, la C1 : « Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » et la C2 : « Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel ». Le CARAP apporte des précisions sur ces dernières : « C1 et C2 définissent en quelque sorte des zones de compétences – liées à la gestion de la communication d'un côté, au développement personnel de l'autre » (CARAP, 2012 : 21). Pour entrer dans ces deux zones de compétences, le tableau détermine un ensemble

de sous-compétences spécifiques qui sont à développer pour en favoriser l'accès.

Concernant les compétences 3, 4, 5, 6 et 7, elles se situent dans une zone intermédiaire qui relève tant de la compétence C1 que de la compétence C2.

Ces compétences interculturelles s'apparentent à des compétences sociales et civiques, à des savoir-être indispensables pour vivre dans une société plurielle.

Encourager le dialogue interculturel et la communication est d'une importance toute particulière pour les sociétés plurielles actuelles et leur devenir. [...] Le dialogue interculturel, pour être effectif, demande l'acquisition de compétences interculturelles, qui comportent de la multiperspectivité et la capacité à se percevoir soi-même et les situations et événements qui nous sont familiers à travers la perspective culturelle des "autres".(BEACCO, J-C., COSTE, D., 2017 : 42)

Le Conseil de l'Europe a mis en place le *Livret Blanc* sur le dialogue interculturel en 2008. Ce *Livret Blanc* consacre une partie à la question de l'apprentissage et de l'enseignement des compétences interculturelles, il y est proposé la définition suivante :

Un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;
- de s'approprier soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. (Conseil de l'Europe, 2014 : 81)

Cet ensemble de compétences doit être développé avec les élèves. Pour cela, il est pertinent de s'appuyer sur les quatre composantes qui façonnent les compétences interculturelles : les *attitudes* qui reposent sur le respect et l'intérêt porté aux autres cultures, les *capacités* d'écoute, d'intégration et d'adaptation aux autres univers culturels, les *connaissances* sur son appartenance culturelle et sur les pratiques d'autres cultures et enfin les *comportements* à adopter lors de rencontres interculturelles afin de favoriser le « bien commun ». (BARRET, 2014 : 2)

Les sciences sociales et les sciences de l'éducation s'intéressent au développement des compétences interculturelles à l'école. Mais cet intérêt apparaît-il dans les textes institutionnels français ?

#### 1.4 Mise en regard des compétences interculturelles avec les textes institutionnels

Si la dénomination de compétences interculturelles n'apparaît pas telle quelle dans les textes institutionnels comme le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de 2016 ou les programmes des cycles 1 à 3, nous pouvons néanmoins repérer des similitudes dans les objectifs fixés par l'Éducation nationale et ce dans les trois cycles de l'école primaire.

Les enjeux fondamentaux du cycle 1 (maternelle) sont définis dans les programmes en vigueur, parmi eux l'école maternelle doit être « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (Programme du cycle 1, 2020 : 6). L'apprentissage du vivre-ensemble se fait donc dès l'entrée à l'école, les enfants vont apprendre à échanger et à vivre avec autrui, à le prendre compte. Les programmes précisent également que « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde » (Programme du cycle 1, 2020 : 6).

Du cycle 2 au cycle 4, soit du CP à la troisième, le domaine 3 (La formation de la personne et du citoyen) du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* énonce des finalités qui rejoignent les compétences interculturelles, notamment concernant la communication et la reconnaissance d'autrui. Pour ce faire, l'enseignement moral et civique est un des enseignements qui permet l'acquisition de ces compétences par ses trois finalités : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs



de la République, construire une culture civique. La première finalité, respecter autrui, demande aux élèves l'acquisition de principes moraux, « cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. » (Programmes du cycle 2, 2020 : 41, Programmes du cycle 3, 2020 : 61).

Nous remarquons que les compétences travaillées dans l'enseignement moral et civique aux cycles 2 et 3 sont en lien avec les compétences interculturelles. Ces compétences correspondent à la culture de la sensibilité (« identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments », « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie », « exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres », « accepter les différences »), à la culture de la règle et du droit, à la culture du jugement ainsi qu'à la culture de l'engagement (Programmes du cycle 2, 2020 : 42 , Programmes du cycle 3, 2020 : 61). Cela se confirme à travers les attendus de fin de cycle 2 de l'enseignement moral et civique : « respecter autrui, accepter et respecter les différences, respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres, adopter un comportement responsable par rapport à soi et autrui » (Programmes du cycle 2, 2020 : 43), et des attendus de fin de cycle 3 « Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre » (Programmes du cycle 3, 2020 : 63).

L'enseignement moral et civique n'est pour autant pas l'unique discipline qui peut être mise en lien avec les approches et compétences interculturelles. Au cycle 2, les textes officiels pour l'enseignement des langues vivantes précisent au sein du sous-thème « approches culturelles » que les élèves sont sensibilisés à la diversité culturelle :

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre dans le domaine « Les représentations du monde et l'activité humaine » une entrée particulièrement riche, qui permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle. (Programmes du cycle 2, 2020 : 23)

En plus des connaissances linguistiques apportées par l'enseignement des langues vivantes, la discipline participe au développement de compétences sociales et civiques des élèves en proposant une ouverture sur différentes cultures :

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. (Programmes du cycle 2, 2020 : 23).

Au cycle 3, l'enseignement des langues vivantes est également l'occasion d'apports culturels pour les élèves :

L'enseignement des langues vivantes fait également découvrir à l'élève d'autres cultures, d'autres manières de comprendre le monde et d'en appréhender les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales. (Programmes du cycle 3, 2020 : 6).

Nous remarquons également dans les programmes des arts plastiques des cycles 2 et 3, la compétence : « s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ». Pour le cycle 2, il est précisé :

Il s'agit de rendre possible l'expression individuelle de l'élève au sein d'un groupe classe, de créer les conditions permettant aux pairs d'accueillir l'altérité, notamment lors de débats autour de productions d'élèves ou d'œuvres d'art, de poèmes, de textes littéraires. (Programmes du cycle 2, 2020 : 32)

Enfin, les objectifs du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* possèdent des intentions communes aux compétences interculturelles : « Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il [l'élève] est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance. ». (SCCC, 2016 : 5)

Les instructions officielles portent une attention particulière au développement de compétences qui favorisent le vivre-ensemble, le respect d'autrui, la sensibilisation à la différence et à la diversité et l'ouverture culturelle et ce au travers de plusieurs

disciplines. Bien que les compétences interculturelles ne soient pas mentionnées en tant que telles au sein des instructions officielles, les programmes des différents cycles de l'école primaire tendent à rejoindre les principes de ces dernières.

L'importance de développer des compétences interculturelles à l'école étant établie, le questionnement va désormais porter sur les outils pouvant permettre à l'enseignant de développer ces compétences chez les élèves. Parmi les supports possibles, la littérature de jeunesse et plus précisément les albums pluriculturels, qui permettent une rencontre avec l'altérité, seront au centre de cette recherche.

## **2. L'album de jeunesse pluriculturel, un outil d'ouverture à la pluralité culturelle**

La lecture est le miroir où l'on peut se reconnaître quelles que soient les cultures et les époques. Une évasion qui permet une décentralisation du nous pour aller vers l'autre. (CERVERA, 2009 : 48)

Les supports littéraires sont une invitation à la découverte d'un univers fictionnel qui ouvre le champ des possibles. La littérature de jeunesse se veut être un appui adéquat pour permettre une ouverture des élèves à la pluralité culturelle et à la rencontre avec l'autre.

### 2.1 La littérature de jeunesse à l'école primaire

La littérature de jeunesse à l'école primaire est un pilier incontournable. Les instructions officielles l'affirment au travers du SCCCC et des programmes, elle permet de développer un imaginaire culturel, de s'approprier des formes écrites du langage, de se familiariser avec les livres et leurs usages et enfin d'apprendre à comprendre les récits oraux et écrits. (Ministère de l'Éducation nationale, 2016)

La littérature de jeunesse permet de familiariser les élèves aux fonctions de l'écrit (communiquer, s'informer, se remémorer, raconter) et de leur faire prendre conscience des liens entre l'écrit et l'oral. L'accès à la littérature de jeunesse permet aux élèves d'entrer dans un espace imaginaire et de mieux appréhender leur environnement : « des moments de lecture partagée, réalisés avec le soutien d'un adulte bienveillant, am[enant] les enfants à bâtir un lien affectif avec les livres, à donner un sens au monde, à découvrir des univers imaginaires, à rencontrer l'autre, à la fois différent et semblable à lui. ». (ARMAND, GOSSELIN-LAVOIE, COMBES 2016 : 1)

La littérature de jeunesse est également un moyen pour les élèves de s'informer, de s'ouvrir sur leur environnement proche et sur des univers plus éloignés, par conséquent sur la diversité culturelle, sur l'*autre*.

La place de la littérature de jeunesse aujourd'hui dans l'enceinte scolaire trouve de plus en plus ses marques pour appréhender les objets langagiers et les pratiques discursives plurielles, au regard de l'hétérogénéité des apprenants. (FLEURET, SABATIER, 2018 : 2)

La littérature représente un espace dans lequel les élèves vont prendre connaissance du monde et de ses enjeux, cet espace peut également être un espace de socialisation.

## 2.2 La littérature, un espace de socialisation

La socialisation des élèves est une des principales préoccupations de l'école. Cet enjeu est particulièrement prégnant en maternelle mais reste valable tout au long de la scolarité des enfants. La socialisation se définit comme un « processus par lequel il [l'enfant] s'approprie, à travers les interactions qu'il noue avec ses proches, les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011 : 1)

Ce processus est indispensable et permet aux enfants de comprendre les règles et les normes sociales et de construire leur personnalité tout en s'intégrant au sein d'un groupe

de pairs.

L'individu est à la fois pensé dans sa nature sociale et dans sa capacité à réfléchir sur ses actes et ses prises de position (intelligence réflexive). Il se construit dans une constante interaction entre sa subjectivité (le « je ») et son image sociale (le « moi »). C'est le contact et la référence aux autres qui permet à l'individu de se construire. (Ministère de l'Éducation nationale, 2011 : 2)

La socialisation est également définie comme « un ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs » (Delalande, 2003 : 101). Cette deuxième définition permet de faire le lien avec les compétences interculturelles puisque la socialisation permet de développer chez les enfants des savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue du vivre-ensemble.

La littérature est un espace favorable à cette socialisation. En effet, par son ouverture sur le monde et par les questions sociales qu'elle peut aborder, elle permet aux élèves de se décentrer et de s'ouvrir sur de nouvelles problématiques. Ainsi, les élèves vont construire un certain nombre de référents communs qui les conduiront vers une socialisation.

En classe, l'acte même de lecture permet une socialisation, les élèves lecteurs doivent lire avec fluidité et de manière audible afin que leurs camarades comprennent. Les auditeurs doivent être attentifs, à l'écoute et silencieux. L'acte de lecture régit donc des règles et des normes que les élèves doivent intégrer dans une perspective de vivre-ensemble.

Les différents travaux, échanges, débats, qui ont lieu de manière collective autour d'une oeuvre littéraire, sont aussi l'occasion pour les élèves de créer de nouvelles règles communes, d'exprimer leurs ressentis et leurs opinions tout en respectant ceux des autres.

La littérature de jeunesse comprend différents genres littéraires comme le roman, le conte, la poésie ou encore la bande dessinée. Le genre qui nous intéresse particulièrement est l'album de jeunesse. L'exploitation de sa double dimension iconotextuelle qui offre au lecteur textes et images semble être pertinente pour répondre à une ouverture à l'*autre*.

### 2.3 Les albums de jeunesse et leur utilisation en classe

L'album de jeunesse est un genre littéraire qui, le plus souvent, mêle texte et image. Les albums de jeunesse existent sous diverses formes : livres-jeux, imagiers, abécédaires, albums documentaires, albums narratifs. Dans l'album de jeunesse l'image et le texte se complètent. L'album accueille une pluralité de genres (récit, conte, fantastique...) et l'image et le texte sont interdépendants, ils interagissent entre eux, le véritable sens de l'histoire émerge de la mise en relation du texte et de l'image, cela ne peut être fait séparément. (VAN DER LINDEN, 2003)

Cependant, la relation entre le texte et l'image peut varier d'un album à un autre. Trois pôles du rapport texte/image sont mis en évidence : « redondance, (les contenus sémantiques se trouvent totalement ou partiellement super-posés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents) ». (VAN DER LINDEN, 2008 : 3).

À l'école primaire, l'utilisation d'albums de jeunesse est vivement recommandée dans les instructions officielles. Du cycle 1 au cycle 3, les albums de jeunesse ont une place légitime au sein des apprentissages. En maternelle, les albums sont particulièrement utilisés en classe, les livres « constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017 : 2). Ces lectures d'albums permettent de développer l'imaginaire culturel et les illustrations présentes dans les albums permettent de



construire des images mentales chez les élèves (Ministère de l'Éducation nationale, 2017 : 4).

Au cycle 2, les programmes suggèrent l'utilisation d'albums à diverses fins. Tout d'abord pour la structuration de la langue et l'apprentissage de la syntaxe : « les lectures d'albums de littérature de jeunesse, avec leurs caractéristiques linguistiques, constituent des voies d'accès privilégiées à la syntaxe de l'écrit » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019 : 51), pour développer du vocabulaire et acquérir un capital lexical (Ministère de l'Éducation nationale, 2019 : 100). Les albums s'utilisent aussi dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, notamment pour comparer le fonctionnement de la langue et comparer des phénomènes mais également pour des apprentissages culturels avec l'utilisation d'albums bilingues. (Programmes du cycle 2, 2020).

Au cycle 3, les programmes encouragent également la lecture d'albums bilingues dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les albums sont recommandés dans le sous-domaine *Culture littéraire et artistique* des programmes. Ils sont notamment utilisés pour se confronter à des questions morales, des albums interrogeant des fondements de la société (« justice », « respect des différences », « droit et devoirs »). (Programmes du cycle 3, 2020 : 27).

Dans le cadre de cette recherche, le recueil de données se fera dans une classe de CM2. Une séquence autour des deux albums pluriculturels *Sans Papiers* de Rascal et Cendrine Genin et *Petit Gris* d'Elzbieta abordant le thème des migrants, sera l'occasion pour les élèves d'être confrontés aux questions de justice et de se questionner sur des problèmes de la société actuelle.

#### 2.4 L'album pluriculturel

L'album pluriculturel s'est développé récemment puisqu'on constate ce phénomène éditorial dans le courant des années 2000. En effet, c'est à cette période que la littérature

de jeunesse se sensibilise aux questions du pluriculturalisme et traite au travers de ces livres « du rapport à l'*autre*, à l'étranger ou à l'étrangère, à celui qui ne parle pas la même langue ou qui vient d'un autre pays ». (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2016)

Ces albums peuvent être définis comme « des ouvrages qui par leur thématique, leur dispositif iconotextuel, leur articulation au contexte, permettent de problématiser les interactions linguistiques et culturelles. ». (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2019 : 2)

Dans le domaine scientifique, la dénomination d'*album pluriculturel* est employée. Ces albums retracent le plus souvent « des parcours migratoires de personnages enfantins et dont l'identité se construit dans cette situation d'entre deux : d'entre deux pays, d'entre deux langues. » (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2016). Ils mettent souvent l'accent sur le processus de construction identitaire des enfants immigrés et de leur vie à l'arrivée dans un pays d'accueil :

Il s'agit de récits centrés sur l'expérience singulière de personnages confrontés à l'altérité, à travers la rencontre avec des lieux ou avec des individus étrangers. C'est souvent le point de vue de personnages enfantins, migrants ou immigrés [...] plutôt que celui de personnages issus du pays d'accueil. (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2019 : 2)

Les albums pluriculturels peuvent aussi prendre la forme de récits allégoriques et de fables et s'intéresser davantage à des situations de confrontation à l'altérité sans s'appuyer nécessairement sur un personnage en construction d'une identité plurielle. (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2019)

Les albums pluriculturels se focalisant sur la question du vivre-ensemble permettent de travailler sur le développement de compétences interculturelles et d'ouverture à l'*autre* en classe.

Cette littérature pluriculturelle faite de textes et d'images, par sa dimension affective, émotionnelle, esthétique, constitue un support idoine pour éveiller les élèves à la diversité culturelle et linguistique, pour les aider à comprendre la

complexité de situations pluriculturelles, pour les aider à construire des représentations nouvelles, individuelles ou collectives et finalement pour les aider à trouver une place dans cette société plurilingue et pluriculturelle. (GOBBÉ-MÉVELLEC, 2016)

Les enseignants doivent alors amener leurs élèves à se confronter à la diversité culturelle en les conduisant vers des réflexions relatives aux enjeux liés à la pluriculturalité. Les thèmes abordés par les albums pluriculturels comme *Sans Papiers* ou *Petit Gris* sont l'occasion d'exposer les élèves à des situations, généralement plutôt éloignées de leur réalité puisqu'il s'agit d'évoquer la thématique de l'immigration et des personnes sans papiers. La séquence réalisée dans le cadre de ce mémoire permettra de guider les élèves vers des questionnements individuels, afin de nourrir la réflexion collective et de comprendre davantage la société dans laquelle ils vivent.

Les albums pluriculturels offrent à travers les différentes thématiques qu'ils abordent, une ouverture vers le monde et vers l'*autre*. Il faut alors comprendre en quoi cet outil favorise l'ouverture à l'altérité.

### 2.5 L'album pluriculturel, outil pour une ouverture à l'altérité

Comme nous l'avons souligné précédemment, les albums pluriculturels représentent un support pertinent pour aider les élèves à s'ouvrir à l'altérité.

L'altérité implique une relation de compréhension et d'ouverture, une relation accueillante et bienveillante. (CLAUZARD, 2010 : 1)

Ouvrir les élèves à l'altérité implique une reconnaissance de l'*autre* : « l'altérité c'est prendre conscience à la fois des différences et des similitudes », elle est à la base « d'une construction mutuelle ». (JACQUARD, CUEVAS, 2010 : 3)

Si nous pensons que les albums pluriculturels peuvent constituer un outil d'ouverture à l'altérité, c'est justement parce qu'ils proposent une rencontre. La rencontre implique différents paramètres : la nouveauté, l'inconnu, la diversité. (BEACCO, 2018)

Le Ministère de l'Éducation nationale promeut les initiatives visant à se tourner vers l'enseignement de la diversité culturelle afin que les élèves puissent exprimer leurs interrogations sur leur environnement. Nous le retrouvons notamment dans les recommandations pour l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école :

L'intégration de récits, contes et autres documents liés à d'autres aires culturelles dans les activités mobilisant l'imaginaire et différentes formes d'expression constitue une modalité privilégiée de « médiation culturelle » auprès de jeunes enfants : ils peuvent ainsi plus librement donner forme à leur étonnement, interrogation ou inquiétude face à ce qui peut représenter pour eux des remises en cause de leurs représentations ou expériences personnelles. (Ministère de l'Éducation nationale, 2016)

L'utilisation des albums pluriculturels en classe est recommandée pour permettre aux élèves une rencontre avec la diversité culturelle et par conséquent avec l'altérité. Ce sera aussi l'occasion pour eux, de s'interroger et de questionner leurs représentations afin de construire de nouvelles compétences quant à la reconnaissance de l'*autre*. C'est à travers la rencontre avec la diversité et à travers la construction mutuelle que se construit cette reconnaissance de l'*autre*.

Le développement individuel et personnel de nouvelles compétences se met alors au service du vivre-ensemble et d'une meilleure compréhension de l'altérité par une meilleure connaissance de soi. S'intéresser à soi, à son ressenti, pour comprendre celui de l'*autre*. C'est ainsi que les élèves développeront des compétences interculturelles, de décentration et de reconnaissance de l'*autre* en se mettant à la place des autres, en faisant preuve d'empathie.

## 2.6 L'empathie fictionnelle à travers l'album pluriculturel

L'album pluriculturel est un support qui offre la possibilité de travailler les compétences interculturelles avec les élèves et notamment la compétence de reconnaître et de s'ouvrir à l'altérité. Pour estimer la capacité des élèves à développer cette compétence, il est pertinent de s'intéresser à leur capacité à faire preuve d'empathie. L'empathie peut

se définir comme la capacité à se mettre à la place d'autrui, à partager et à ressentir ses émotions, ses sentiments.

Au travers des albums pluriculturels, les élèves vivent une expérience des lecteurs et se trouvent confrontés à la vie de personnages fictifs. Certains événements ou situations particulières énoncés par le récit ou perçus à travers les illustrations peuvent provoquer une certaine résonance chez le lecteur. Le vécu des personnages et leur état émotionnel impactent ce dernier qui peut se représenter ses émotions et les ressentir. Nous parlerons alors d'empathie fictionnelle.

Le terme empathie provient du terme allemand « Einfühlung » signifiant ressentir de l'intérieur (LARRIVÉ, 2015). Ce mot possède plusieurs versants, il peut désigner « la contagion émotionnelle, [...] mais aussi la sympathie ou le partage conscient des émotions d'autrui. L'empathie peut désigner également la compréhension de ce que l'autre ressent, pense et croit. » (LARRIVÉ, 2015 : 158). Cependant, Véronique Larrivé retient pour son développement autour de l'empathie fictionnelle la définition de « compréhension des états mentaux de l'autre » et désigne cette « capacité à comprendre les états mentaux d'autrui » comme une « compétence sociale, indispensable à la vie en collectivité » (LARRIVÉ, 2015 : 158).

La capacité d'empathie est expliquée, selon les neurosciences, par les neurones miroirs :

Avec les neurones miroirs, qui s'activent de la même façon lorsque nous faisons une action, lorsque nous observons quelqu'un faire cette action et lorsque nous imaginons cette action, il est prouvé que les humains sont doués d'un « système de résonance » corporelle, à la fois motrice et émotionnelle, qui leur permet de comprendre ce que fait ou ressent autrui. (LARRIVÉ, 2015 : 158)

Ce même phénomène se produit lorsque les individus se représentent les actions des personnages d'un univers de fiction. Cette capacité à ressentir ce que ressent l'*autre* permet de construire des compétences liées à la reconnaissance et l'ouverture vers l'altérité. Si les individus ressentent les émotions de l'*autre*, alors une forte implication

affective se met en jeu et engendre une meilleure intelligibilité d'une situation qui ne leur est pas propre.

L'empathie fictionnelle est perçue comme une « compétence de lecteur indispensable pour comprendre la fiction » :

Il s'agit d'un processus d'empathie identique à celui que les humains mettent sans cesse en jeu dans leur vie sociale, mais que l'on peut nommer *empathie fictionnelle* puisque ce mécanisme est déclenché à l'égard d'êtres que le lecteur appréhende, certes, comme des sujets de conscience, mais qui n'en restent pas moins des personnages de fiction. (LARRIVÉ, 2015 : 159)

Véronique Larrivé propose des écrits en « je » fictif pour que les élèves aient une meilleure compréhension et interprétation des textes littéraires et puissent développer la compétence d'empathie fictionnelle. Pour mettre en place cette expérimentation, elle propose l'écriture d'un journal de personnage dans lequel les élèves doivent écrire, au cours de la lecture d'un livre, en racontant les événements à travers le point de vue de différents personnages, obligeant ainsi à se mettre à leur place.

La capacité des élèves à faire preuve d'empathie démontre leurs possibilités de décentration et d'ouverture à l'*autre*. Ce processus se fait de manière individuelle et intériorisée mais se met au service d'une socialisation. Le développement de ces compétences se fera dans le cadre d'une séquence d'enseignement exposée dans la partie méthodologique.

## II. Méthodologie de recherche, séquence d'enseignement et synthèse des résultats

L'élaboration du cadre théorique nous a permis de définir les enjeux de ce travail et de considérer l'état de la recherche actuelle afin d'entreprendre notre propre questionnement sur les approches interculturelles et le rôle des albums pluriculturels pour ouvrir à l'altérité. La société actuelle appelle à développer des compétences interculturelles afin de favoriser le vivre-ensemble. Les élèves sont quotidiennement au contact de l'*autre*, ils doivent apprendre à cohabiter avec la diversité culturelle présente au sein de l'école et de la société. L'enseignant peut agir en ce sens, par une didactique des approches plurielles et interculturelles, en développant chez les élèves des compétences interculturelles. Nous retiendrons particulièrement les compétences de décentration et de reconnaissance de l'*autre* que nous évaluerons à travers l'expression de la subjectivité des élèves dans des travaux individuels et par la socialisation qui se créera autour du projet de lecture d'albums pluriculturels.

Au terme de ces lectures, la problématique à laquelle nous souhaitons répondre est, rappelons-le, la suivante : L'album de jeunesse pluriculturel est-il un outil pertinent pour ouvrir à l'altérité ?

Afin de réaliser un recueil de données qui permettrait de répondre à notre questionnement, une séquence d'enseignement (cf annexe 1) s'appuyant sur l'album *Sans Papiers* de Rascal et *Petit Gris* d'Elzbieta a été élaborée. Cette séquence a pour objectif de faire émerger l'expression de la subjectivité des élèves à travers des travaux individuels (écrit de réception, dessin de la première de couverture de *Sans Papiers*, lettre dirigée au personnage principal de *Sans Papiers*) et de comprendre comment les élèves opèrent pour exprimer leur ressenti collectif.

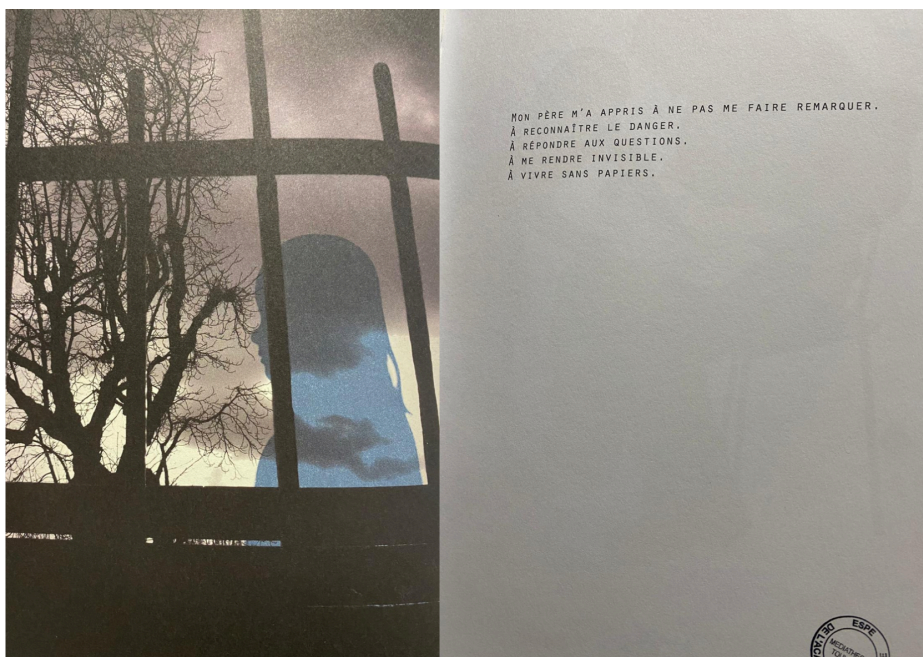
## 1. *Sans Papiers* et *Petit Gris*, deux albums autour des sans papiers

*Sans papiers* est un album de jeunesse écrit par Rascal et Cendrine Genin et illustré par Jean-François Martin. La narratrice de l'histoire est une petite fille qui a immigré en France avec son père après avoir quitté son pays en guerre. Ces personnages se retrouvent sans papiers à Paris. La petite fille nous présente le quotidien dans son nouveau pays, son école, ses amis, ses goûts mais aussi ce qu'était sa vie d'avant, la guerre, la perte de sa mère, la mort. Après avoir passé quatre ans en France, l'homme et sa fille sont expulsés dans leur pays d'origine. L'histoire est racontée à travers les yeux de l'enfant ce qui permet aux élèves de s'identifier plus facilement à elle. Il est important de relever que ce personnage n'exprime à aucun moment ce qu'elle ressent, elle narre une suite d'événements, mais le texte ne donne pas accès à ses sentiments qui relèvent de l'implicite. Les élèves devront alors identifier les enjeux de la situation dans laquelle se trouve cette petite fille et se mettre à sa place afin de manifester de l'empathie envers ce personnage. De plus, le lecteur ne possède aucune information quant à l'identité du père et de sa fille qui n'ont ni prénom, ni âge, ni visage. Le lecteur est alors libre de s'imaginer et de se représenter les personnages, cela rend la lecture davantage singulière et personnelle à chacun.

Alors que le texte retranscrit le point de vue unique de la petite fille, les images quant à elles représentent la réalité depuis l'extérieur. Cet album nous offre deux niveaux de narration, un interne par le texte et un externe par les images. Afin d'illustrer ce propos, nous proposons l'analyse d'une double-page de l'album *Sans Papiers* :



Figure 2 - *Sans Papiers*, p. 3-4



Si nous nous intéressons au texte : « Mon père m'a appris à ne pas me faire remarquer. À reconnaître le danger. À répondre aux questions. À me rendre invisible. À vivre sans papiers. », nous remarquons que l'énonciation se fait à la première personne du singulier. La petite fille évoque ce que son père lui a appris mais n'émet pas de jugement, le discours reste neutre et le lecteur n'a pas accès aux émotions du personnage.

Les illustrations viennent appuyer ce propos par la transparence du personnage représenté qui correspond à l'invisibilité évoquée par le texte. Les illustrations ont aussi le rôle de compléter le texte et de nous offrir un autre point de vue, cette fois-ci externe. En effet, nous voyons l'ombre de cette petite fille derrière des barrières ce qui évoque le manque de liberté auquel elle est confrontée. De plus, les couleurs froides de cette illustration participent à donner une tonalité triste au récit. Alors que le texte partage l'histoire d'une enfant et de son père, ces ombres sans visage donnent l'impression qu'il peut s'agir de l'histoire de chaque migrant, donnant ainsi une dimension universelle à l'album. Par ailleurs, les illustrations sont réalisées par collage. L'ombre du personnage est collée sur une photo, ce qui ancre davantage le récit dans la réalité.

*Petit Gris* est le second album de jeunesse abordé lors de la séquence d'enseignement. Elzbieta en est l'auteure et l'illustratrice. Cet album aborde le thème de l'immigration à travers une famille de lapins qui sont expulsés de chez eux car ils n'ont pas de papiers. Ils sont alors obligés de fuir et doivent échapper aux chasseurs. La famille est pauvre et doit faire face à des difficultés, les parents de Petit Gris souhaitent le vendre à une famille aisée. Finalement, le personnage de Petit Gris trouve une éponge magique et réussit à effacer les chasseurs des illustrations, ne courant alors plus aucun danger. Cet album porte sur le même thème que *Sans Papiers*, cependant le traitement est différent. Dans un premier temps, car dans l'album de *Petit Gris* nous sommes face à des animaux personnifiés alors que *Sans Papiers* propose l'histoire d'un homme et de sa fille. Raconter ces faits à travers l'histoire d'une famille de lapins rend l'identification des lecteurs aux personnages plus complexe. L'univers est davantage enfantin et le ton est plus léger malgré la violence des faits exposés.

Dans un second temps, par les illustrations qui sont douces et pastels dans *Petit Gris* ce qui donne une impression plus rassurante et qui permet de rompre avec le texte difficile de l'album. Pour illustrer ces propos et mettre en évidence les différences existantes entre *Sans Papiers* et *Petit Gris*, nous allons analyser une double-page de ce second album :

Figure 3 - *Petit Gris*, p. 6-7



Sur cette double-page, les illustrations sont entièrement dessinées. Elles contiennent de couleurs froides et chaudes et dégagent beaucoup de luminosité. Si nous portons notre attention sur le texte, nous remarquons, premièrement, que dans cet album la narration est externe, elle se fait à la troisième personne du singulier ce qui permet aux lecteurs d'entrer dans l'histoire avec plus de distance. De plus, le texte est enfantin, la pauvreté est décrite comme une maladie et non comme un phénomène mettant en lumière les inégalités économiques de la société. Les enjeux sociaux ne sont pas explicitement exposés à travers cet album et relèvent de l'implicite.

Le choix d'utiliser deux albums qui abordent le thème des personnes sans papiers mais avec un traitement différent sera l'occasion d'analyser si certains points de ces deux albums pluriculturels participent davantage à l'empathie fictionnelle et à l'expression des ressentis des élèves. À titre d'exemple, la nature des personnages, les illustrations, la narration, le lien texte-illustration sont autant de pistes à exploiter pour se rendre compte de cette empathie. Une hypothèse pourrait être que les élèves font davantage preuve d'empathie lors du travail sur l'album de *Sans papiers* en s'identifiant davantage au personnage de la petite fille qui leur ressemble par ses goûts, ses activités, par le fait qu'elle aille à l'école tout comme eux. Mais aussi grâce aux illustrations qui sont faites par collage, avec des photos, ce qui ancre d'autant plus l'histoire dans la réalité et permet cette identification aux personnages de l'histoire.

## **2. Présentation de la séquence autour des deux albums pluriculturels**

La séquence mise en oeuvre dans le cadre de cette recherche a été construite en vue d'être réalisée lors d'une stage de deux semaines dans une classe de CM2.

Cette séquence est composée de six séances, les cinq premières séances se centrent uniquement sur l'album *Sans Papiers*, *Petit Gris* est introduit en séance 6 (cf annexe 1).

La première séance se divisera en quatre temps de lecture, par conséquent en quatre sous-séances. Lors de ces premières sous-séances, l'objectif est d'aborder l'album *Sans Papiers* uniquement par la lecture en occultant les images. Cela nous permettra, après une lecture avec les illustrations qui aura lieu au cours de la séance 2, de savoir si le support même de l'album présente un intérêt dans l'ouverture à l'altérité. Il est intéressant de l'approcher sans les images dans un premier temps afin d'analyser par la suite l'effet que celles-ci produisent, si elles apportent des informations, modifient la compréhension, intensifient les émotions ou si le ressenti reste inchangé.

Lors de ces premières séances de lecture, l'objectif sera de contrôler la compréhension des élèves. Pour cela, ils devront répondre à des questions telles que : Qui sont les personnages ? Où sont les personnages à ce moment de l'histoire ? Qui est le narrateur ? Quel est le thème ?

À la fin de ces quatre sous-séances de lecture, les élèves devront écrire leur ressenti par trois mots, ils n'auront, jusque là, pas eu accès aux illustrations. Les productions seront récupérées et un nuage de mots sera réalisé afin d'observer quels mots ressortent davantage, quelles émotions ont été plus ou moins éprouvées. Un questionnement en classe entière sera fait par la suite sur les mots qui apparaissent afin de réfléchir ensemble à la raison pour laquelle nous trouvons des émotions communes, de commencer une socialisation de la lecture et de s'interroger sur les émotions individuelles et communes.

Enfin, les élèves devront créer la première de couverture du livre en inventant un titre et en illustrant par ce qui les aura le plus impacté dans l'histoire, l'objectif étant d'exprimer sa subjectivité à travers le dessin.

La deuxième séance commencera par l'exposition des dessins des élèves au tableau. En classe entière, une analyse des points communs et des différences sera effectuée. Nous ferons un lien avec le nuage de mots de la séance 1 et nous verrons si les élèves ont retranscrit ces émotions sur les premières de couverture.

Par la suite, une nouvelle lecture de l'album sera proposée avec les illustrations

projetées au tableau. Nous poursuivrons par un bref bilan, afin que les élèves puissent s'exprimer sur cette deuxième lecture. Ce bilan a vocation à revenir sur certaines illustrations ou certains propos du texte que les élèves voudraient commenter. De plus, les élèves indiqueront si la compréhension de l'album a été modifiée à cette deuxième lecture, s'ils ont appris de nouveaux éléments ou si certains points ont été davantage compris grâce aux illustrations.

Enfin, ils devront écrire individuellement leur ressenti à la lecture de l'album, il s'agit d'un écrit de réception. Placer cette phase individuelle après une phase collective vise à ce que chaque élève puisse produire cet écrit en ayant eu une bonne compréhension de l'album. Par ailleurs, les faire verbaliser sur la lecture avant une phase écrite permet de mobiliser l'attention des élèves et de commencer une première réflexion collective afin de ne pas les laisser sans idée au moment de devoir écrire sur leur ressenti qui peut être une tâche complexe.

La troisième séance consistera en un travail de groupe sur les illustrations de *Sans Papiers*. Les illustrations du livre seront projetées au tableau et en classe entière les élèves réfléchiront à la façon dont sont représentés les personnages (les personnages étant toujours représentés par des ombres, des couleurs). Après cette réflexion commune, les élèves travailleront par groupe de 3 ou 4 et ils devront proposer ensemble des hypothèses sur le choix de l'illustrateur de représenter l'homme et sa fille de cette manière. Environ trois groupes travailleront sur cette question et trois autres groupes devront proposer des hypothèses concernant le choix de l'illustrateur de réaliser des collages. Chacun des groupes devra choisir un secrétaire qui retranscrira à l'écrit les idées du groupe et un porte-parole qui exposera ces idées à l'ensemble de la classe.

Enfin, une mise en commun sera faite pour confronter les différentes visions et interprétations, l'objectif étant de mettre en lumière ce qu'apportent les illustrations en plus de la lecture, ce qu'elles apportent à l'histoire et au lecteur. Le travail de groupe permettra également de favoriser la socialisation que nous souhaitons mettre en place en formant une communauté de lecteurs.

La quatrième séance consistera en des ateliers et un cercle de lecture. Les élèves travailleront par groupe de 3 ou 4, ils devront partager leurs avis et ressentis sur le livre et devront noter les points communs et les différences de chacun grâce à l'écrit réalisé en séance 2 sur leur ressenti. Ensuite, grâce au nuage de mots constitué en séance 1, chaque groupe devra travailler sur une émotion. À l'aide du texte et des illustrations, les groupes devront expliquer à quel moment de l'album ils ont ressenti l'émotion qui leur a été attribuée en justifiant pourquoi. Une nouvelle fois, les groupes disposeront d'un secrétaire et d'un porte-parole.

La séance se terminera par la mise en place du cercle de lecture. Dans un premier temps, les élèves échangeront sur leurs ressentis afin de mettre en avant les ressemblances et les différences des interprétations individuelles au service de la communauté de lecteurs. Puis, dans un second temps, chaque groupe présentera son travail. Les autres élèves pourront compléter, exprimer leur accord ou désaccord afin de créer de l'échange et une socialisation de la lecture.

La cinquième séance consistera en l'écriture d'une lettre. Individuellement, les élèves devront répondre à la consigne « Écris une lettre au personnage de *Sans Papiers* ». Aucune précision ou indication n'est donnée et ce volontairement afin de laisser cours à la créativité et à la subjectivité de l'élève. L'objectif est de repérer la manifestation d'empathie chez les élèves à travers les émotions et sentiments qu'ils expriment, leur rapport au personnage (énonciation, vocabulaire employé, présence ou non d'un prénom pour s'adresser à la petite fille).

Enfin, la sixième séance s'intéresse à l'album *Petit Gris*. Une lecture de *Petit Gris* sera faite avec les illustrations au tableau, puis oralement, en classe entière, les élèves répondront à des questions de lecture afin de contrôler la compréhension. Individuellement, les élèves devront réaliser le même exercice qu'en séance 2, soit écrire en quelques lignes leur ressenti à la lecture de l'album. Ensuite, nous établirons

collectivement des liens avec *Sans Papiers* et nous nous interrogerons sur les différences existantes dans le traitement de la thématique. Ce sera l'occasion de se questionner sur ce que cela provoque chez le lecteur. Par la suite, par groupe de 3 ou 4, les élèves compareront leur ressenti de la S2 et de la S6 en se demandant en quoi le changement de traitement du thème a influencé leur ressenti. Une mise en commun sera faite en groupe classe. À travers cette séance, nous cherchons à comprendre si un même thème évoqué au travers de deux univers différents peut provoquer des interprétations différentes. Nous souhaitons observer si cela a des conséquences sur la manifestation d'empathie de la part des élèves et ainsi confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle l'empathie est influencée par les personnages, la narration, ou encore les illustrations qui inscrivent le récit dans un univers plus ou moins proche des élèves.

### **3. Les données à recueillir dans le cadre du travail de recherche**

Au cours de cette séquence, l'objectif est de recueillir les écrits individuels des élèves réalisés en séance 2 et 6 sur leur ressenti au cours de la lecture, les dessins de la première de couverture réalisés en séance 1 et les lettres écrites au personnage de *Sans Papiers* en séance 5. Les échanges lors des mises en commun ou des travaux de groupe pourraient également être enregistrés et retranscrits afin d'analyser et d'articuler les travaux individuels et les échanges collectifs.

### **4. Mise en place de la séquence en classe de CM2**

La séquence a été réalisée dans une classe de CM2 de 20 élèves en REP+ au sein d'un quartier se situant sud-ouest de Toulouse, en périphérie. Dans cette classe, une grande majorité des enfants sont de familles issues de l'immigration.

Des réaménagements ont dû être effectués, car la séquence était prévue afin de pouvoir être réalisée sur une période de stage d'une durée de deux semaines, mais nous étions dans l'impossibilité de nous rendre à l'école durant une semaine à cause du contexte

sanitaire (Covid-19). Les séances 1, 2, 3 et 5 ont pu être conduites lors de ce stage. Par conséquent, le travail autour de l'album *Petit Gris* n'a pu être réalisé. Les séances 4 et 6 ont été supprimées puisque lors de ces deux séances aucune donnée ne devait être récoltée dans le cadre de cette recherche. Nous avons donc privilégié les séances contenant des récoltes importantes pour notre analyse.

Ainsi, au cours de la séquence réalisée dans cette classe de CM2, trois productions ont été relevées : Un dessin devant représenter la première de couverture de *Sans Papiers* (cf annexe 2), un écrit de réception visant l'expression du ressenti après la lecture (cf annexe 3) et enfin une lettre rédigée par les élèves et s'adressant à la petite fille du livre (cf annexe 4).

Les objectifs étaient d'analyser la présence ou non de manifestations d'empathie de la part des élèves vis-à-vis des personnages et l'expression de leurs émotions par rapport à l'histoire racontée. Tout cela afin de comprendre si l'utilisation d'albums pluriculturels favorise l'ouverture à l'altérité.

## **5. Présentation et analyse des productions**

### **5.1 Dessins : Première de couverture de l'album *Sans Papiers***

La première production réalisée par les élèves a été la première de couverture de l'album *Sans Papiers*. Jusqu'alors, ils n'avaient pas eu accès aux illustrations de l'album et n'en connaissaient pas le titre, il leur avait été proposé uniquement une lecture du texte. Ils devaient alors choisir un titre et illustrer cette première de couverture par ce qui les avait le plus marqués dans l'histoire.

Pour cette première production, nous avons récolté dix-sept travaux d'élèves. Au sein de ces dix-sept productions, trois élèves proposent un dessin recto-verso dont un qui illustre d'une part la vie des personnages dans leur pays en guerre et d'autre part la vie des personnages à Paris, avec deux titres différents.



Les élèves n’avaient pas de consignes particulières quant au matériel à utiliser pour réaliser cette première de couverture, ils ont fait le choix de prendre des feutres, des crayons de couleur, des crayons à papier. Une élève seulement a ajouté du relief en collant sur son dessin une fabrication réalisée avec des bâtonnets en bois et qui s’apparente à une barrière ou une pancarte (cf annexe 2, élève 12).

Le support de cette première de couverture n’avait pas été pensé préalablement. Les élèves ont tous réalisé le dessin sur une feuille blanche A4 et aucun élève n’a modifié ce format en le découpant ou en le pliant par exemple. Cependant, il aurait été intéressant de procéder différemment en proposant aux élèves une variété de supports de tailles, de couleurs, de formes variées afin de personnaliser d’autant plus cette production.

#### 5.1.1 Les titres

Sur dix-sept productions, seize élèves ont répondu à la consigne en donnant un titre à leur première de couverture, un élève n’a seulement proposé qu’une illustration.

Dans le tableau suivant, les titres sont retranscrits à l’identique des productions des élèves (majuscules, ponctuation, erreurs orthographiques), par ailleurs, chaque citation d’élèves citée au cours de l’analyse des données sera retranscrite identiquement à leur production :

*Figure 4 - Titres donnés par les élèves pour les premières de couverture*

Élève 1	Paris et l’injustice
Élève 2	Les souffrances d’une petite fille et son papa.
Élève 3	La vie d’un migran Sans papier
Élève 4	Fuire la guerre (1) La guerre entre père et fille (2)
Élève 5	LA GUERRE
Élève 6	LEs MIGRANTs
Élève 7	La vie et la tristesse, parfois.
Élève 8	
Élève 9	Sans papiers
Élève 10	Fuir la guerre pour aller à paris

Élève 11	LA GEERRE SANS FIN
Élève 12	La vie ou l'histoire de la petite fille et son papa
Élève 13	MA VIE SANS PAPIER
Élève 14	LA vie en GERRE
Élève 15	enfui à paris
Élève 16	Le malheur d'une petite fille et son père
Élève 17	La petite fille qui n'avait pas de papiers.

À travers ces seize titres, nous pouvons remarquer plusieurs tendances chez les élèves. Cinq élèves uniquement ont écrit un titre indiquant les personnages du livre : *Les souffrances d'une petite fille et son papa*, *La guerre entre père et fille*, *La vie ou l'histoire de la petite fille et son papa*, *Le malheur d'une petite fille et son père* *La petite fille qui n'avait pas de papiers* (cf annexe 2, élèves 2, 4, 12 16, 17). Nous pouvons faire une première différence entre l'emploi du déterminant article défini *la* qui évoque précisément le personnage de l'histoire et le déterminant article indéfini *une* qui pourrait évoquer la vie de n'importe quelle enfant qui aurait immigré et qui serait sans papiers. Cet emploi de l'article indéfini est une première façon de découvrir que certains élèves associent à l'histoire des personnages de l'album, un phénomène existant dans notre société.

Dans la continuité de cette idée, nous remarquons que deux élèves emploient le terme de « migrant » : *La vie d'un migran Sans papier* et *LEs MIGRANTS* (cf annexe 2, élèves 3 et 6). Ce terme n'est pourtant pas employé dans le texte de *Sans papiers* et n'a pas été utilisé lors des différents échanges en classe. Ici aussi, nous remarquons deux déterminants différents. Pour le premier titre *La vie d'un migran Sans papier*, l'article indéfini *un* met en évidence que le récit de l'album reflète, pour cet élève, une généralité retraçant le parcours de migrants, ne se réduisant pas au parcours de la petite fille et de son père dans *Sans papiers*. Pour le second, *LEs MIGRANTS*, l'utilisation de l'article défini pluriel *les* permet de faire l'hypothèse que cet élève pense à l'ensemble des

personnes migrantes après la lecture du livre.

Les titres donnés par ces deux élèves paraissent indiquer que ces derniers font le rapprochement entre l'histoire fictive et un phénomène social réel et actuel.

Un seul élève a employé un déterminant possessif : *MA VIE SANS PAPIER* (cf annexe 2, élève 13) . Cet emploi peut s'interpréter comme une manifestation d'empathie de la part de cet élève. En adoptant la première personne du singulier comme employée par la narration de l'album, l'élève se met à la place de la petite fille de *Sans papiers* qui s'apprête à raconter son histoire.

Nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves font preuve d'empathie en partie parce qu'ils voient, en cette histoire fictive, une certaine réalité dont ils ont conscience. En accordant de la crédibilité à ce récit vraisemblable, les élèves montrent leur sensibilité envers autrui et expriment des émotions non seulement pour des personnages, mais aussi pour une situation comme nous le verrons lors de l'analyse des écrits de réception et des lettres. De plus, cette première de couverture a été réalisée après avoir seulement écouté l'histoire et sans avoir vu les illustrations. Cela crée un certain anonymat autour des personnages qui n'ont ni prénom, ni âge dans le récit et donne une dimension universelle à l'histoire racontée.

Des expressions de sentiments apparaissent dans quatre titres : « Paris et l'injustice » (élève 1), « Les souffrances d'une petite fille et son papa » (élève 2), « La vie et la tristesse, parfois. » (élève 7) et « Le malheur d'une petite fille et son père » (élève 16). Pour l'élève 2 et l'élève 16, le sentiment est directement mis en relation avec le ressenti des deux personnages de l'album. Pour l'élève 1 et 7, le sentiment est exprimé dans un cadre plus large, l'injustice d'une ville pour le premier, la tristesse de la vie pour le second. À travers les titres, ces quatre élèves indiquent percevoir les enjeux liés à la situation des personnages de *Sans Papiers* et s'imaginent ce que cela implique pour eux.

Il est également intéressant de relever la construction du titre « La vie et la tristesse, parfois. ». Ce titre est construit par un groupe nominal qui associe « la vie » et « la tristesse » qui est suivi d'un adverbe de temps « parfois », apposé à « tristesse ». Par ce titre, l'élève indique qu'il a conscience, d'une part, de l'émotion dégagée par le récit et d'autre part que la tristesse représente un état passager, comme une étape inhérente à la vie.

De manière plus globale, six de ces titres contiennent le mot « guerre », quatre évoquent la question des papiers, deux, seulement, citent la ville de Paris bien qu'elle soit souvent représentée dans les illustrations des élèves par la Tour Eiffel. Cela permet de savoir que les élèves ont eu une bonne compréhension de *Sans Papiers*, ils ont su saisir l'implicite de l'album, sans avoir eu accès aux illustrations de ce dernier.

### 5.1.2 Les illustrations

Pour analyser les illustrations des productions d'élèves, différents points d'attention peuvent être sélectionnés. Nous avons fait le choix de privilégier une analyse se centrant sur trois aspects : les couleurs utilisées, les personnages et leurs expressions, les éléments iconiques représentant une émotion, afin de constater la capacité des élèves à manifester de l'empathie.

#### *Les couleurs :*

Concernant les couleurs, nous remarquons trois catégories dans les dessins d'élèves : les dessins entièrement colorés (cf annexe 2, élèves 3, 7, 14, 15), les dessins peu colorés (cf annexe 2, élèves 1, 2, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 16, 17) et les dessins non colorés, réalisés au crayon à papier (cf annexe 2, élèves 6, 10, 12).

Seulement quatre élèves sur dix-sept ont décidé de fortement colorer leur première de couverture. Le premier dessin coloré (cf annexe 2, élève 3), représente un paysage de Paris. Les couleurs utilisées sont plutôt froides, le ciel gris avec des éclairs peut être un

indice du ressenti de l'élève quant à l'ambiance qui règne dans la vie de la petite fille. En effet, aucune information sur la météo n'est donnée dans le livre, ce ciel gris, annonciateur d'une tempête peut s'interpréter comme un symbole de peur, d'inquiétude face à un événement imminent.

L'élève 7 utilise principalement des couleurs froides (noir, vert, bleu, marron, principalement), tout comme l'élève 15. Sur les deux dessins, nous pouvons repérer une ou plusieurs flaques de sang rouges. La présence de cette couleur chaude ressort davantage au milieu des couleurs froides, cependant, elle est utilisée comme symbole de la mort.

Seul l'élève 14 utilise principalement des couleurs chaudes pour colorier les vêtements des deux personnages présents sur son dessin. La petite fille apparaît vêtue de jaune, peut symboliser l'espoir. Cependant, nous voyons ces deux personnages s'éloigner de Paris. La tour Eiffel en arrière-plan donne une impression de profondeur au dessin et annonce le retour de ces personnages vers leur pays d'origine.

Les élèves ont, pour la majorité, mis peu de couleurs dans leur dessin (9 sur 17). La couleur présente dans ces dessins représente principalement du sang (cf annexe 2, élèves 2, 4, 8, 9, 11, 16). Ce sang, symbolisé sur de nombreuses productions, peut faire référence à une phrase de l'album : « Il y a de grandes flaques de sang sur le monde, où s'en va-t-il tout ce sang répandu ».

Enfin, trois élèves n'ont pas souhaité utiliser de couleurs. Ils ont dessiné au crayon à papier leur première de couverture et le gris reflète une certaine tristesse que les élèves souhaitaient symboliser (particulièrement pour les élèves 10 et 12, qui ont exprimé ce souhait).

### *Les personnages et leurs expressions :*

Les dix-sept productions comportent des personnages. Le personnage de la petite fille avec ou sans son papa est identifiable sur quinze dessins. Dans neuf productions, nous pouvons identifier distinctement des personnages tristes, par une bouche vers le bas, des yeux fermés, des larmes sur leur visage (cf annexe 2, élèves 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 17). La capacité des élèves à représenter des personnages expressifs et plus particulièrement tristes dans le cas de *Sans Papier* démontre que les élèves ont une réelle compréhension de l'implicite présent dans l'album. En effet, l'album n'exprime jamais les émotions de ses personnages, les élèves arrivent à se mettre à leur place et à exprimer ce qu'ils ressentent.

La production de l'élève 13 représente les deux personnages heureux, nous pouvons distinguer un sourire sur le visage du père. Les élèves devaient dessiner le moment de l'histoire qui les avait le plus marqué, cet élève a fait le choix de représenter le moment où la petite fille apprend le français à son père. Ce moment de partage et de transmission est perçu comme un moment de bonheur par cet élève qui a souhaité le représenter.

### *Éléments iconiques représentant une émotion ou un sentiment :*

Des éléments iconiques de certains dessins permettent d'identifier une émotion ou un sentiment, notamment la tristesse, mais aussi l'injustice et l'impuissance.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, la présence des larmes sur les visages des personnages permet de retranscrire la tristesse qu'ils ressentent. En plus des larmes symbole de pleurs, l'élève 7 a fait le choix de symboliser la pluie par des larmes. Cette pluie synonyme de tristesse, s'abat sur les deux personnages. Les personnages n'ont pas d'autres choix que de subir cette tristesse puisqu'ils sont contraints de retourner dans leur pays d'origine.

Les élèves 8, 10 et 15 semblent représenter un engin volant qui, par un faisceau lumineux, paraît être sur le point d'aspirer les personnages. Cet engin est associé à la police et dénote un sentiment d'impuissance et d'injustice, les personnages ne peuvent lutter et sont forcés de rentrer dans leur pays. Par ailleurs, le retour au pays est également symbolisé par des avions qui apparaissent dans neuf dessins.

Le sentiment de contrainte et la représentation de la violence sont souvent exprimés, d'une part par la présence de flaques de sang, comme indiqué précédemment, mais aussi par la présence d'armes et/ou de nombreux morts présents sur les dessins des élèves 2, 4, 9, 11, 15, 16.

### 5.1.3 Focale sur une production d'élève

Nous choisissons de faire une focale sur la première de couverture de l'élève 17 qui est intéressante tant pour les choix de couleurs que pour les personnages et la disposition spatiale des différents éléments iconiques.

Cette production est épurée puisqu'elle contient uniquement quatre éléments iconiques : un avion, deux personnages, la tour Eiffel. À ces quatre éléments vient s'ajouter le titre que l'élève a choisi pour le livre et qu'il a écrit en rouge.

Uniquement trois couleurs sont présentes, le noir et le rouge au feutre et le gris au crayon à papier. L'avion rouge, dessiné dans la partie haute du dessin, semble avoir éjecté les deux personnages représentés au crayon à papier. Le père et la fille sont en chute libre dans les airs, les deux personnages pleurent. Le père affiche une expression triste avec une bouche tirée vers le bas tandis que la petite fille a la bouche grande ouverte ce qui peut exprimer son choc ou sa peur.

À travers ce dessin, l'élève exprime toute la violence évoquée par l'album et indique, par les expressions données aux personnages, qu'il comprend les émotions qu'ils sont en train de ressentir.

#### 5.1.4 Bilan de la première production : premières de couverture

À travers ces premières productions d'élèves, nous constatons que tant par le choix du titre que du dessin, les élèves manifestent de l'empathie à l'égard des personnages de *Sans papiers*. Les élèves montrent par différents procédés qu'ils se sont mis à la place de ses personnages afin de comprendre ce qu'ils ressentent lors des divers événements qu'ils traversent dans leur univers fictionnel. Ils utilisent particulièrement des couleurs froides ou choisissent une illustration entièrement réalisée au crayon à papier afin de traduire une certaine tristesse qu'ils ressentent face à l'histoire que relate cet album. De plus, les expressions des personnages démontrent la capacité des élèves à se représenter leurs émotions. Enfin, certains éléments iconiques et leurs dispositions indiquent que les élèves ont souhaité non seulement retranscrire des émotions mais aussi exprimer toute la violence et l'injustice qu'ils percevaient dans le récit des personnages de *Sans papiers* par des symboles de répression forts. Leur subjectivité s'exprime à travers les différentes interprétations qu'ils font du récit.

En vue de créer une socialisation autour de la lecture, les productions ont été présentées à l'ensemble de la classe et les élèves ont pu les commenter et exprimer leurs opinions sur ce que leur évoquaient les différentes premières de couverture.

#### 5.2 Écrits de réception

L'écrit de réception a eu lieu lors de la séance 2, les élèves avaient pour consigne d'écrire leur ressenti après la lecture de *Sans Papiers* (cf annexe 3). L'objectif est de constater si les élèves expriment des émotions et manifestent de l'empathie après la deuxième lecture de l'album, lecture qui s'est faite, cette fois-ci, avec les illustrations. Pour cet écrit de réception, treize élèves ont réalisé une production, huit élèves étant absents.

À travers ces différentes productions, nous nous demanderons :

- Quelles émotions apparaissent ? Comment se manifestent-elles ?



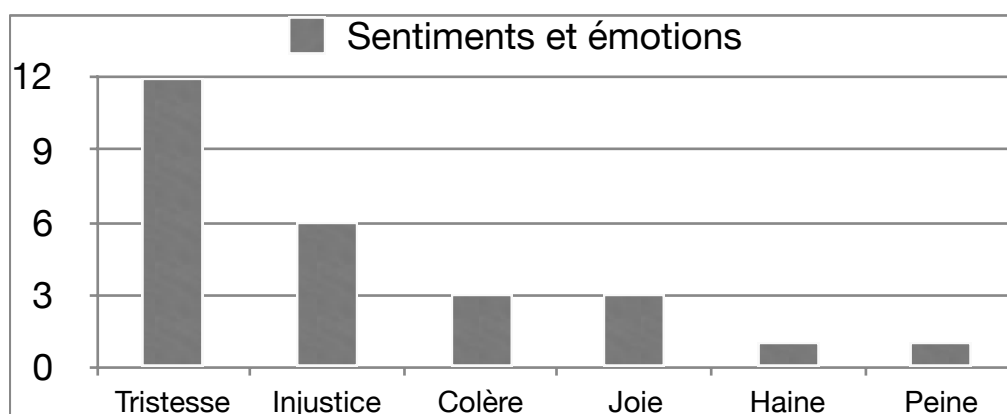
- Quel est le lexique employé ?
- Quelles sont les manifestations directes d'empathie ?
- Apparaît-il une ponctuation expressive ?
- La mise en page permet-elle de souligner un certain état émotionnel ?

Nous pouvons dès maintenant répondre aux deux dernières questions en indiquant qu'aucune production ne laisse apparaître une ponctuation expressive, les élèves n'ont pas utilisé de points d'exclamation qui auraient pu souligner l'intensité de leurs sentiments. Seule une élève (cf annexe 3, élève 8) a utilisé deux points d'interrogation pour faire part de son questionnement comme nous l'analyserons dans la partie 5.2.6. La mise en page est également standard pour tous les élèves à l'exception de l'élève 8. Ni la mise en page, ni la ponctuation ne permettent donc d'observer une manifestation d'empathie de la part des élèves. Cela peut s'expliquer par l'habitude des élèves de produire des écrits descriptifs ou explicatifs dans lesquels ne sont pas en jeu leurs propres sentiments. Il n'était alors pas naturel pour eux d'exploiter ce paramètre de l'écriture.

### 5.2.1 Quels sentiments ou émotions apparaissent ? Comment se manifestent-ils ?

Dans les treize productions, nous relevons principalement six sentiments ou émotions chez les élèves : la tristesse, la peine, l'injustice, la colère, la haine, la joie.

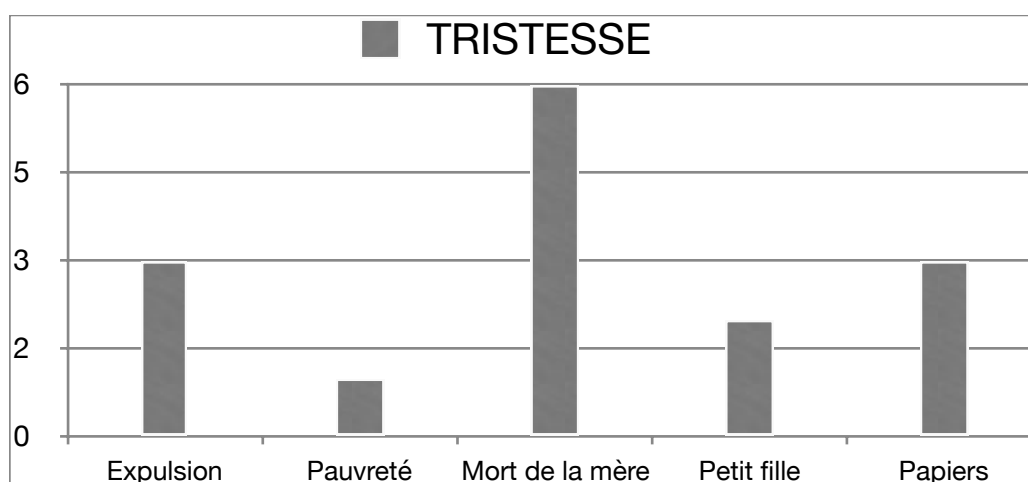
Figure 5 - Graphique des émotions exprimées par les élèves



### 5.2.2 Manifestation de la tristesse et de la peine

Sur un ensemble de treize copies, la tristesse apparaît douze fois, la peine apparaît une fois. Toutes les productions évoquent donc une douleur morale après la lecture de *Sans Papiers*. Dans six copies, les élèves évoquent un sentiment de tristesse en raison de la mort de la mère de la petite fille. Trois élèves évoquent la tristesse par rapport à l'expulsion dans leur pays d'origine. Trois élèves se sentent tristes parce que les personnages n'ont pas de papiers. Deux élèves disent ressentir de la tristesse pour la petite fille sans en préciser les raisons spécifiques et enfin un élève ressent de la tristesse en raison de « la pauvreté » qu'il semble percevoir dans la situation des personnages.

Figure 6 - Les raisons du sentiment de tristesse chez les élèves



Les élèves manifestent une tristesse pour le personnage de la petite fille ou pour un événement particulier relaté dans l'album et qui a une conséquence directe sur l'état mental du personnage. Cependant, il est important de rappeler que les sentiments des personnages ne sont à aucun moment évoqués lors de la narration. Les productions des élèves démontrent qu'ils ont eu une capacité à se décentrer pour se mettre dans la peau du personnage et ressentir ce que ce dernier ressent. Cela nous permet d'affirmer que chaque production fait état de la capacité des élèves à faire preuve d'empathie et à la manifester.

De plus, nous remarquons que l'événement le plus triste selon les élèves est la mort de la mère du personnage. Cela nous indique que les élèves éprouvent davantage

d'émotions pour la situation qu'ils sont le plus susceptibles de se représenter. En effet, les questions liées à l'expulsion ou la question des papiers sont des situations qui, pour un élève français, sont peu enclines à se produire. Tandis que les élèves peuvent s'imaginer ce qu'ils éprouveraient à la perte d'un proche.

Il est important de souligner que l'élève 12 est le seul à commenter l'impact des illustrations sur son interprétation : « Elle et son père été en une différente couleur du paysage et sa me rend plutôt triste ». Les paysages sont principalement des photos en noir et blanc tandis que les personnages sont des ombres de couleurs. Cette nuance entre les deux éléments qui constituent l'illustration est interprétée par l'élève et cela provoque en lui des émotions.

### 5.2.3 Manifestation d'un sentiment d'injustice

Sur treize productions, le sentiment d'injustice apparaît six fois, certains élèves l'ont utilisé pour plusieurs raisons, c'est pourquoi le mot est cité huit fois au total. Il est cité par quatre élèves en lien avec le renvoi des personnages dans leur pays par la police. Il est cité par trois élèves en raison du renvoi des personnages dans un pays en guerre. Il est ressenti par un élève car les personnages n'ont pas de papiers.

La capacité à ressentir de l'injustice pour autrui montre, une nouvelle fois, que les élèves font preuve de décentration. Ce sentiment est subjectif et indique que les élèves réagissent vivement à la situation des personnages, leur avis est tranchant et ils ne questionnent en aucun cas le droit des personnages à rester en France malgré une absence de papiers.

L'élève 2 qui n'évoque pas de sentiment d'injustice, signale cependant que « ce n'ai pas normal \*illisible\* fait sa » que nous interprétons comme « ce n'est pas normal de faire ça ». Cet élève trouve la situation des personnages anormale et plus particulièrement le fait de les renvoyer dans un pays en guerre.

Cette question d'injustice et de « normalité » de renvoyer des personnages dans leur

pays d'origine aurait pu faire l'objet d'un travail complémentaire sur les lois françaises qui régissent les droits des migrants.

#### 5.2.4 Manifestation de la colère et de la haine

Le sentiment de colère est cité à quatre reprises tandis que la haine apparaît une fois. Les deux sont le reflet d'un mécontentement profond, à une intensité différente.

L'élève 4 indique ressentir de la haine « en vers les gens qui les ont ramené dans leur pays ». L'élève 5 ressent de la colère car les personnages ont été renvoyés dans un pays en guerre. L'élève 6 ressent « de la colère envers les policiers pour les papiers ».

L'élève 10 écrit ressentir de la colère « parce que sa se fait pas », et rejoint à cette occasion les commentaires précédents sur la question de l'injustice.

Une autre figure de cas apparaît dans l'écrit de l'élève 11, ce dernier ne ressent pas de la colère mais ressent « qu'elle [la petite fille] est en coler ». Ce dernier se met manifestement à la place du personnage et peut ressentir ce qu'elle ressent face à la situation qu'elle affronte.

Par la suite, il écrit « je suis en coler pour sont dieux », cela peut faire référence au passage de l'album dans lequel les personnages vont prier, l'élève peut avoir l'impression que les prières n'ont pas été écoutées.

#### 5.2.5 Manifestation de la joie

Le sentiment de joie apparaît quatre fois dans les écrits des élèves. L'élève 1 rapproche la joie avec le fait que le personnage se sent français : « C'a peut aussi être joyeux parcequ'elle se sent française ». Le sentiment d'appartenance à une communauté, à une nation, représente pour cet élève un élément positif. Il peut relier ce sentiment d'appartenance à l'importance de se sentir inclus au sein de la société.

L'élève 6 indique ressentir de la joie mais n'explique pas les raisons.

L'élève 9 indique être « heureuse pour sa fille qui est heureuse avec c'est amie ». En effet, l'album indique que la petite fille s'est fait des amis. Cet élève doit donc assimiler cette information avec ce qui le rend heureux personnellement et avoir des amis

représente un élément important dans la vie sociale des enfants et dans leur bien-être.

L'élève 12 indique une nouvelle fois l'impact que les illustrations ont eu sur son interprétation : « Quand j'ai vu que c'était en couleur je ressentais comme si elle était heureuse malgré tout ». Cela nous confirme que l'album pluriculturel, par sa dimension iconoculturelle, permet aux élèves d'éprouver des émotions, puisque cet élève n'avait ressenti jusqu'à présent, que la tristesse dégagée par *Sans Papiers*. Une lecture sans les illustrations n'offre qu'une interprétation partielle de l'histoire et les illustrations viennent compléter le texte et enrichir le contenu.

#### 5.2.6 Focale sur une production d'élève

Un écrit de réception a particulièrement attiré notre attention (cf annexe 3, élève 8). Au moment de réaliser ce travail, cette élève manifestait une sensibilité plus accrue que ses camarades. Elle semblait sidérée par l'histoire racontée par *Sans papiers* et cela se constate au travers de sa production.

Son travail diffère des autres dans un premier temps par sa mise en page. L'ensemble des élèves ont écrit avec une mise en page ordinaire, des phrases qui se suivent et des paragraphes pour certains. Cette élève, quant à elle, a produit des phrases très courtes ce qui donne un rythme de lecture et fait état de toutes les pensées qui lui viennent à l'esprit après la lecture de *Sans papiers*. Nous pouvons remarquer que la mise en page diffère également par un saut de deux lignes entre chaque phrase, et avec ces phrases courtes la mise en page pourrait s'apparenter à celle d'un poème. Nous pouvons supposer que la forme poétique a semblé, à cette élève, être une forme d'écriture adaptée à l'expression des sentiments.

Cette élève commence son écrit en exprimant sa tristesse pour le personnage, « Je ressens de la tristesse pour cette enfant ». Puis, elle fait une hypothèse sur un trait de caractère du personnage « Elle doit être courageuse », avant de lister tout ce qui, selon elle, fait de la petite fille un personnage courageux. Cette élève semble s'être mise à la place du personnage et avoir trouvé que son parcours était insurmontable. Son écrit se termine par deux questions « Comment fait-elle pour supporter tout ça ? », « Comment

fait-elle pour supporter la "Police" ? » qui signale l'incompréhension dans laquelle elle se trouve concernant la situation des personnages.

#### 5.2.7 Bilan de la deuxième production : écrit de réception

Chaque élève a indiqué par l'écrit de réception avoir ressenti au moins une émotion après la lecture de *Sans Papiers*. Le lexique renvoyant aux sentiments des élèves a davantage une dimension négative puisque l'ensemble des productions évoque la tristesse, environ la moitié des copies (six sur treize) cite un sentiment d'injustice et quatre copies manifestent un sentiment de colère. Seulement trois copies indiquent un sentiment de joie qui n'est expliqué que dans une production. Les élèves expriment des sentiments pour le personnage et pour ce qu'il vit, cela témoigne de leur capacité à se représenter les états mentaux de ce dernier et à faire preuve d'empathie.

### 5.3 Lettres au personnage de *Sans papiers*

Les élèves avaient pour consigne d'écrire une lettre au personnage de *Sans Papiers* en séance 5. À travers ces lettres, nous souhaitions observer si les élèves exprimaient leur subjectivité à travers des émotions et s'ils manifestaient de l'empathie pour le personnage. Dans le cadre théorique, nous avons évoqué les travaux de Véronique Larrivé et son choix de proposer un écrit en « je » fictif pour encourager les élèves à faire preuve d'empathie. Nous avons fait le choix de proposer à nos élèves une écriture en « je » réel à un « tu » fictif pour évaluer leur capacité à s'adresser à autrui en tenant compte de ses spécificités et en faisant preuve d'empathie.

Pour cela, nous allons nous intéresser à l'expression de leurs sentiments en nous appuyant sur le champ lexical qui exprimerait l'empathie et à l'énonciation en portant notre attention sur l'énonciateur et le destinataire. Nous disposons de dix-neuf productions d'élèves pour la rédaction de cette lettre. (cf annexe 4)

### 5.3.1 Champ lexical des émotions et marqueurs d'empathie

Si nous nous intéressons au champ lexical des émotions, nous nous rendons compte que nous retrouvons les mêmes émotions ressenties par les élèves lors de l'écrit de réception : la tristesse, la colère et l'injustice. Toutefois, la présence de ces noms est moins importante ; la tristesse apparaît à cinq reprises, la colère et l'injustice à deux reprises chacune. Nous pouvons supposer que les élèves osent moins l'expression des sentiments dans la lettre puisqu'il s'agit des sentiments qu'ils ressentent envers la situation vécue par la petite fille. Ils souhaitent alors les mettre davantage de côté pour ne pas les exposer au personnage qui est le principal concerné par ces mêmes émotions. En mettant leurs sentiments en retrait, ils prouvent qu'ils se mettent à la place de l'*autre* et qu'ils savent faire preuve de distanciation et de décentration quant il s'agit de s'adresser à autrui.

Les marqueurs d'empathie montrant que les élèves se mettent dans la peau du personnage sont nombreux. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève 16 (cf annexe 4) « j'en suis sûr que tu repense à la mort de t'a mère le jour où ça ces passer. [...] Je pense que vous êtres traumatiser. ». Cet élève imagine ce que le personnage ressent en repensant à tout ce qu'il a vécu. L'élève 19 indique se représenter mentalement les émotions du personnage dans sa situation en signalant : « je te comprend. ». Il comprend ce que le personnage peut vivre et ressentir.

La majorité des élèves manifestent un intérêt pour la petite fille, nous retrouvons dans dix productions des formulations telle que « j'espère que... ». Il apparaît sur deux productions « Je te souhaite bonne chance » (cf annexe 4, élèves et 10). Les élèves se préoccupent pour la situation future du personnage, pour son retour dans son pays qu'il a laissé alors qu'il était en guerre.

Deux élèves s'excusent au près de la petite fille et montrent ainsi un certain sentiment d'impuissance face à sa situation « Je suis désoler pour se que ta véque », écrit l'élève 3

et « Je suis vraiment désolée pour toi » pour l'élève 13. De plus, l'élève 13 confirme ce sentiment d'impuissance, en concluant sa lettre par « Si je pouvais faire quelque [chose] pour toi, pour vous je le ferai mes bon je n'ai que 10 ans? ». Cet élève se sent désarmé face à la situation mais sait que, du haut de ses 10 ans, il ne peut pas apporter son aide à cette petite fille.

Le champ lexical renvoyant aux émotions et les marqueurs d'empathie sont nombreux au sein des lettres. Nous allons maintenant nous intéresser à l'énonciation de ces dernières.

### 5.3.2 L'énonciation

En nous intéressant à l'énonciation, nous analyserons l'énonciateur des lettres et le destinataire.

Concernant l'énonciateur, nous retrouvons dans dix-huit productions la présence de la première personne du singulier par le pronom personnel « je » qui indique que les élèves ont réussi à exprimer leur subjectivité au travers de leur lettre.

L'élève 4 est le seul élève à ne pas faire apparaître de marques directes de l'énonciateur à travers un pronom personnel « je », même s'il s'adresse bien à une deuxième personne du pluriel, en vouvoyant la petite fille.

Nous allons maintenant nous intéresser aux destinataires des lettres et observer si les élèves attribuent ou non une identité propre aux personnages. Il leur avait été précisé qu'ils pouvaient ou non attribuer un prénom aux personnages du livre. Nous remarquons que sur dix-neuf lettres, quatre élèves seulement en ont donné un (cf annexe 4, élèves 2, 7, 16 et 18). Cela peut signifier que ces élèves ressentaient une certaine intimité avec les personnages par les émotions communes éprouvées et qu'ils souhaitaient créer cette proximité en s'imaginant leur identité.



La majorité des élèves ont employé « petite fille » pour s'adresser à ce personnage (cf annexe 4, élèves 1, 3, 5, 10, 11, 13, 14, 19). L'élève 1 a précisé « petite fille sans papier ». L'élève 4 apporte une légère nuance en proposant « chère jeune fille ». Au total, dix élèves s'adressent au personnage de l'album comme il est présenté : sans identité.

Il est intéressant de regarder le destinataire indiqué par l'élève 8. Ce dernier propose d'appeler la petite fille, la « fille-en-ombre ». Cela nous permet de constater l'impact des illustrations sur la représentation mentale de cet élève. En effet, cette appellation renvoie directement à la représentation des personnages dans les illustrations de l'album, qui sont majoritairement des ombres colorées et sans visage.

### 5.3.3 Focale sur une production d'élève

Divers éléments de la lettre de l'élève 6 sont à analyser. Tout d'abord, si nous portons notre attention sur le destinataire, nous nous rendons compte qu'il est le seul à indiquer qu'il s'adresse à un personnage fictif : « personnage du livre "Sans papier" ». Nous pouvons, par ailleurs, remarquer que ce destinataire a changé au cours de l'écriture de la lettre puisque nous constatons qu'a été barré deux fois le mot « écrivain ».

Toujours en nous intéressant au destinataire de la lettre, nous observons que cet élève est le seul à lui attribuer une adresse qui correspondrait à celle d'un pays en guerre ayant un nombre important d'émigrants : la Syrie. Cela nous permet, une nouvelle fois, d'illustrer que les élèves associent le récit fictif de *Sans papiers* à des faits réels et ont conscience de cette problématique sociale.

L'élève explique par la suite qu'il a des questions à poser au personnage mais qu'il souhaite d'abord lui parler de ce qu'il a ressenti : « quand j'ai vue le livre ca ma donner l'envie de \*illisible\* écrire des livres de poésie... ». Cela nous porte à croire que cet élève a été submergé par les émotions et que, comme pour l'élève 8 de l'écrit de réception, il lui a semblé que la forme poétique était une forme d'écriture adaptée à l'expression des sentiments.

L'élève s'adresse jusqu'alors à un « tu », cependant, il change de destinataire le temps d'une question : « Comment fait-elle pour supporter de vivre sans sa mère ? ». Nous remarquons que le changement de destinataire était un choix de l'élève qui avait d'abord adressé cette question à un « tu » avant de barrer pour mettre « elle ». Cela peut permettre de renforcer l'expression de son incompréhension, il n'attend pas une réponse de la part de la petite fille sinon de toute personne qui pourrait lui en apporter une.

Enfin, sa lettre se conclut par un espoir : « j'espère que tu as retrouvé tes autres chers » et par un constat : « ton histoire est plutôt triste » qui indique que l'élève a ressenti des émotions à la lecture de l'album et a su mettre en avant l'atmosphère principale qui en émane : la tristesse.

#### 5.3.4 Bilan de la troisième production : lettre au personnage

À la suite de l'écriture des lettres, il a été proposé aux élèves volontaires de lire leur lettre au reste de la classe afin de favoriser l'expression de leur subjectivité en vue d'une socialisation. Ce moment a été l'occasion, pour les élèves, de commenter les différentes productions, d'émettre des avis en veillant au respect de *l'autre*.

Lors de ce moment, nous avons pu constater que certains élèves n'avaient pas conscience que cette lettre était adressée à un personnage fictif. Nous avons notamment relevé le commentaire d'une élève après la lecture d'une lettre : « Je pense que tu n'aurais pas dû parler de sa mère car elle va avoir de la peine si elle lit la lettre, si Laura lui donne » ou encore « elle sera choquée de lire ça ». Ces commentaires indiquent que les élèves se sont engagés émotionnellement dans l'histoire des personnages et qu'ils se sont mis dans leur peau afin de comprendre les enjeux de leur situation.

## **6. Conclusion à partir des résultats obtenus et prolongements**

Les trois types de production réalisés par les élèves attestent d'une compréhension fine de l'album, des situations vécues par les personnages, des enjeux qui en émanent et des répercussions sur les états mentaux du père et de sa fille. L'implicite de l'histoire a été perçu par tous les élèves et, comme en attestent certaines productions, les illustrations ont parfois aidé à le saisir ou à en modifier les interprétations.

À travers l'analyse de ces productions, nous avons constaté que les élèves étaient parvenus à se représenter mentalement les pensées des personnages dans l'univers fictionnel, à se mettre dans leur peau et dans leur tête et par conséquent, si nous nous appuyons sur les travaux de Véronique Larrivé, à faire preuve d'empathie fictionnelle.

Les productions montrent que les élèves n'ont pas eu de difficultés à ressentir et à exprimer leurs émotions après la lecture de *Sans Papiers*. Ils ont su partager leur subjectivité, tant dans les travaux à réaliser individuellement que dans les moments d'échange et de partage.

Il aurait été intéressant de demander aux élèves d'expliquer leurs choix quant à l'illustration de la première de couverture afin d'en avoir une interprétation plus précise et plus juste.

De plus, les échanges en classe, notamment les présentations de premières de couverture par les élèves ou la lecture des lettres adressées au personnages, auraient pu faire l'objet d'un recueil de données et d'analyse afin de se centrer davantage sur l'expression des émotions au niveau collectif.

Nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse selon laquelle le vécu de l'élève influe sur l'interprétation de l'histoire. En effet, cette séquence a été réalisée dans une classe avec

une majorité d'élèves issus de l'immigration. Il aurait intéressant d'expérimenter cette même séquence avec des élèves totalement éloignés de ces problématiques ou au contraire dans une classe avec des élèves ayant eux-mêmes vécu l'immigration afin d'avoir un point de comparaison.

## CONCLUSION

Ce travail de recherche avait pour objectif de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation d'albums pluriculturels en classe afin de favoriser l'ouverture des élèves à l'altérité. Pour cela, nous avons créé une séquence d'enseignement autour des albums de *Sans Papiers* et de *Petit Gris* afin d'observer la capacité des élèves à exprimer leur subjectivité de manière individuelle et collective, de ressentir et d'exprimer leurs émotions et de faire preuve d'empathie. L'ensemble de ces objectifs visait à construire une culture de l'échange et du vivre-ensemble à travers l'acquisition de compétences interculturelles.

L'élaboration du cadre théorique nous a permis de constater la nécessité de construire des compétences interculturelles avec les élèves. Cette nécessité s'impose tant dans le champ des sciences de l'éducation que dans le champ institutionnel. La diversité culturelle présente dans nos écoles impose de former les élèves à être au contact de *l'autre* et à vivre avec lui. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux approches plurielles et plus particulièrement aux approches interculturelles qui ont pour objectif de permettre aux élèves de prendre conscience de la diversité linguistique et culturelle qui les entoure et de l'accueillir.

Par la suite, nous avons établi un protocole de recueil de données afin de valider ou d'invalider nos hypothèses. Ce protocole a pris la forme d'une séquence créée pour une classe de CM2 et dans laquelle trois catégories de données ont été récoltées, toutes des productions individuelles des élèves (écrits et dessin). Cela nous amène à faire émerger une limite de ce recueil de données : toutes étaient individuelles alors que nous cherchions à observer l'articulation entre l'expression des émotions des élèves au niveau individuel et au niveau collectif. Même si la socialisation souhaitée a bien eu lieu lors

de la séquence en classe, l'analyse des données ne permet pas de mettre en relief les relations établies entre ces deux niveaux.

De plus, nous souhaitons observer si la nature des personnages, les illustrations, la narration ou encore le lien texte-illustration avaient une incidence sur la capacité des élèves à ressentir des émotions et à faire preuve d'empathie. Nous supposons qu'étant face à l'univers fictif réaliste de *Sans Papiers*, avec une narration interne et un personnage d'une petite fille de leur âge, les élèves auraient plus de facilité à se décentrer et à ressentir des émotions, que face à l'univers imaginaire de *Petit Gris*. Cependant, le travail autour du second album n'ayant pu être mené à bien, nous ne pouvons dire si son univers a un impact sur l'interprétation subjective des élèves.

Ce protocole de recueil de données nous a tout de même permis d'observer la capacité des élèves à exprimer leurs émotions après la lecture de *Sans Papiers*. Cette lecture qui s'est faite en deux temps, un premier sans les illustrations et un second avec celles-ci, a permis de mettre en évidence l'importance des émotions quant à l'interprétation des élèves. La lecture avec les illustrations a produit, chez certains élèves, de nouvelles émotions.

Les élèves ont fait preuve d'une grande réceptivité tout au long de la séquence. Leur implication et leur sensibilité dans les tâches individuelles comme collectives ont permis de constater l'impact de l'album pluriculturel sur leur ouverture à l'altérité. Leur empathie et leur désir d'exprimer leur ressenti tant dans les travaux écrits que dans les échanges oraux, nous ont permis de développer avec eux des compétences interculturelles telles que la compétence de décentration et la compétence de reconnaissance de l'*autre*.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ressources scientifiques :

ARMAND, F., GOSSELIN-LAVOIE, C., & COMBES, E. (2016) *Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues* : Nouvelle Revue Synergies Canada, N°9.

ARMAND F., GOSSELIN-LAVOIE, C. (2015). *Un projet de lectures bilingues et plurilingues au préscolaire : une collaboration école-famille*: ELODIL.

BARTEL-RADIC, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. HEC Montréal, vol 9, N°4.

BEACCO, J-C., COSTE, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.

BEACCO, J-C., (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une mythologie éducative*. Paris : Didier.

CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.

CANDELIER, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. Openedition. Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>.

CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J-F., LORINCZ, I., MEIBNER, F-J., NOGUEROL, A., SCHRODER-SURA, A. (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CARAP – FREPA.

CERVERA, R. (2009). *À la recherche d'une didactique littéraire*. Synergies, Chine, N°4.

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

DELALANDE, J. (2003). *Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation*. Paris : Terrain.

DELORY-MOMBERGER, C., MABILON-BONFILS, B. (2015). *L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ?* Les cahiers du CERFEE.

FLEURET, C., SABATIER BULLOCK, C. (2018). *La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques*. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/327948210\\_La\\_litterature\\_de\\_jeunesse\\_en\\_contextes\\_pluriels\\_perspectives\\_interculturelles\\_enjeux\\_didactiques\\_et\\_pratiques\\_pedagogiques](https://www.researchgate.net/publication/327948210_La_litterature_de_jeunesse_en_contextes_pluriels_perspectives_interculturelles_enjeux_didactiques_et_pratiques_pedagogiques).

GOBBÉ-MÉVELLEC, E. (2016). *Livre Ensemble: pluriculturalisme et plurilinguisme à travers les albums de jeunesse*.

GOBBÉ-MÉVELLEC, E. (2019). *Livre Ensemble: l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre. Introduction*. Strenae, n°14.

JACQUARD, A., CUEVAS, F. (2010). *L'altérité : fondement de l'humanisme*. Humanisme et entreprise, N°300.

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

PUTSCHE, J. (2019). *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* Conférence de consensus, langues vivantes étrangères.

RAFONI, B. (2003). *La recherche interculturelle. État des lieux en France*. Presses universitaires de Lorraine.

VAN DER LINDEN, S. (2003). *L'album, entre texte, image et support*. La revue de livre pour enfants, n°214.

VAN DER LINDEN, S. (2008). *L'album, le texte et l'image*. Le français aujourd'hui, n°161.

#### **Ressources institutionnelles :**

BARRETT, M., BYRAM, M., LAZAR, I., MOMPOINT-GAILLARD, P., STAVROULA, P. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Conseil de l'Europe. Repéré à <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.



Institut National de Recherche Pédagogique, (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Les dossiers de la veille.

Ministère de l'Éducation nationale, (2011). *Sociologie générale et sociologie politique, 1. Les processus de socialisation et la construction des identités sociales*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/2/LyceesGT\\_Ressources\\_SES\\_1\\_Socio1-1\\_socialisation\\_182992.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/2/LyceesGT_Ressources_SES_1_Socio1-1_socialisation_182992.pdf).

Ministère de l'Éducation nationale, (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie IV - La littérature de jeunesse à l'école maternelle*. Repéré à : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_cadrage\\_774763.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, (2019). *Pour une rentrée pleinement inclusive*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44727>.

Ministère de l'Éducation nationale, (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/154/francais-cycle-2-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>.

Ministère de l'Éducation nationale, (2020). *Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>.

Ministère de l'Éducation nationale, (2021). *Semaine des langues vivantes*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/semaine-des-langues-vivantes-11996>

### **Ressources littérature de jeunesse :**

Elzbieta. (1997). *Petit Gris*. Paris : Ecole des loisirs.

Rascal, Genin, C. (2012). *Sans Papiers*. Paris : Escabelle.

## ANNEXES

Annexe 1 : Séquence d'enseignement

Annexe 2 : Premières de couverture

Annexe 3 : Récits de réception

Annexe 4 : Lettres au personnage de *Sans Papiers*

**ANNEXE 1 :**

**SÉQUENCE**

**D'ENSEIGNEMENT**

## Séquence: Sans Papiers et Petit Gris

### Objectifs

### Dispositif

#### Séance 1+ 1B + 1T + 1Q: Lecture de l'album Sans Papier divisée en 4 séances

Cette lecture sera réalisée en groupe classe et divisée en 4 séances:

- a) La vie en France (p.6 à 12)
- b) Contexte du départ du pays (p.13 à 26)
- c) Voyage et arrivée en France (p.27 à 37)
- d) Renvoi dans le pays d'origine (p.38 à la fin)

Cette première lecture se fera sans les illustrations et sans connaître le titre.

- Contrôler la compréhension
- Analyser la subjectivité par la créativité et l'imagination → le dessin

- Exprimer sa subjectivité à travers un dessin

- S'interroger sur ses émotions

Lecture en 4 temps pour contrôler la compréhension des élèves.

Oralement: - Qui sont les personnages?

- Où sont les personnages à ce moment de l'histoire?

- Qu'est ce qui arrive à ces personnages à ce moment de l'histoire?

- Qui est le narrateur? (qui raconte l'histoire?)

- Quel est le thème principal du livre?

→ Écrire les idées clés sur un paper board et faire un point avant chaque séance.

Après la lecture:

« Écrivez votre ressenti ≈ trois mots »

→ Récupérer les papiers et entrer les mots dans [woopclap.com](http://woopclap.com) pour voir lesquels ressortent le plus.

Oral groupe classe: « À votre avis pourquoi "tels mots" ont été utilisés plus que les autres?»

À l'écrit, individuellement:

Dessin: « Crée la première de couverture de ce livre: invente un titre et illustre par ce qui t'a le plus marqué dans l'histoire. »

### Séance 2: Lecture avec illustrations

- Justifier ses choix (exprimer sa subjectivité)
- Interpréter les illustrations
- Faire des liens entre fiction et réalité
- Coopérer et mutualiser

→ Présentation des premières de couverture par les élèves. On expose les dessins puis on analyse les points communs et différences. On note sur le paper board ce qui ressort le plus de ces dessins.

> Lecture du livre avec les illustrations avec projection des illustrations au tableau.  
> Retour sur cette lecture avec illustrations à l'oral.

> « En quelques lignes, écris ce que tu as ressenti à la lecture de cet album »

### Séance 3: Travail de groupe sur les illustrations

- Interpréter les illustrations
- Faire des liens entre fiction et réalité
- Coopérer et mutualiser

> Afficher les illustrations au tableau / ou les imprimer.

« Comment sont représentés les personnages? »

Faire réfléchir les élèves sur le fait que les personnages soient illustrés par des ombres.

> Trois groupes de 3/4 sur: « Ensemble, proposez des hypothèses sur le choix de l'illustrateur de représenter les personnages par des ombres/couleurs »

(ref p.9 « mon père m'a appris[...] à me rendre invisible » → ces personnages représentent tout un pan de la société → pers sans nom ni âge ... ni papiers → pas d'identité car symbole)

> Trois groupes de 3/4 sur: « Ensemble, proposez des hypothèses sur le choix de l'illustrateur réaliser des collages (photos réelles avec dessins du personnages)

(p. 8 - 29 - 33 - 35 - 40 - 45 principalement → plus de réalisme, fiction mais relate des événements qui se passent dans la réalité, inscription dans la réalité)

Groupe avec un secrétaire et un porte-parole

Mise en commun à l'oral en groupe classe → conclusion: les illustrations complètent et renforcent le propos. Qu'est-ce que ça apporte au lecteur?

#### Séance 4: Ateliers et cercle de lecture

<ul style="list-style-type: none"><li>- Travailler sur les émotions : empathie fictionnelle</li><li>- Verbaliser (la justification)</li><li>- Coopérer et mutualiser</li><li>- Créer une communauté de lecteurs, socialiser</li><li>- Partager des avis, des ressentis, des valeurs</li><li>- Exprimer son avis et respecter celui des autres (culture de l'échange)</li></ul>	<p>Ateliers par groupe de 3/4 élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Partager son avis et ses ressentis sur le livre + Noter les points communs et les différences grâce à l'écrit de la S2</li></ul> <p>Différents groupes, différentes tâches sur le ressenti des élèves → « À l'aide du texte et des illustrations, expliquez à quel moment du livre vous avez ressenti telles émotions ( → À définir en fonction des mots qui ressortent le plus dans le nuage de mots ) et justifiez pourquoi»</p> <p>&gt; On attribue une émotion à chacun des groupes.</p> <p>Groupe avec un secrétaire et un porte-parole</p> <p>Cercle de lecture: <b>Temps 1:</b> Échange sur les différents ressentis et interprétations → Faire ressortir les points communs et différences. <b>Temps 2:</b> Présentation de chaque travail de groupe. Les autres groupes pourront compléter, poser des questions, exprimer leur accord ou désaccord...</p>
--	--

#### Séance 5 : Écris une lettre

<ul style="list-style-type: none"><li>- Écriture créative</li><li>- Développer l'empathie fictionnelle</li><li>- Exprimer sa subjectivité</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- «Écris une lettre au personnage de Sans Papiers»</li></ul> <p>→ Sans donner d'indication pour laisser libre cours à la créativité et subjectivité de l'élève et ne pas guider/orienter son écrit.</p>
---	---

## Séance 6: Comparaison avec *Petit Gris*

<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprendre quelle interprétation font les élèves des lapins, des chasseurs...</li><li>- Observer si la nature du personnage a une influence sur l'empathie fictionnelle (Une enfant // des lapins)</li><li>- Observer si le type de narrateur influence l'empathie fictionnelle (Le PP: enfant, à la 1ère personne du sing // narrateur externe)</li><li>- Faire une mise en réseau</li><li>- Comprendre que l'album de jeunesse est un support qui peut permettre d'illustrer une situation réelle voire actuelle dans la société.</li></ul>	<p>Faire une lecture de <i>Petit Gris</i> + Projeter les images au tableau</p> <p>Oralement: - Qui sont les personnages? - Qu'est ce qui arrive à ces personnages? - Qui est le narrateur? (qui raconte l'histoire?) - Quel est le thème principal du livre?</p> <p>Individuel: &gt; Même exercice qu'à la S2 :« En quelques lignes, écris ce que tu as ressenti à la lecture de cet album»</p> <p>Collectivement : Établir les liens entre <i>Petit Gris</i> et <i>Sans papiers</i>. S'interroger sur les différences dans le traitement du thème (personnages, illustrations, narration) et se demander ce que ça change chez le lecteur.</p> <p>Ateliers par groupe de 3/4: &gt; Mise en commun au sein du groupe sur les similitudes et différences dans leurs écrits de la S1 et celui de la S6</p>
---	--

**ANNEXE 2 :**

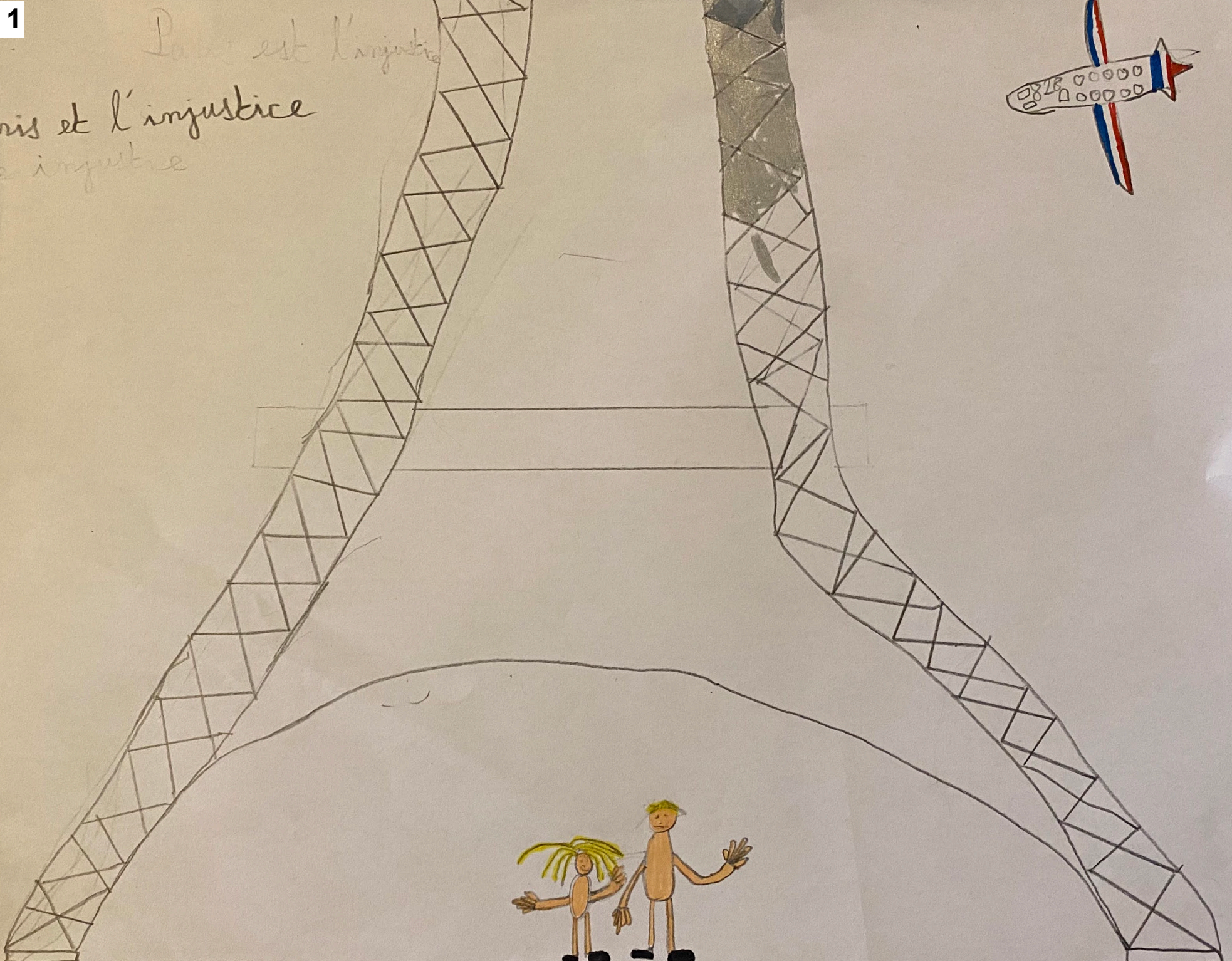
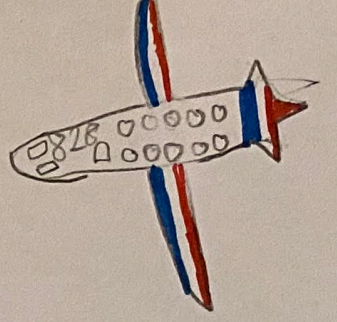
**PREMIÈRES DE**

**COUVERTURE**



Paris est l'injustice

Paris et l'injustice  
cette injustice

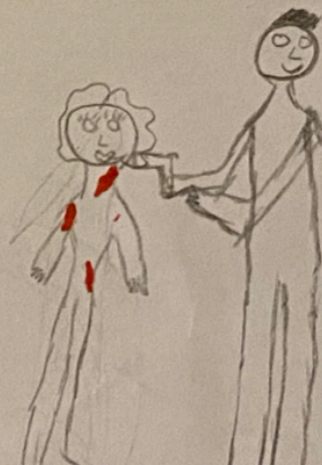




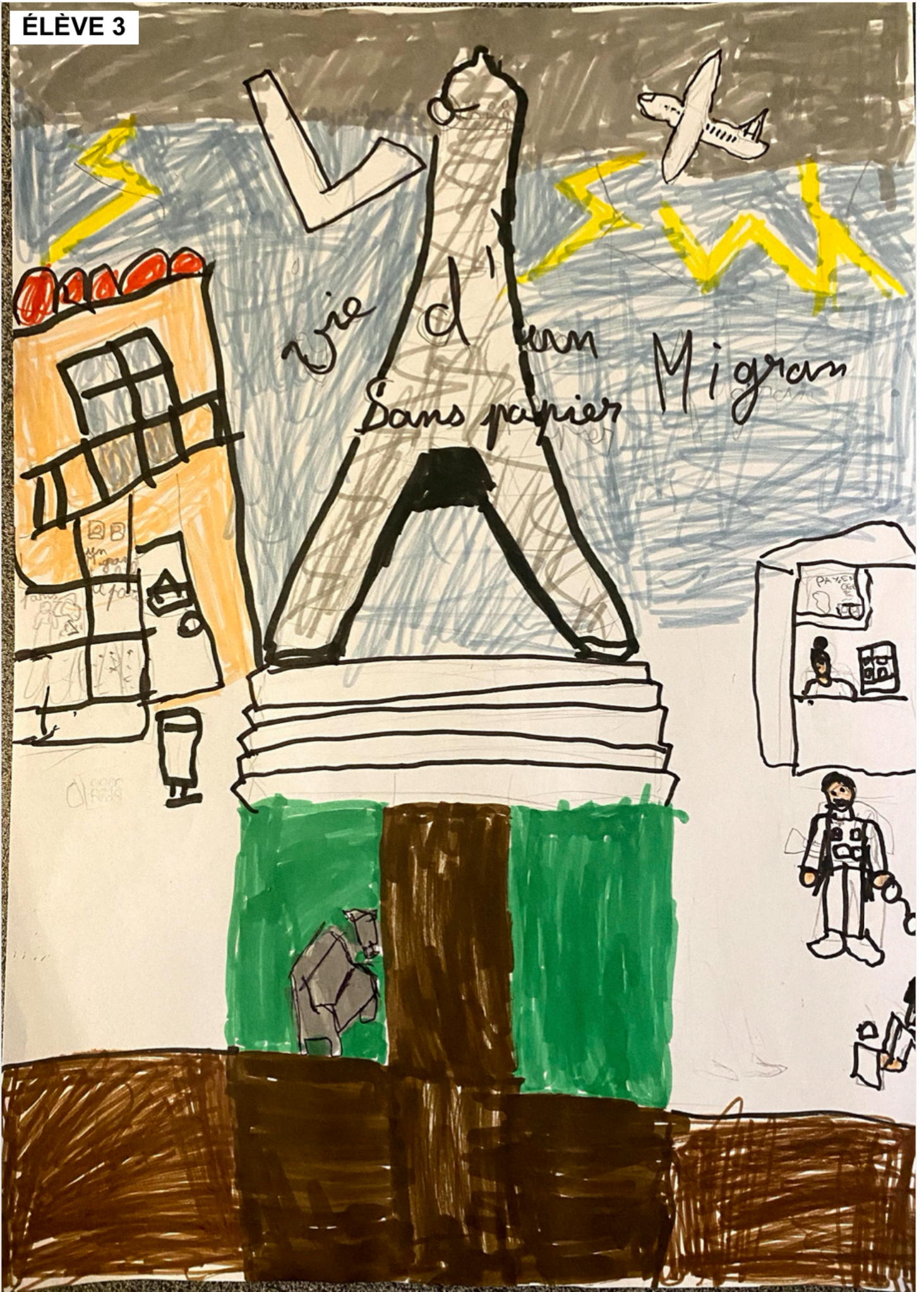
ÉLÈVE 2

Les souffrances d'une petite fille  
et son  
papa.

EGLISE  
BAPTISTE







Vie d'un  
Sans papier Migrant

PAYE



ÉLÈVE 4

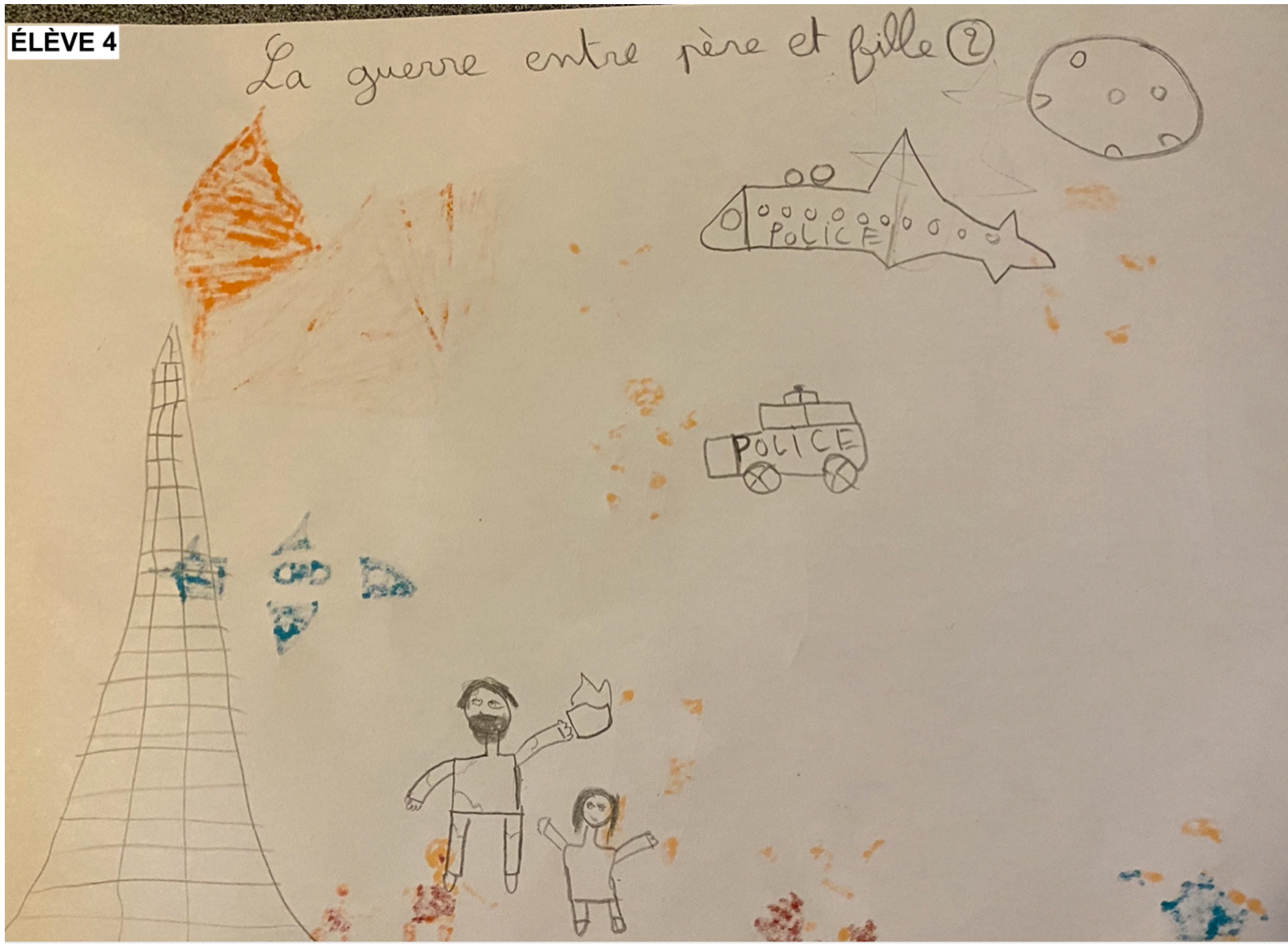
La suite la guerre (1) et fille (1)





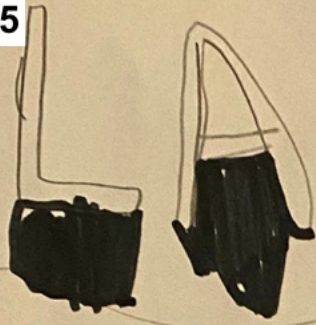
ÉLÈVE 4

La guerre entre père et fille (2)





ÉLÈVE 5



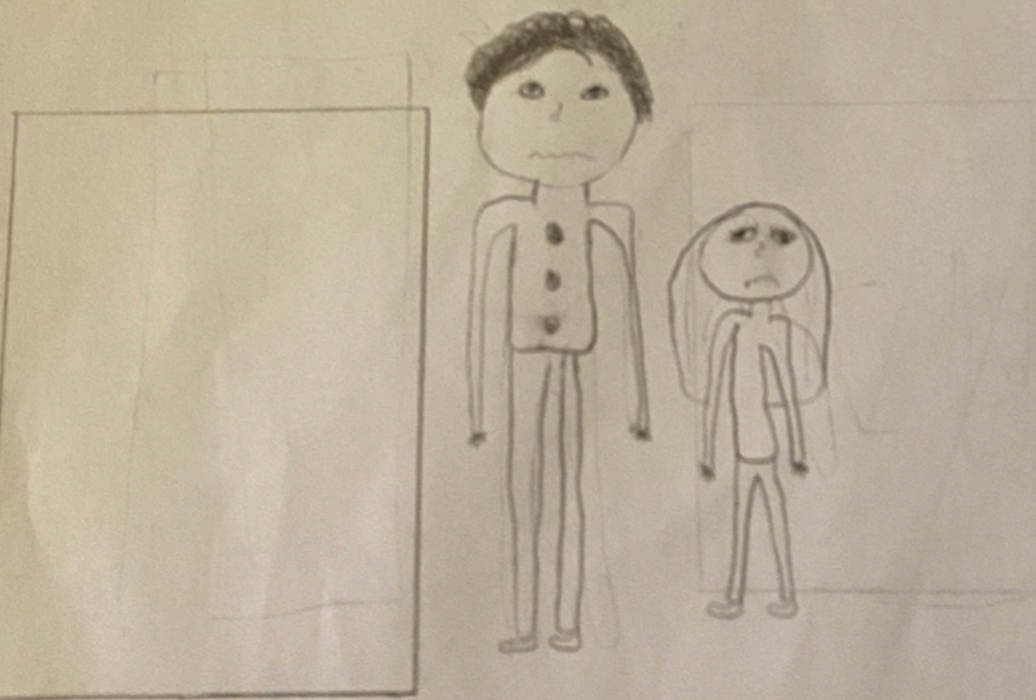
LA GUERRE





ÉLÈVE 6

# LES MIGRANTS





ÉLÈVE 7



romilly



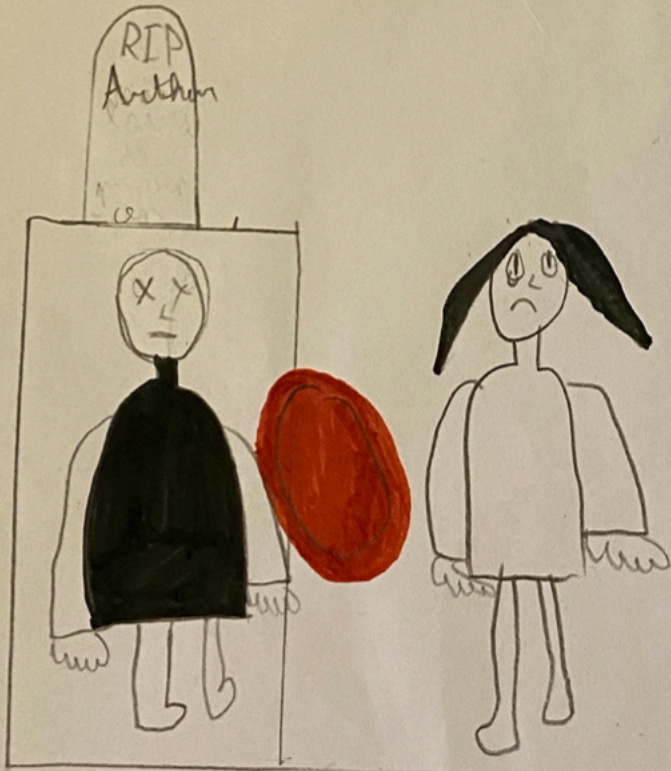
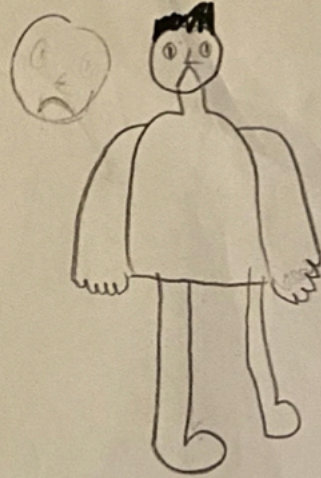
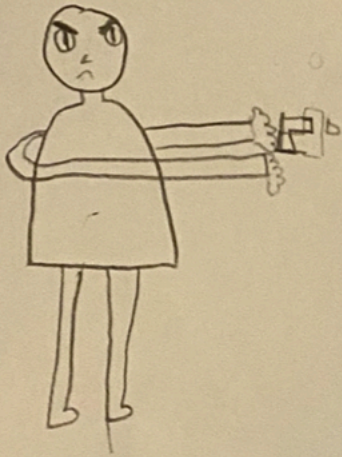
La vie et la tristesse, parfois.



ÉLÈVE 8



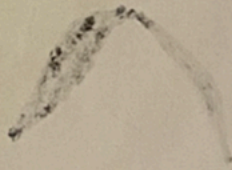




Sans papiers

un homme en





Sans pariers

scrips



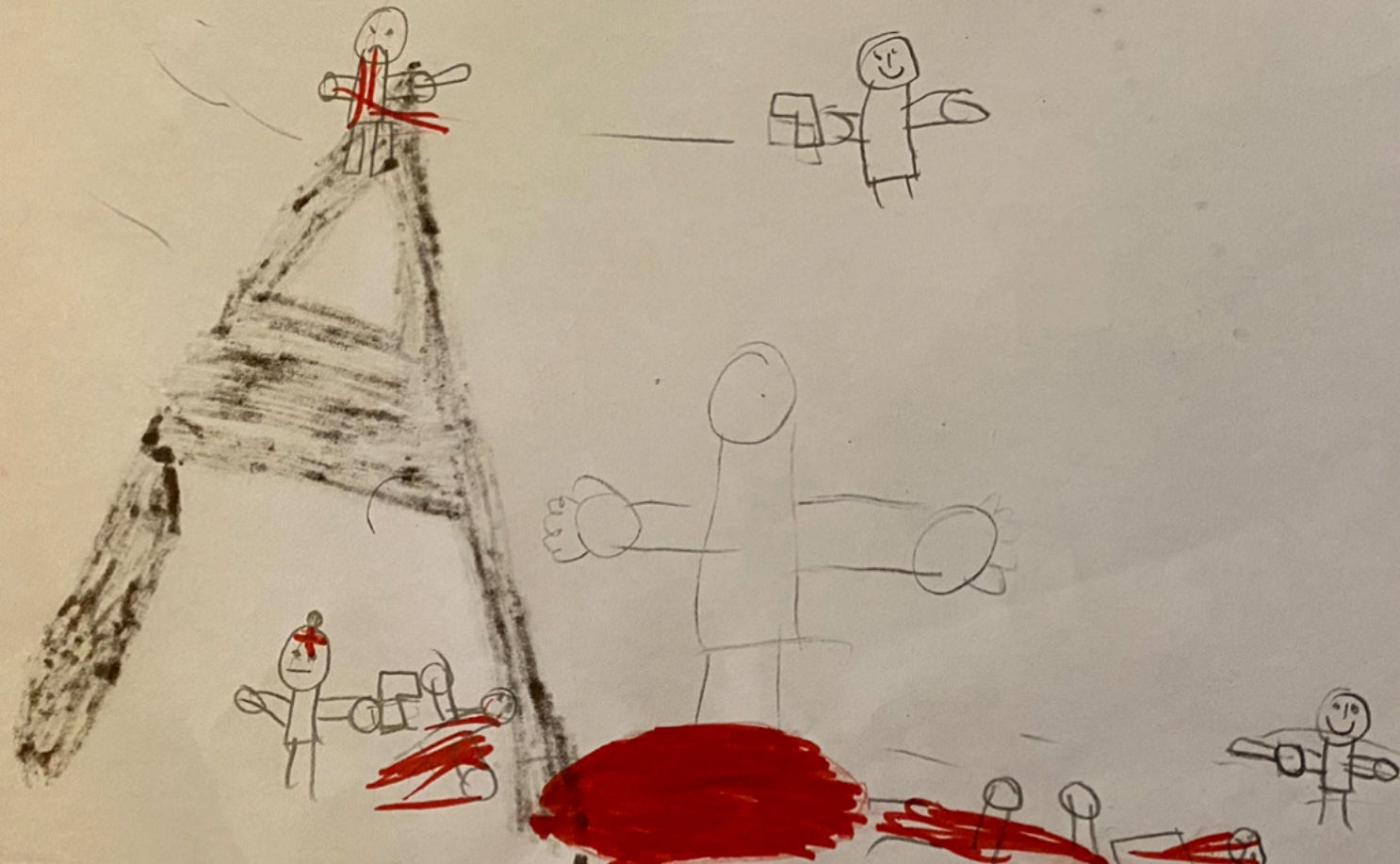
Fuir la guerre pour aller à Paris





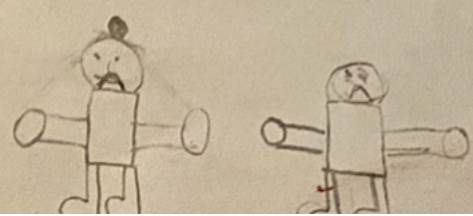
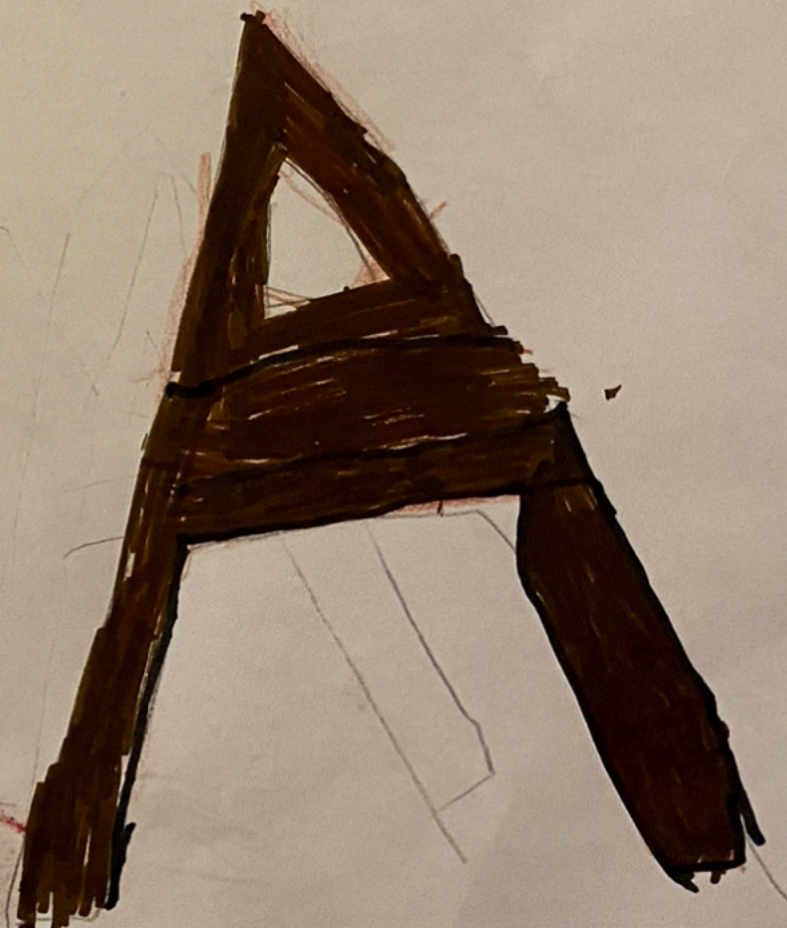
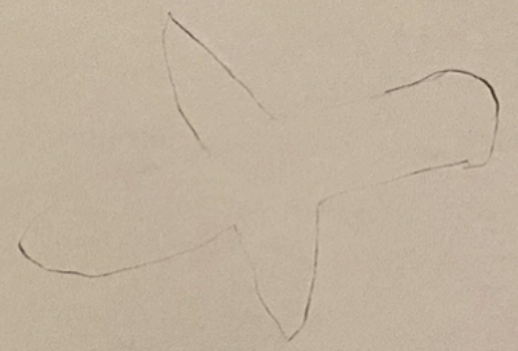
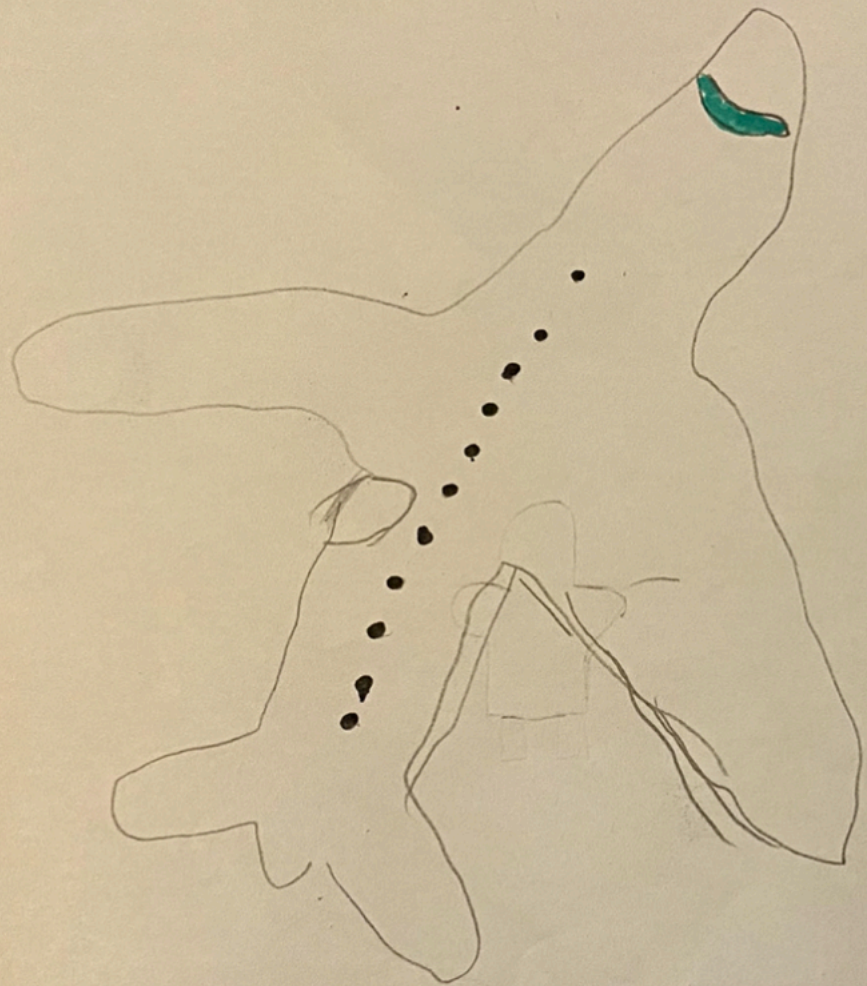
ÉLÈVE 11

# LA GUERRE SANS FIN





ÉLÈVE 11





La vie de la petite fille et de son papa  
ou  
l'histoire



AIDER

VOUS

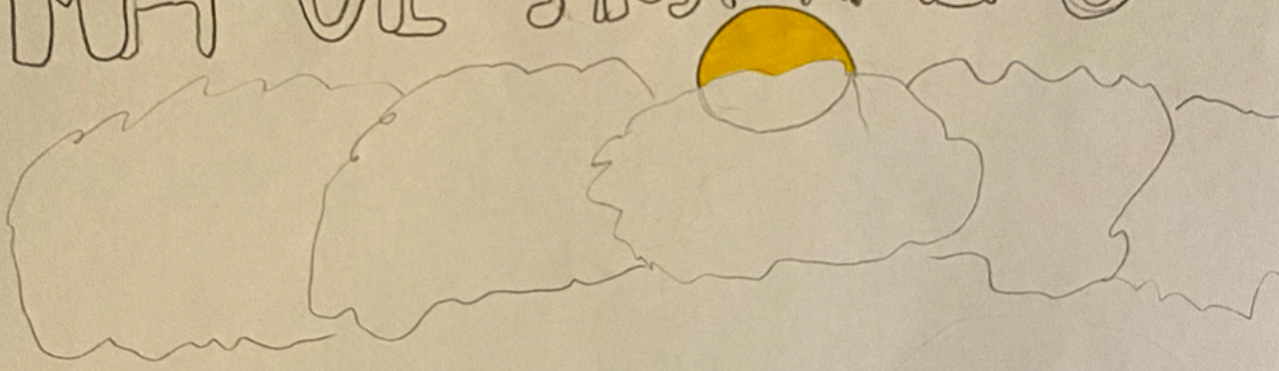


LA GUERRE





# MA VIE SANS PAPIER ☺



ABCDEFGHIJKLMN  
OPQRSTUVWXYZ.  
très bien papa.  
maintenant on t va passé  
au vocabulaire.





ÉLÈVE 14

LA vie  
en GERRE

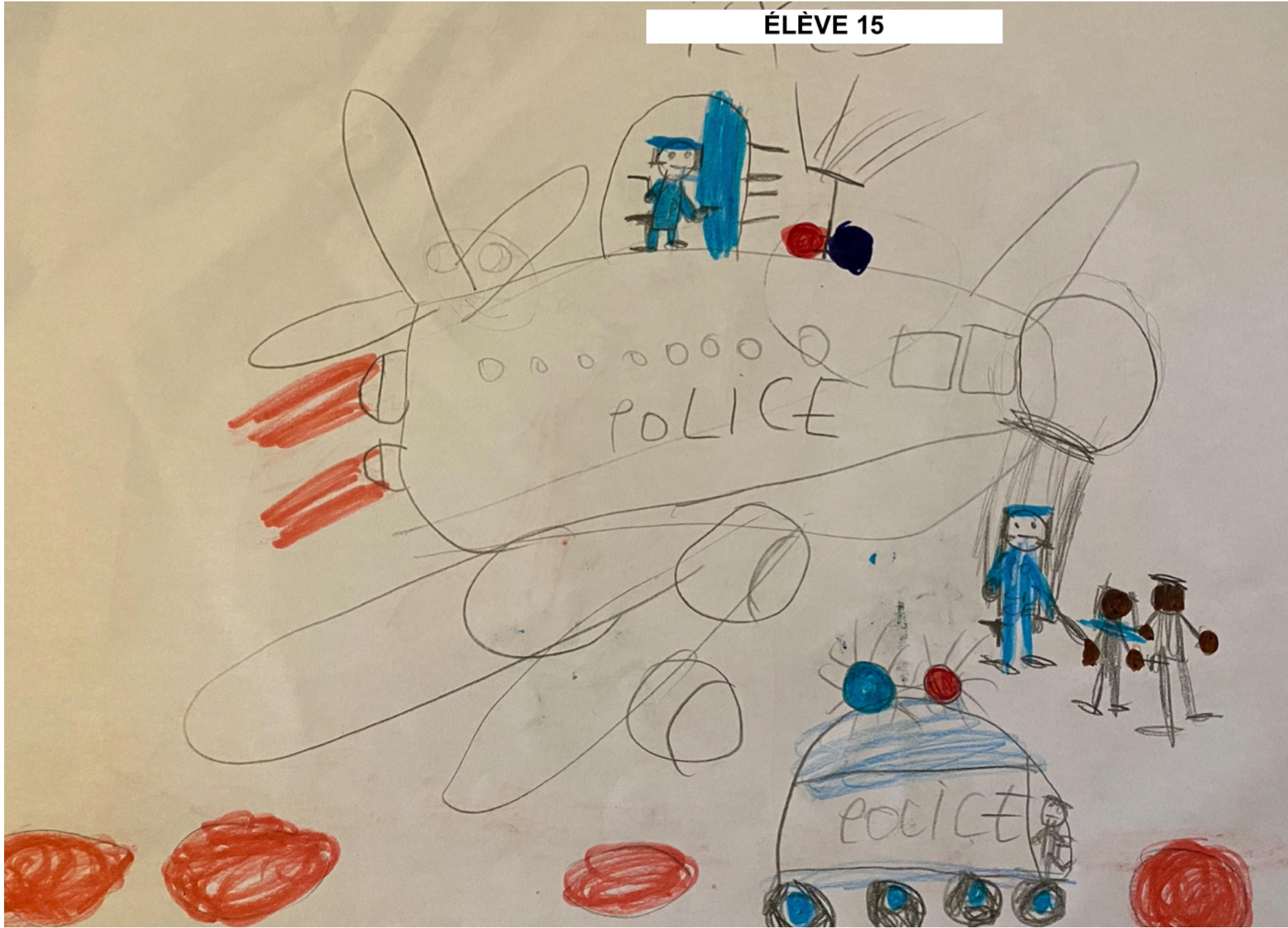




ÉLÈVE 15

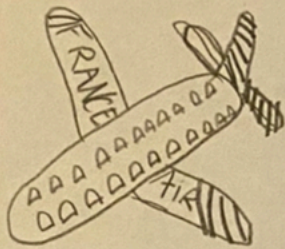




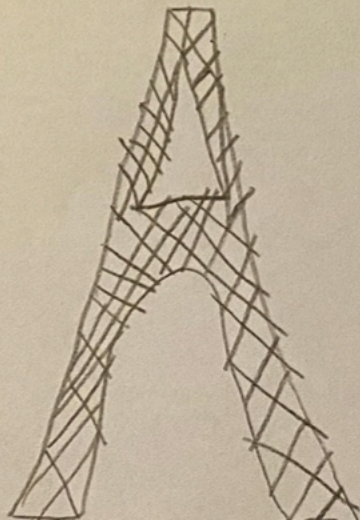
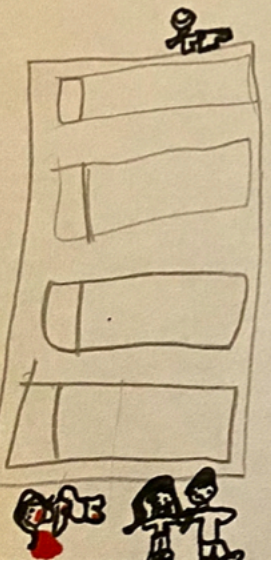
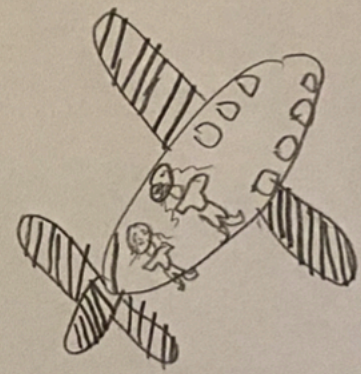




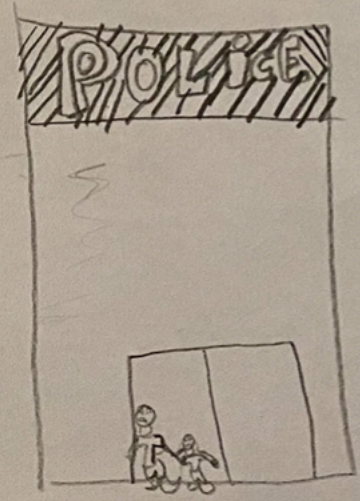
Le malheur d'une petite  
fille et son père



4  
ans  
plus

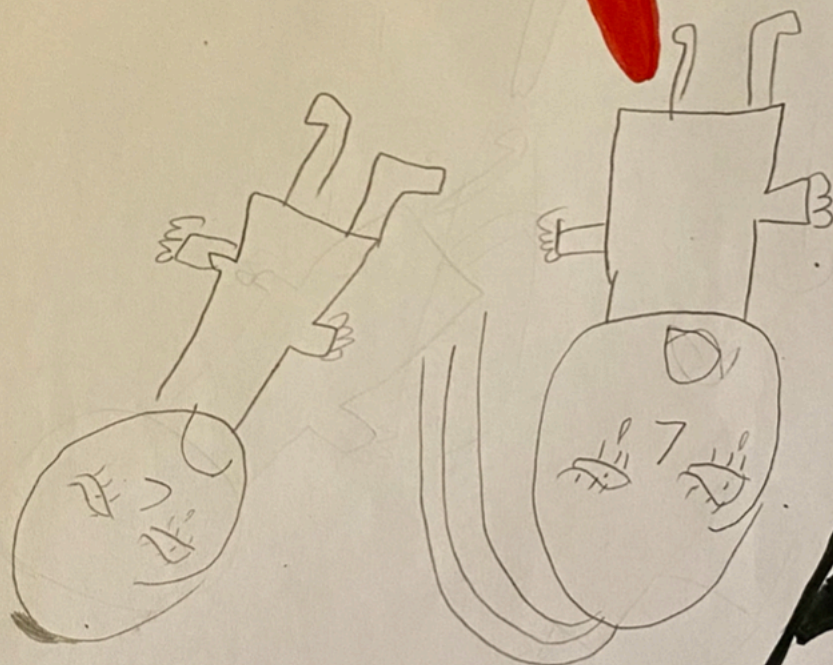
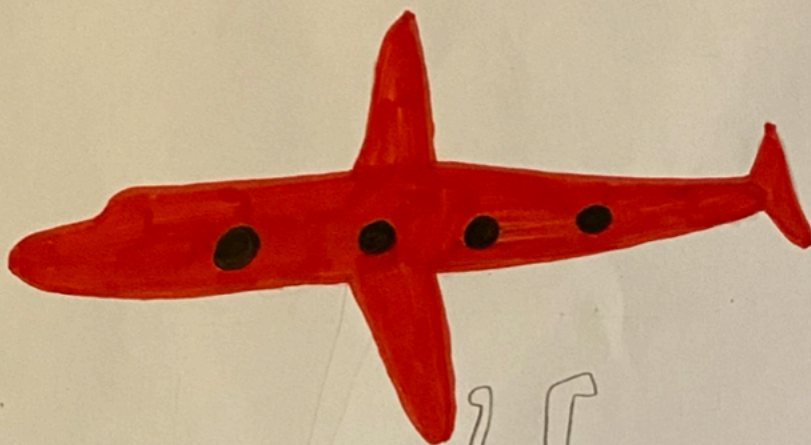


for d





La petite fille qui n'avait pas  
de papiers.



**ANNEXE 3 :**

**RÉCITS DE**

**RÉCEPTION**



## ÉLÈVE 1

Ça est triste parcequ'il n'a pas besoin de papier pour habiter quelque part. Mais il y a aussi de l'injustice car la police leur rend dans leur pays natal ou il y a la guerre. Ça peut aussi être joyeux parcequ'elle se sent française.

## ÉLÈVE 2

J'ai recenti par trichetese de male noviten,  
aussi ~~si~~ e-était triste quelle se par dans sans  
payer et quell n- a pas de payien.  
Il y a la quereze dans son payer.  
Cen n- ai pas normal querd fait sans



ÉLÈVE 3

### Mon ressenti

Mon ressenti est que cette histoire est beaucoup triste.

J'ai ressenti que pour elle il n'est pas très joyeux, il est beaucoup triste, j'ai ressenti que pour elle cette tristesse ne s'en va pas vraiment. Aussi c'est très dur pour elle c'est même beaucoup parce que sa mère est morte et que la petite fille a pris une photo de sa maman pour qu'elle repense à elle.

Et je pense que cette histoire est pas joyeuse elle est triste.



ÉLÈVE 4

sans papier

Vendredi 27 novembre 2020

Je ressens de la tristesse car à la fin ils ~~doit~~ doivent retourner dans leur pays.

Je ressens de l'injustice car pour moi ~~ça~~ me se fait pas de les renvoyer dans leur pays.

Je ressens de la haine ~~en~~ envers les gens qui les en ramènent dans leur pays.

## ÉLÈVE 5

Je ressens la tristesse l'injustice  
la colère parce que dont leur pays  
il y a la guerre est il les renvoie dans  
leur pays.  
Parce que il ont perdu leur mère.



## ÉLÈVE 6

. Sans Papier

Ce que j'ai ressenti :

J'ai ressenti de la tristesse pour la fille

Et de l'injustice par rapport aux papiers

Puis aussi quand le père est allé au commissariat.

De la colère envers les policiers pour

papiers Et de la joie pour la fille



## ÉLÈVE 7

je ressens de la tristesse et de l'ingratitude. Car  
il ne peuvent pas vivre dans le pays qu'ils  
veulent. Alors que dans leurs pays il y a toujours  
la guerre.



## ÉLÈVE 8

Je ressens de la tristesse pour cet enfant.

Vivre sans sa mère être "horrible"

Elle doit être courageuse.

À supporter la mort de sa mère.

À <sup>avoir</sup> brûler ses papiers.

À supporter la "guerre"

Au moins il reste son père.

À qui elle apprend le français.

Mais ma question est.

Comment fait-elle pour supporter tout ça?

Comment fait-elle pour supporter la "Police"?



## ÉLÈVE 9

Moi j'ai ressenti de la tristesse parce que ce vrai tristesse  
la mère est et mort le première jour de la guerre.

Un monde sans papier c'est trissti mais a la fait  
heureuse pour sa fille qui est heureuse avec ce c'est amie.

ÉLÈVE 10

## La vie sans papier

Normal, Parceque c'est ~~pas~~ la vie

Et un petit change de tristesse.

Et puis aussi un petit change de colère. Parce

sa se faire pas



ÉLÈVE 11

~~je~~ recent ~~je~~ qu'elle est encales

sa ma rendu stricte parce que elle est parti de son pri  
est touché <sup>est</sup> que sa mere est morte et je suis en calen pour  
sont diene je recente cest etais Difficiles De avoir sa  
mere morte que elle doit changer de rien

## ÉLÈVE 12

Quand j'ai vu que c'était en couleur je sentais comme si elle  
était heureuse ~~malgré~~ tout.

Elle et son père étaient en une différente couleur du paysage et  
ce me rend plutôt triste, je trouve aussi que c'est l'injustice en  
moi car ~~Ils~~ ont fait des efforts pour aller jusqu'à Paris  
et au final ils retournent dans son pays.

Et sa mère est décédée, et elle réussit à vivre comme  
ça ce me rend triste.



ÉLÈVE 13

Je ressens de la peine car j'ai perdu la appri a vivre  
sans ~~papier~~ papier donc au debut j'avait peur que la  
police les arette. Mais aussi beaucoup de joie

**ANNEXE 4 :**

**LETTRES AU**

**PERSONNAGE DE**

***SANS PAPIERS***



~~1 impasse Bachaga Boualam - 31100 Toulouse~~

NOM **ÉLÈVE 1**

1 impasse  
Bachaga Boualam  
31100 Toulouse

Toulouse, decembre 2  
2020

cher petite filli sans papier bonjour ca va moi ca va

Tu fait quoi encernement Moi je j'ecris une lettre of toi

Ta de coté cotine Moi je de cotine ~~je~~ est toi

Bon A plus

*Kaniga*



## ÉLÈVE 2

1 impasse Bachtaga Bexalam  
31100, Toulouse

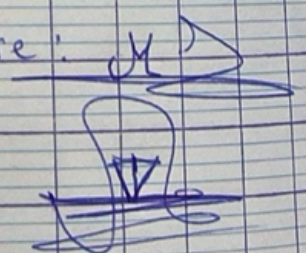
Adresse:  
5 chemin de Larrousse  
Majorité de  
Mistysisme

Ehen (e) ~~petite~~ fille Jean Lauriak m. Matlroud

Bonne chance à toi et ton père, et j'espère que la guerre est  
fini pour toi. Prend bien soin de toi.

Endialement Davom irabbat

à bientôt

Signature: 



### ÉLÈVE 3

Y impasse Bachago Boulam

3 4 4 0 0, Toulouse

mamaninamo 10 0

Toulouse, 2 décembre 2020

Cher(e) madame ~~je~~ j'aime j'aime beaucoup ton livre  
petite fille

surtout ton histoire tu le coverage d'avis si que le genre

ton livre me touche beaucoup j'espère que ton père vas bien

j'espère que tu vas bien

cordialement Emma

Je suis désolé pour ce que  
tu veux



## ÉLÈVE 4

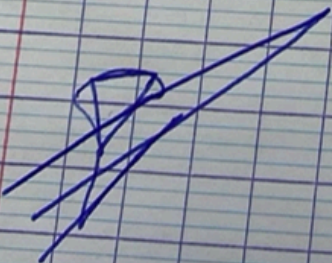
L'impression Buchaya Boualoum

31 10 00, Toulouse

Toulouse, 2 décembre 2020

Cher jeune fille et autre lièvre  
est triste. et autre lièvre est  
très bien.

et aussi et autre lièvre et très bon leur  
et sa fait peu de ~~prise~~ pour vous  
peine





ÉLÈVE 5

bagatelle, l'impression de l'acha  
ga bonalam > 31100 > Toulouse

WINTA @ hotmail.com > Toulouse  
2 décembre 2020  
cher les petite fille & l'espere asil ya

plus la guerre dans tout pays.

J'espere que tu sera bien ~~en~~ & ton pere  
aussi ~~as~~ & Je & est que ta mere est morte

~~WINTA~~



## ÉLÈVE 6

1 impasse Buchaga Daulam  
- 31000 Toulouse

<sup>personnage</sup>  
~~écriture~~ du livre  
« Sans papiers »

Adresse: Siris rue du

Barana dris, 21-  
tra dior.

cher <sup>personnage</sup>  
~~écriture~~ du livre « Sans papiers »,

J'ai des questions à te poser mais d'abord je voudrais de  
te parler de ce que j'ai recenti quand j'ai  
vue le livre ça ma donner l'envie <sup>de plus</sup> de écrire des  
livre des poésies... eceque tu as écrit ce livre  
avant d'aller dans ton pays natal ou ?

comment fais-tu de pour supporter q- de vivre dans

ta mère ?

J'espère que tu as retrouvé tes autres chers,  
Ton histoire est plutôt triste.



ÉLÈVE 7

L'imprime Bachaga Boualamx  
31 100 Toulouse

Keliana -  
Boue Ichrahmed

1600 mille Nauchene  
eNeboten.

Toulouse

Chere Keliana

Je vien de savoir ton histor macha que ton histor est triste,  
Je te souhaite bonne chane a toi et ton pere tu est une fille  
tres courageuse, avec <sup>un</sup> ~~un~~ coeur remplie d'amour pleine de gentillesse  
la vie n'est pas comme tout le monde mais bon cest la vie gros bisou.

Je trouve ton histoire.

~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

ma famille  
B



Silvi

ÉLÈVE 8

e

1 impasse Bo

1 impasse Bachaga Boulam - 31100 Toulouse

la-fille-en-ombre.

Toulouse, 02 décembre 2020

Chère fille-en-ombre

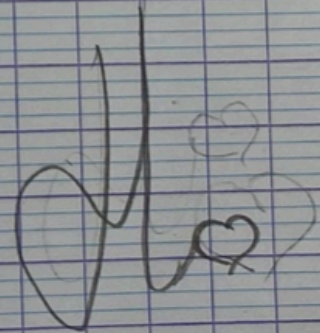
je m'appelle Genevieve j'ai 10 ans.

ton livre va me plaire beaucoup quand je entendue ton

voix.

histoire est jolie tu as un bon cœur tu es chatil

es dis bonjour as ton papa bisous



signature :



Nom **ÉLÈVE 9**

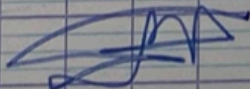
Leila  
6 rue negougoosse

1 impasse Bachaga Boualam  
31100 Toulouse,

Bonjour, J'ai ressenti beaucoup d'émotion  
pour vous, merci d'avoir écrit cette histoire  
je suis aussi triste pour ta maman qui  
a perdu la vie, Merci d'avoir écrit cette  
histoire car il y a beaucoup de ressenti.  
est j'espère que ton papa va bien.

Merci beaucoup.

Signature:





ÉLÈVE 10

1 impasse Bachaga Boualam  
31 100, Toulouse

Cher petite fille toute mes condoléances

20 chemin de fuscoem

Andromed

pour ta mère qui est morte le première

Toulouse, 2 décembre 2020

jour de guerre. je ne sais pas si la guerre c'est terminée

la

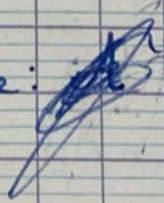
dans ton pays natal, mais je souhaite bonne chance pour

reconstruire ta vie. Quand tu seras grande peut-être que tu

iras à Paris avec ton père, en tout cas je te souhaite une

bonne journée

Cordialement Ahmed

signature: 



# ÉLÈVE 11

1 impose Badaga Boulon  
31 700. Toulouse

pour la petite fille  
et son papa  
Pantà cacao

cher petite fille ton existence est triste.

Tu n'as pas eu de chance d'être né(e)

dans des pays où il y a la guerre.

J'espère que dans ta vie il y a ~~un~~ ~~un~~

un peu de la guerre



ÉLÈVE 12

petite fille

Cher Auteur

Amerique  
300

Toulouse

2 décembre  
2020

1 impasse Bachaga

Doulam 34 100,

Toulouse

Ton histoire ma beaucoup

touché.

Cette <sup>to</sup> fille à perdu: Sa mère, Ses parents  
et son pay.

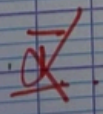
Pourtant elle n'a même pas pleuré.

C'est comme si elle n'avait pas d'âme.

C'est tellement horrible.

Mais au moins elle est heureuse avec son  
papa, et moi si tu n'a pas d'amie je suis  
la. bon courage.

Signature:





ÉLÈVE 13

1 impasse Bachaga Boualem

311000, Toulouse

à la petite fille

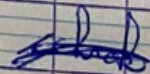
700 rue de la caserne

Toulouse 2 décembre 2020

Chère petite fille

Je suis vraiment désolée pour toi ça doit être difficile pour toi de vivre dans un pays, où il y a la guerre. Pour moi c'est de l'injustice de devoir vous renvoyer dans votre pays natal. Si je pouvais faire quelque chose pour toi, pour vous je le ferais mais bon je n'ai que 10 ans.

signature.





ÉLÈVE 14

1 rue Bachaga Boualam  
31.100 Toulouse

Cher petite fille je t'embrasse  
que ton histoire est très bien j'aime le moment où tu es en classe est quand tu es à l'école. Est quand tu apprends à ton père et mère que tu n'est pas triste que tout est en bonne santé. La vie difficile parfois

Yohannes Belahouel

signature

ton histoire 



ÉLÈVE 15

1 impasse Badaya Bourdon

39 100 Koulouste

adresse: Paris

Koulouste / 2 décembre 2020

Cher futur

J'ai beaucoup aimé votre vidéo inspirée de la réalité. J'ai aussi travaillé dessus.



ÉLÈVE 16

1 impasse Bachaga Boualam

37100, Toulouse

Olivia satini

12 rues de metry

Toulouse, 2 décembre 2020

Cher Philippe et Olivia j'espère que se n'est pas trop dur dans votre pays avec la guerre j'espère d'ailleurs qu'elle s'est arrêté et que t'a pus reprendre l'école en espérant qu'elle n'est pas détruite et j'espère que toi et ton père n'ont plus besoin de fuir. Que t'es amis ne sont pas mort sinon que tu en n'a trouver de nouveau c'est dur de vivre dans des pays comme ça j'en suis sûr que tu repense à la mort de t'a mère le jour où ça es passer quand tu a fuir le jour de la guerre. Je pense que vous êtes traumatiser et il pense aussi que ton père n'a pas envie de se remettre avec quelqu'un enfin j'espère qu'il en a trouver un autre



ÉLÈVE 17

1 Impasse Pachaga Boualam

31 100, Toulouse

Lila

6 rue Bernière

Toulouse, 2 décembre 2020

Chère petite fille,

Chère petite fille j'ai découvert ton histoire et c'était  
triste pour toi, lorsque cette lettre est parvenue  
à mes yeux que tu n'as été blessée j'espère que  
ton père que ton père va bien.

Que ça te rassure ton père est là je suis occupé  
pour ta mère prend bien soin de toi à bientôt.

SIGNATURE



ÉLÈVE 18

7 place du marwan  
31100, Toulouse

Degoh Marie-Grace  
15 rue saint-Louis  
31100, Paris

Chère Marie-Grace

Toulouse, 2 décembre 2020

J'espère que tu vas bien, j'aimerais te dire que tu as raison d'accepter que tu n'as pas de papier et que ta mère soit morte. Sache que ça me touche que ta mère soit morte et je suis aussi en colère.

Et je suis contre l'injustice et toi, tu as reçu un coup d'injustice avec ton renvoi dans ton pays, que ton père est allé au commissariat, parce que vous n'avez pas de papier.


A bientôt, Marie-Grace

*Cunee*



ÉLÈVE 19

1 impasse Bachy  
Boualano 31400  
Toulouse



Chère petite fille, je suis désolé que  
ta mère est morte je te comprends.  
J'ai lu ton histoire elle vraiment  
très triste. Je suis en colère parce  
qu'il on tué ta mère et qu'il  
ton renvoyé dans ton pays sans  
se fait pas. A très vite Malak  
Signature