

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

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

Domaine de recherche Maitrise langage & langues

Centre Toulouse

MEMOIRE

L'album multiculturel comme vecteur d'ouverture culturelle : comment favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle par le moyen d'un corpus traitant de l'exil.

SAHUQUÉ Pauline

Directeur de mémoire

Co-directeur de mémoire

Euriell GOBBÉ-MÉVELLEC
Maitre de conférence, Laboratoire LLA CREATIS

Manuel PÉREZ
PREC

Membres du jury de soutenance :

- Euriell GOBBÉ-MÉVELLEC
- Manuel PÉREZ

Soutenu le 21/06/2016

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon encadrante principale, Madame Euriell Gobbé-Mévellec, pour tout le temps qu'elle m'a consacré au long de ces deux années ainsi que les nombreux conseils qu'elle a su me prodiguer, et ce, de manière toujours bienveillante. Merci également à Monsieur Manuel Pérez pour l'intérêt qu'il a porté à ce travail et sa disponibilité.

Je désire adresser des remerciements spéciaux à Madame Rouzy et Madame Cabrol pour m'avoir permis de réaliser ce projet, tout en m'accordant leur confiance et quantité de leur temps.

Je souhaite tout particulièrement remercier mes parents, mon frère et ma sœur pour leur présence et leur soutien au quotidien. Merci de croire en moi à chaque instant.

Merci à chacun de mes amis pour leurs attentions et encouragements répétés.

Pour finir, un mot tout particulier à l'adresse de Kathleen pour son aide, toujours dans la bonne humeur, à Rachel pour ses nombreuses relectures appliquées et à Adrien pour avoir toujours été présent.

De manière plus générale, merci à tous ceux qui, par un sourire, un mot d'encouragement ou simplement une présence, m'ont aidée tout au long de ces cinq années d'études.

SOMMAIRE

Introduction	p. 5
1. Les phénomènes qui légitiment le travail autour de la compétence culturelle	p. 10
2. La compétence interculturelle : une construction à mener avec les élèves.....	p. 14
2.1 Une vue d'ensemble des divers aspects de la compétence interculturelle	p. 14
2.2 Une compétence qui se décline en plusieurs formes d'aptitudes ...	p.16
2.3 Des outils pour promouvoir la compétence interculturelle	p.17
2.4 L'album de littérature jeunesse à contenu multiculturel : un support propice à l'acquisition de l'empathie	p.19
2.4.1 L'album de littérature jeunesse	p.19
2.4.2 L'album de littérature jeunesse multiculturel	p.21
2.4.3 L'album de littérature jeunesse multiculturel : un vecteur d'empathie	p.23
2.4.4 Présentation du corpus d'albums	p.26
3. Séquence d'enseignement autour d'un corpus d'albums multiculturels abordant la question de l'exil.	p. 34
3.1 Présentation de la séquence d'enseignement	p.35
3.2 Analyse du premier groupement de productions	p.39

3.2.1 Première tendance : les élèves qui perçoivent l'oiseau comme un personnage réel	p. 42
3.2.2 Deuxième tendance : les élèves qui perçoivent la dimension symbolique	p.45
3.2.3 Troisième tendance : les élèves qui ont compris l'aspect négatif lié à l'oiseau	p.47
3.3 Analyse du deuxième groupement de productions	p.52
3.3.1 Première tendance : les élèves qui ont proposé un récit factuel ...	p.54
3.3.2 Deuxième tendance : les élèves qui ont exprimé des sentiments sans utiliser d'images métaphoriques	p.56
3.3.3 Troisième tendance : les élèves qui ont introduit un objet sans y rattacher de valeur symbolique	p.57
3.3.4 Quatrième tendance : les élèves qui ont utilisé une métaphore ...	p.58
Conclusion	p.64
Bibliographie	p. 67
Annexes	p. 70

Introduction :

L'urgence commande que notre culture, pour être mieux partagée, s'affirme avec son mode de vie, son histoire et sa langue. Ne croyez-vous pas que l'introduction des langues communautaires dans les programmes scolaires encouragera le communautarisme qui mine la cohésion nationale ?¹

Tels sont les propos d'Annie Genevard, députée française, en réponse à l'annonce faite par Najat Vallaud-Belkacem concernant la réforme des Enseignements de langues et de cultures des communautés d'origine (ELCO)².

L'apprentissage de nouvelles langues dans le cadre scolaire semble perçu comme une incitation au repli communautaire, mais pourrait-on envisager qu'il soit, au contraire, un moyen privilégié pour valoriser la diversité au sein des classes ?

Dans le constat qu'il propose, concernant les étrangers et immigrés en France, l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) rapporte :

En 2011, la France compte 5,6 millions d'immigrés, soit 8,6 % de la population française. Le nombre d'étrangers nés en France s'établit en 2011 à 600 000 personnes. Au total, en 2011, les 3,9 millions d'étrangers qui résident en France représentent environ 6 % de la population³.

C'est en quelque sorte à la croisée d'une multitude de chemins, qui sont autant d'origines, de langues, de modes de vie, de modes alimentaires, de modes vestimentaires, etc., autrement dit de cultures, que nous vivons au quotidien.

Selon la Déclaration Universelle de l'UNESCO, la culture serait :

L'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de

¹ HUSSONNOIS ALAYA, Céline. Najat Vallaud-Belkacem répond vertement à une députée contre l'arabe à l'école. *BFM TV*. [en ligne], 26 mai 2016, <http://www.bfmtv.com/politique/najat-vallaud-belkacem-repond-vertement-a-une-deputee-contre-l-arabe-a-l-ecole-977586.html>.

² La réforme en question concerne les langues enseignées dans le cadre des Enseignements de langues et de cultures des communautés d'origine (ELCO). Ce dispositif concernait uniquement les élèves migrants. Dans l'objectif de proposer une ouverture aux langues étrangères à l'ensemble des élèves du territoire français, seront mis en place à la rentrée 2016 des Enseignements internationaux de langues étrangères (EILE). De plus, les langues enseignées dans le cadre des EILE, trouveront leur place dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que dans les programmes.

³ INSEE. *Institut national de la statistique et des études économiques. Mesurer pour comprendre*. [en ligne].

valeurs, les traditions et les croyances⁴.

Cette vision s'accorde également avec celle de la sociologue Maryse Esterle, qui, lors de sa conférence, parle de la culture comme étant :

Tout ce qui comprend la connaissance, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, tout le mode de vie finalement, qui fait de nous des êtres sociaux⁵.

Ce sont donc réellement des cultures multiples qui cohabitent. Nous comprenons, par conséquent, que nous côtoyons des cultures différentes les unes des autres, plus ou moins éloignées de ce qui constitue notre culture de référence.

Le phénomène de cohabitation de cultures multiples que nous avons cité plus haut se retrouve dans le cadre scolaire, en effet la diversité évoquée précédemment est perceptible dans le monde de l'école. Notons qu'une augmentation du nombre de cultures et d'origines différentes dans les classes nous amène à considérer le rôle de l'école dans la gestion de ce phénomène.

Parmi les enjeux de l'école d'aujourd'hui figure le devoir de contribuer à l'acceptation des autres, à la fois semblables et différents. Pour preuve, cet extrait du *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006, qui, sous l'intitulé « Les compétences sociales et civiques », mentionne que les élèves doivent apprendre : « le respect des autres par la civilité, la tolérance, le refus des préjugés et des stéréotypes ».⁶ On peut noter une réaffirmation de ces valeurs dans le nouveau *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* qui prendra effet à la rentrée 2016, qui les exprime en ces termes :

En apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, 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 bienveillance⁷.

⁴ Déclaration Universelle de l'UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet- 6 août 1982

⁵ ESTERLE, Maryse. *Conférence Vivre ensemble à l'école: regards croisés et représentations*, le 24 mars 2009 à ARRAS. Citoyenneté et immigration. jeudi 25 juin 2010

⁶MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Socle commun de connaissances et de compétences. Arrêté du 11-07-2006, Bulletin Officiel,n°29,20-07-2006.

⁷MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Arrêté du 31-03-2015, Bulletin Officiel,n°17,23-04-2015.

De plus, le 18 juin 2015 la Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a fait paraître un arrêté s'intitulant « La République mobilisée contre le racisme et l'antisémitisme. » Dans la lettre qui l'introduit elle réaffirme que :

Le racisme et l'antisémitisme ne sont pas des opinions mais des délits sanctionnés par la loi, qui portent atteinte au pacte républicain. Contraires aux principes fondamentaux de la citoyenneté, ils ne sont tolérables ni dans l'espace public, ni sur Internet, ni dans les classes⁸.

Elle rappelle en ces termes le devoir des enseignants, à qui il revient de :

Veiller à ce que l'École maintienne à leur plus haut degré d'exigence ses missions d'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction, d'acquisition par tous des valeurs républicaines, de respect de la liberté et de la dignité d'autrui, de tolérance, d'ouverture à l'autre puisque le rejet de toutes les discriminations, l'engagement au service de la communauté nationale, la prévention du racisme et de l'antisémitisme doivent fonder les projets éducatifs, s'inscrire au cœur de la vie scolaire⁹.

Ces propos rappellent à quel point la lutte contre le racisme, et le refus des différences, sont au centre des missions de l'école.

L'acquisition de ces valeurs républicaines par les élèves passe notamment par la construction de la compétence interculturelle. Selon Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, développer la dimension interculturelle c'est :

Faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes 'autres' en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations¹⁰.

Or, de quels outils disposent les enseignants pour guider les élèves dans la construction de cette compétence qui semble si importante ? L'album de littérature jeunesse abordant des thématiques multiculturelles ne pourrait-il pas

⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *La république mobilisée contre le racisme et l'antisémitisme*. Arrêté du 16-06-2015, Bulletin Officiel, n°5, 18-06-2015

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

être un support privilégié ? En effet, depuis une dizaine d'années, on observe une augmentation toujours plus grande des albums proposant des récits sur le dialogue entre les cultures.¹¹ Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle l'album serait un vecteur d'ouverture culturelle et qu'un travail mené autour d'albums de littérature jeunesse à contenu multiculturel permettrait l'acquisition de la compétence interculturelle.

Nous réfléchissons en réalité autour de la problématique suivante : un travail sur un corpus d'albums traitant de l'exil et des migrations peut-il permettre aux élèves de construire une compétence interculturelle ?

Un corpus choisi regroupera un ensemble d'albums abordant la thématique de l'exil, et nous essaierons de voir si les élèves parviennent à faire preuve d'empathie dans ce cas concret, une compétence soulignée par le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture comme nous l'avons dit plus haut. C'est-à-dire, s'ils réussissent à se mettre à la place des personnages migrants dans les divers récits, et ce, en partageant les sentiments propres à leur vécu d'exilés. Le degré d'empathie sera évalué d'après l'analyse de productions écrites des élèves.

Dans un premier temps, nous nous efforcerons de présenter les concepts liés à la question du racisme, à savoir ceux de représentations, préjugés et stéréotypes pour mieux en comprendre les enjeux. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, invite en effet à mettre à distance préjugés et stéréotypes, mais ces derniers ne sont-ils pas nécessaires pour envisager la culture de l'autre ?

Puis, nous nous attellerons à présenter les divers aspects que recouvre la compétence interculturelle. Celle-ci semble être incontournable puisqu'elle fait partie des notions à enseigner, et, afin de l'enseigner au mieux, il est nécessaire de bien comprendre ce qu'elle englobe.

Nous ferons un focus tout particulier sur le versant « empathie » de la

¹¹ Le label Amnesty International reconnaît la valeur de ces publications. Citons à titre d'exemples des albums tels que *Koko au pays des Toutous* de Jean-Benoit Meybeck et *Choco et Gélatine* de Yann Kebbi.

compétence interculturelle. Nous interrogerons à ce propos la pertinence du support de l'album de littérature jeunesse à caractère multiculturel et nous nous intéresserons à la dimension affective et émotionnelle qu'il est possible d'exploiter au sein de celui-ci.

Suivra une présentation des divers albums de littérature jeunesse qui composent le corpus autour duquel s'est construite notre séquence d'enseignement.

Enfin nous terminerons par la présentation de la séquence d'enseignement mise en place, l'explication du protocole de recueil de données et nous proposerons une analyse des productions en mettant en relief les résultats de la recherche menée.

1. Les phénomènes qui légitiment le travail autour de la compétence culturelle

L'un des rôles de l'école est de :

Donner aux apprenants une connaissance active et réflexive de plusieurs langues et cultures étrangères pour les préparer à vivre et travailler dans un monde de plus en plus marqué par des circulations et des trajectoires internationales, par des contacts de langues et de cultures¹².

Pour mener à bien cette mission, il est essentiel de tenter d'éradiquer ou tout au moins de limiter les représentations stéréotypées qui conduisent à des attitudes discriminatoires, racistes ou xénophobes.

Comme le spécifient Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate :

Tous les acteurs sociaux d'une communauté donnée se trouvent, dès leur plus jeune âge, au contact soit direct (du fait du tourisme, de la migration) soit médiatisé (par les moyens d'information et de distraction) de cultures et de langues étrangères. Quelle que soit la manière dont cette expérience est perçue [...] elle existe pour chaque enfant et s'accompagne dès lors de représentations et d'attitudes à l'égard de ces langues et cultures rencontrées¹³.

Chacun développe donc des représentations sociales puisqu'aucun de nous n'est étranger à l'expérience des cultures multiples. Il nous semble que cette question des stéréotypes peut être abordée avec pertinence avec les élèves à travers des albums, dans la mesure où nombre d'entre eux mettent en scène cette question. Témoin cet extrait de l'album de littérature jeunesse *Moi Dieu Merci qui vis ici*¹⁴ : « Je suis tantôt négro, tantôt héros, tantôt le méchant, tantôt l'enfant, tantôt l'ennemi, tantôt l'ami. » Le personnage principal énumère quelques-unes des représentations sociales que les autres lui attribuent. Dès lors, un constat s'impose : chacun développe obligatoirement des stéréotypes puisque nous construisons tous des représentations des cultures des autres. Mais alors, que penser du Socle commun de connaissances et de compétences

¹² COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2009.p.24.

¹³ *Ibidem*.p.13.

¹⁴ LENAIN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2003.p.28.

qui préconise de « refuser » les stéréotypes, et de la modification apportée dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui spécifie qu'il faut les « mettre à distance » ? Cette évolution d'intitulé ne témoigne-t-elle pas de l'impossibilité de se passer des préjugés, voire de leur utilité à un moment donné ?

Danielle Moore et Véronique Castelloti ont évoqué la puissance des représentations sociales en ces termes, qu'elles empruntent à Louise Dabene (1997) :

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leur statut au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser¹⁵.

Les représentations jouent donc un rôle central dans les processus d'apprentissages linguistiques. Mais alors, comment définir ce que sont les représentations sociales ? On trouve la définition suivante :

Une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social¹⁶.

De ce fait, « les représentations apparaissent déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. »¹⁷ Notons tout de même que ces représentations, loin d'être décrites comme des perceptions figées et irrévocables, sont qualifiées de malléables puisqu'elles « se modifient »¹⁸. Le rôle des enseignants à ce propos devient limpide, ils doivent travailler à la rectification et à l'enrichissement de ces représentations pour que les élèves soient plus ouverts aux différentes langues et cultures puisque : « la catégorisation constitue un premier pas vers

¹⁵ CASTELLOTI, Véronique, MOORE, Danielle. *Représentation sociale des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

la séparation, voire l'exclusion. »¹⁹.

Il convient à présent de préciser qu'à partir de ces représentations sociales se forgent souvent des stéréotypes. En 1922, Lippman les définit comme étant des «images dans nos têtes»²⁰, or cette définition datant de 1922 est très réductive et ancienne. Geneviève Vinsonneau complétera la définition de la manière suivante, en 2004, précisant qu'ils «correspondent à des clichés informatifs et s'appliquent de manière consensuelle et rigide aux membres de divers groupes sociaux »²¹. Ces images trop restrictives et en grande majorité négatives, appliquées à des groupes de personnes, engendrent le développement de comportements et manières de penser racistes et bien souvent xénophobes. Dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* on retrouve l'idée selon laquelle :

La xénophobie consiste [...] à exacerber [...] des frontières qui séparent, au profit d'une identité qui serait " pure ", " intacte " et arbitrairement perçue comme homogène, face à un " autre " étranger, présenté comme une menace extérieure qu'il s'agirait de détruire, du moins verbalement²².

Nombre d'albums témoignent de ce phénomène, mais nous retiendrons à titre d'exemple un passage de l'album *Caja de cartón*²³. Dans l'extrait choisi, la petite fille déclare à propos des habitants du pays d'accueil :

Algunos nos devolvían la sonrisa. Pero no todos eran amables con nosotras. Hasta hubo quien jugó con fuego.[...] el fuego se extendió por el pueblo de cartón y todas las cajas ardieron ²⁴.

Dans ce cas précis, la haine de l'étranger s'exprime par un incendie criminel qui entraîne la mort de presque tout le village d'immigrés²⁵.

¹⁹ LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire et ZARATE, Geneviève (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des Archives contemporaines, 2008.p206

²⁰ VINSONNEAU, Geneviève (dir.). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: SIDES, 2004. Collection psychologie des dynamiques interculturelles. p 27 et 28.

²¹ *Ibidem*.

²² LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire et ZARATE, Geneviève (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des Archives contemporaines, 2008.p 205

²³ CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

²⁴ Nous proposons la traduction française suivante de cet extrait : « Quelques-uns nous souriaient en retour. Mais tous n'étaient pas aimables avec nous. Il y en a même eu un qui a joué avec le feu. Le feu s'est étendu à tout le village de carton et toutes les caisses ont brûlé. »

²⁵ Le texte de l'album parle uniquement de la petite fille comme rescapée.

Les stéréotypes se basent donc sur des images « schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes »²⁶. Les agissements des personnes qui se réfèrent aux stéréotypes sont donc influencés par ces schémas de pensées, c'est l'idée dont témoignent Véronique Castelloti et Danielle Moore en signifiant que « le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites. »²⁷

La discrimination et le racisme sont les manifestations directes des représentations sociales faussées qui circulent autour de nous. Suite à cela, nous sommes enclins à « traiter moins favorablement une personne qu'une autre en fonction de son origine ethnique »²⁸, comme en témoigne Maryse Esterle. L'album *La robe rouge de Nonna*²⁹ relate une attitude raciste dont a été victime Nonna à son arrivée en France avec sa famille, lorsqu'elle était enfant. Elle explique à sa petite fille la situation en ces termes : « Parce que je suis une "macaroni" [...] c'est ainsi qu'on nous appelait, nous les Italiens, quand nous sommes arrivés en France... » Le surnom dont ils étaient affublés témoignait d'une attitude raciste car il réduisait les Italiens simplement à une de leurs habitudes culinaires.

Il semble de ce fait « qu'une scolarisation efficace pour tous les apprenants demande de plus en plus de politiques d'éducation multilingue. »³⁰ Pour qu'une éducation portée vers l'inclusion de toutes les langues et cultures puisse s'instaurer de manière durable il convient d'aider les élèves à s'engager dans le processus de construction de la compétence interculturelle qui :

²⁶ CASTELLOTI, Véronique, MOORE, Danielle. *Représentation sociale des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

²⁷ CASTELLOTI, Véronique, MOORE, Danielle. *Représentation sociale des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

²⁸ ESTERLE, Maryse. *Conférence Vivre ensemble à l'école: regards croisés et représentations*, le 24 mars 2009 à ARRAS. Citoyenneté et immigration. jeudi 25 juin 2010.

²⁹ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013

³⁰ LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire et ZARATE, Geneviève (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des Archives contemporaines, 2008.p 367

Visé à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité³¹.

En effet, comme nous le verrons plus loin, l'apprentissage des langues nous fait découvrir et côtoyer des univers culturels nouveaux et peut, de cette façon, modifier notre perception culturelle de ces univers ainsi que du nôtre.

2. La compétence interculturelle : une construction à mener avec les élèves

2.1. Une vue d'ensemble des divers aspects de la compétence interculturelle

S'engager dans l'apprentissage de la dimension interculturelle consiste tout d'abord à prendre conscience que l'autre n'existe pas uniquement à travers son appartenance culturelle et à travers les codes qui sont communément attribués à celle-ci. Cette idée est exprimée en ces termes dans le *Guide pratique à l'usage des enseignants* : « on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels »³² qui réussiront à « voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur »³³. Cet apprentissage favorise donc le respect de l'autre et de ses particularités. Pour développer l'idée évoquée plus haut nous pouvons préciser qu'il faut en venir à considérer les personnes qui nous entourent « dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun »³⁴. En effet, chacun est défini

³¹ BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.p 10/11

³² BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

³³ *Ibidem*

³⁴ *Ibidem*.

par une identité propre et nous ne pouvons nous arrêter à des caricatures. Un défi propre à l'acquisition de cette compétence est donc, outre la nécessité d'engager l'élève dans une démarche d'acceptation des autres, de l'amener à prendre conscience que ces rencontres comportent un « caractère enrichissant »³⁵, autrement dit qu'elles peuvent lui permettre de se forger un nouveau regard sur le monde et sa propre vie.

Une des spécificités de la compétence interculturelle est que, contrairement à des compétences propres à d'autres domaines, il n'est pas possible de valider son acquisition de façon définitive puisqu'elle s'avère être en perpétuelle construction et ce au fur et à mesure des expériences et années de vie d'un individu. Cet élément se justifie par le fait que « les cultures évoluent constamment »³⁶, tout comme « les individus »³⁷ qui acquièrent de « nouvelles identités et de nouvelles valeurs »³⁸. Cette évolution constante propre de l'individu en rend la découverte d'autant plus intéressante, d'où l'intérêt de débiter cet apprentissage avec des enfants dès les jeunes classes afin de permettre un enrichissement toujours plus grand au fil des années. De ce fait, engager la construction de la compétence interculturelle, ce n'est pas prendre la décision de consacrer un temps donné à ce domaine, pour le considérer comme validé et le laisser de côté. Cette construction progressive s'effectue de manière transversale dans tous les aspects de la classe et passe donc par la création collective de « règles »³⁹ valorisant les attitudes positives vis-à-vis des différences et de l'acceptation de l'autre tout en ne permettant pas les « remarques discriminatoires »⁴⁰. Ce climat de classe propice à la discussion permettra de s'atteler à renverser les préjugés véhiculés par la société et, de ce fait, par les élèves eux-mêmes.

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

⁴⁰ *Ibidem.*

2.2. Une compétence qui se décline en plusieurs formes d'aptitudes

Entrons à présent plus en détail dans les caractéristiques inhérentes à cette compétence. La compétence interculturelle s'articule autour d'un « savoir-être » au sujet duquel il est précisé qu'il comprend « curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture »⁴¹. Ce « savoir-être » conduit donc à se décentrer de ses propres attitudes ou pensées pour accepter que ses contemporains puissent voir les choses d'une manière différente. À cette première compétence s'ajoute « la connaissance », qui suppose d'être informé que d'autres groupes sociaux fonctionnent différemment, ce qui n'inclut évidemment pas le fait d'avoir une connaissance spécifique de tous les groupes sociaux qui coexistent. Néanmoins, ces connaissances doivent contribuer à l'acquisition d'aptitudes, autrement dit, d'un « savoir-comprendre » qui s'ajoute aux deux premières compétences évoquées. Ce « savoir-comprendre » se traduit par « l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture »⁴². Ajoutons deux dernières compétences, dans un premier temps le « savoir apprendre/faire » c'est à dire la capacité d'ajouter à l'apprentissage de nouvelles connaissances sur une culture-cible, une utilisation en contexte de communication voire d'interaction en temps réel. Autrement dit, c'est savoir mobiliser les connaissances dans un échange. Pour finir, le « savoir s'engager » est en quelque sorte l'aboutissement de cette compétence interculturelle puisqu'il suppose la capacité de porter un regard critique, fondé sur des faits avérés, sur la culture des autres mais aussi sur la sienne.

En résumé, et pour reprendre les termes de Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey :

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes 'autres' en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations⁴³.

2.3. Des outils pour promouvoir la compétence interculturelle

Suite à ces différents éclairages, nous pouvons nous questionner sur la manière concrète permettant de faciliter l'acquisition de cette compétence et pour répondre à cette interrogation, il sera intéressant de penser au matériel qui peut faciliter la tâche de l'enseignant dans ce sens.

Le matériel « authentique »⁴⁴ ainsi que « du matériel d'origines différentes et présentant des points de vue différents »⁴⁵ est dépeint par Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey comme étant le plus facilitant⁴⁶. À ce sujet, Le Conseil de l'Europe propose aux enseignants l'utilisation du *Portfolio des langues* (PEL)⁴⁷. Le PEL a pour but « d'aider les apprenants à décrire et à réfléchir à leur apprentissage des langues et à leurs expériences interculturelles significatives »⁴⁸. Bien que cet outil soit initialement prévu pour faciliter et motiver l'apprentissage d'une langue étrangère, il peut fournir aux enseignants un point d'appui pour engager la construction de la compétence interculturelle. En effet, le *Portfolio des langues* intègre une dimension culturelle. La partie « Dossier » de cet outil renferme par exemple plusieurs rubriques pertinentes telles que : « Ma famille et mes amis » dans laquelle

⁴³ *Ibidem*.p.12.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Au cours de notre démonstration nous nous appuyons en grande partie sur les travaux de Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey pour le Conseil de l'Europe qui s'attellent à proposer aux pays de l'Union Européenne un cadre commun pour l'enseignement des langues, adapté aux exigences actuelles de mobilité des individus, des biens et des idées de la zone européenne. Ces travaux se réalisent en parallèle de l'élaboration du CECRL car celui-ci donne les lignes directrices pour l'enseignement des langues. Nombre de ces travaux proposent des aides concrètes aux enseignants et c'est pour cette raison que nous nous y référons aussi régulièrement. .

⁴⁷ DEBYSER, Francis, TAGLIANTE, Françoise. *Mon premier Portfolio*. Paris : Editions Didier, 2001.

⁴⁸ NEUNER, Gerhard, PARMENTER, Lynne, STARKEY, Hugh, ZARATE, Geneviève, BYRAM, Michael (coord.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : – Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.

figurent des items comme « Nous avons de la famille ou des amis qui vivent dans d'autres pays », « Nous connaissons des histoires, des chansons, des comptines d'autres pays », « Nous avons des parents ou des amis qui ne sont pas de la même nationalité que moi », etc. La rubrique « Mes goûts » interroge plus spécifiquement l'enfant sur ce qu'il peut apprécier d'une culture étrangère, entre autre « la musique, les films, les sports, les jeux, la cuisine ». Ce questionnement peut aider l'apprenant à percevoir le caractère attractif de l'ouverture à une culture étrangère.

De plus, ce support peut être exploité par un enseignant dans l'optique de recueillir des éléments d'évaluation concernant l'acquisition de la compétence interculturelle. Le plus compliqué dans le cas de cette compétence est sans doute de mesurer sa progression. En effet, il est difficile de mesurer si « l'apprenant a réellement modifié son point de vue, s'il est devenu plus tolérant vis-à-vis de la différence et de l'inconnu »⁴⁹. Ce support privilégie une autoévaluation de la part des élèves.

Comme nous l'avons vu tout au long de ces quelques éclaircissements, « la compétence interculturelle entraîne une modification de la perception de soi et de l'autre, de la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues. »⁵⁰. En cela cette compétence suppose « un changement affectif et cognitif et ce peut être un défi lancé aux identités du locuteur d'une (ou plusieurs) langue(s) particulière(s) depuis l'enfance. »⁵¹.

L'aspect « affectif » propre à cette compétence, se manifeste chez les apprenants par une capacité à faire preuve d'empathie. Quel support peut permettre de travailler plus particulièrement ce point ? L'album de littérature jeunesse à contenu multiculturel semble proposer de nombreux atouts. Dans cette optique, le matériel servant d'appui à la séquence d'enseignement mise en place dans le cadre de ce mémoire consiste en albums de littérature jeunesse mettant en scène des personnages aux origines culturelles variées et

⁴⁹ BYRAM, Michel, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

⁵⁰ NEUNER, Gerhard, PARMENTER, Lynne, STARKEY, Hugh, ZARATE, Geneviève, BYRAM, Michael (coord.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : – Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.

⁵¹ *Ibidem*.

confrontés dans leur parcours migratoire à une nouvelle culture d'accueil, mais également des auteurs ayant eux-mêmes des nationalités diverses. En quoi l'utilisation du Portfolio est-elle différente de celle des albums ? Dans le premier cas, c'est l'usage d'un matériel didactisé qui est choisi pour accompagner l'apprentissage des langues et de l'ouverture culturelle. En revanche, dans le second cas, le choix de la littérature propose une voie différente d'accès à l'ouverture culturelle. La littérature est destinée à émouvoir et à faire réfléchir des lecteurs, si le choix est fait d'exploiter des albums en classe, l'ouverture culturelle est proposée aux élèves par le biais de l'émotion et de la dimension affective. C'est en réalité un même objectif qui est visé par ces deux outils mais deux voies différentes sont choisies pour y parvenir.

2.4. L'album de littérature jeunesse à contenu multiculturel : un support propice à l'acquisition de l'empathie

« Toute littérature est assaut contre la frontière. » a écrit Franz Kafka⁵². On peut attribuer à la littérature le pouvoir de renverser les murs que constituent des frontières, et ce sont autant de frontières entre les différentes cultures et origines qui conduisent au rejet de l'autre et de ses différences. Le pouvoir des œuvres de littérature est indéniable. C'est pour cette raison que la littérature, et plus précisément la littérature de jeunesse, s'impose comme un support privilégié pour transmettre des valeurs aux enfants.

2.4.1. L'album de littérature jeunesse

Dans son ouvrage, Catherine Tauveron dit :

On choisit des textes pour les enfants parce qu'ils semblent pouvoir les aider à grandir, parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se sont fait jour publiquement dans la classe⁵³.

⁵² KAFKA, Franz. *Journal*. Paris : Grasset, 1954

⁵³ TAUVERON, Catherine (dir.). *Lire la littérature à l'école pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier, 2002. Hatier Pédagogie cycle 2 et cycle 3

La littérature de jeunesse est donc un outil qui peut permettre d'aborder la question des cultures et des différences dans la classe. Une forme spécifique de littérature de jeunesse, en plein essor, semble tout particulièrement appropriée dans le contexte de l'école, l'album. On retrouve ces propos sur le site Éduscol de l'Éducation Nationale :

L'enjeu de la démocratisation culturelle passe, dès l'entrée à l'école maternelle, par l'appropriation d'un fonds partagé d'histoires, de textes, *d'albums*, constamment enrichi par la production éditoriale contemporaine⁵⁴.

Il convient après ce constat de s'intéresser de plus près à ce type de support.

« Par ses remarquables images, ses récits captivants, l'originalité de ses réalisations ou encore son humour, l'album pour la jeunesse séduit d'emblée ses lecteurs. »⁵⁵ Tels sont les propos de Sophie Van Der Linden concernant l'album de littérature jeunesse, mais quelles en sont les principales caractéristiques ?

Dans leur livre, Christian Poslaniec, Christine Houyel, et Hélène Lagarde expliquent que progressivement l'album en est venu à porter le sens de « livre dans lequel images et textes s'articulent, au service d'un même récit, de telle sorte que les images participent pleinement à la narration ».⁵⁶ Un album c'est en réalité, comme le résume Antonin Louchard, « du texte et des images ensemble »⁵⁷. Sa grande particularité réside donc dans le fait que les illustrations ne sont plus uniquement des agréments qui embellissent le texte. En effet, Sophie Van Der Linden précise que « la narration se réalise de manière articulée entre texte et images »⁵⁸ et ajoute également que « l'album dépasse la question de la co-présence par une nécessaire interaction du texte

⁵⁴ Éduscol [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html> [nous soulignons]

⁵⁵ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble, 2006, p.7.

⁵⁶ POSLANIEC, Christian, HOUYEL, Christine, LAGARDE, Hélène. *Comment utiliser les albums en classe, cycles 1, 2, 3*. Paris : Retz, 2005. Collection pédagogie pratique.

⁵⁷ POSLANIEC, Christian, HOUYEL, Christine, LAGARDE, Hélène. *Comment utiliser les albums en classe, cycles 1, 2, 3*. Paris : Retz, 2005. Collection pédagogie pratique. Citation d'Antonin Louchard, interviewé par Madeline Roth dans Citrouille numéro 38, juin 2004, p.13.

⁵⁸ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

et des images, le sens n'est pas véhiculé par l'image et/ou le texte mais émerge de leurs rapports réciproques.⁵⁹». Les images et le texte se partagent la narration et contribuent tous deux à la construction du sens du récit.

2.4.2. L'album de littérature jeunesse multiculturel

L'album, ce support complexe, peut donc être exploité avec des enfants pour aborder toutes sortes de thématiques. Mais, comment se servir de ce support pour «initier l'enfant au dialogue interculturel, former et cultiver en lui l'intérêt et le plaisir de s'ouvrir à l'Autre »⁶⁰ en développant chez les enfants la compétence interculturelle ? C'est ici que la spécificité des albums à contenu multiculturel prend tout son sens. Ce type d'albums se caractérise par l'évocation et la rencontre de différentes cultures.

Dans son mémoire de recherche, Laurie Bouches reprend les propos de Sylvie Dardaillon qui, lors de la Première Journée d'Étude *Livre ensemble*, signale que :

L'album constitue un instrument indéniable pour sensibiliser les plus jeunes à la diversité car il permet aux enfants de voir et de ressentir de manière intuitive les tensions qui existent à l'intérieur de cet univers multiculturel⁶¹.

En effet, ce support privilégié renferme des ressources variées :

Les thèmes présents dans les albums multiculturels constituent une source d'interaction interculturelle non négligeable. Il existe de grands thèmes autour des albums multiculturels : les albums qui disent la diversité linguistique, les albums sur le processus migratoire, pour dire l'exode, la guerre, des albums autour du racisme, de l'altérité ou encore des albums pour l'approche de la diversité⁶².

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ DOUGLAS, Virginie (dir.). *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle*. Paris : l'Harmattan, 2012.

⁶¹ BOUCHES, Laurie, *L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse multiculturel en classe en vue de développer la compétence interculturelle chez les élèves*. Mémoire de Master 2 MEEF 1er degré. Montauban : ESPE Montauban et Université Toulouse 2 Jean Jaurès, 2014 cite DARDAILLON, Sylvie, « L'album multiculturel, piste pour un corpus européen », [enregistrement audio], journée d'étude Livre Ensemble, Toulouse, 2014.

⁶² *Ibidem*.

L'album *Bonjour la France*⁶³ témoigne de la diversité culturelle puisque Maomao, une petite Chinoise nouvellement arrivée en France, surnomme les Français les « longs nez » et se désigne elle-même comme « deux petits yeux ». Ces termes reflètent les différences d'origines et de cultures telles qu'elles peuvent être perçues dans les yeux de l'enfant. De plus, dans l'album *La robe rouge de Nonna*⁶⁴, il est fait mention de l'appellation « macaroni » que les Français attribuaient aux Italiens afin d'appuyer leur différence. Signalons à ce propos que ce qualificatif est dépréciatif et part d'un stéréotype : tous les Italiens mangent des pâtes. Les expressions employées par Maomao sont propres à la petite fille : c'est elle qui décide d'appeler les Français de cette manière, elle est la seule à le faire, l'appellation « macaroni », en revanche, est largement utilisée pour désigner la communauté italienne. Dès lors, ces deux exemples illustrent la façon dont un trait caractéristique (soit physique, soit une habitude) en vient à désigner une culture toute entière, de façon réductrice. Ce processus nous permet de comprendre comment se met en place un stéréotype.

Gilles Verbunt définit l'interculturel de cette façon :

S'agit d'apprendre à intégrer à soi d'autres cultures, de reconstruire en permanence son identité, de contribuer à faire évoluer les cultures, de remodeler les identités et les rapports sociaux et internationaux⁶⁵.

Cette démarche nécessite de la part des apprenants qu'ils réussissent à faire preuve d'empathie. Comment donc se servir des albums multiculturels, pour aider les élèves à faire preuve d'empathie ? Explicitons dans un premier temps ce que recouvre cette notion.

⁶³ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

⁶⁴ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

⁶⁵ VERBUNT, Gilles. *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale, 2011. Comprendre la société l'essentiel, p.68.

2.4.3. L'album de littérature jeunesse multiculturel : un vecteur d'empathie

Le terme « empathie » est, signale Véronique Larrivé, « une traduction approximative du mot allemand « *Einfühlung* » qui signifie 'ressentir de l'intérieur' »⁶⁶. C'est donc un sentiment profond vécu pleinement par une personne qui relève d'une véritable dimension affective et émotionnelle. Dans *La compétence interculturelle*, il est précisé que le fait d'éprouver de l'empathie est : « la faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre " de l'intérieur ", c'est-à-dire de comprendre " les autres " dans leur contexte socioculturel. »⁶⁷ Une personne manifestant de l'empathie parvient donc à éprouver les sentiments des autres, que cela soit des sentiments joyeux ou malheureux, et se met de cette manière à leur place. Gille Verbunt associe l'empathie à une : « plus grande compréhension de l'autre »⁶⁸.

Pour développer la capacité à faire preuve d'empathie, un contact avec des expériences culturelles multiples, semble incontournable. Mais, comme le spécifient Gerhard Neurer, Lynne Parmenter et Hugh Starkey : « notre contact avec le monde cible (en classe de langue ou ailleurs), n'est que rarement un contact direct », c'est pour cela que :

L'expérience directe du monde étranger est remplacée par des 'événements intérieurs de participation', se déroulant dans notre imagination. Ils sont par définition fictifs et mélangent les aspects cognitifs/mentaux et émotionnels/affectifs. L'apprenant crée ainsi un " scénario fictif " du monde étranger⁶⁹.

Un moyen privilégié pour aider un individu à se représenter mentalement des expériences culturelles est la fiction littéraire. Véronique Larrivé parle en ces termes de l'expérience privilégiée de témoignage d'empathie que permet la fiction littéraire :

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

⁶⁶ LARRIVE, Véronique. Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. Repères, 2015, n°51, p157-176.

⁶⁷ NEUNER, Gerhard, PARMENTER, Lynne, STARKEY, Hugh, ZARATE, Geneviève, BYRAM, Michael (coord.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.

⁶⁸ VERBUNT, Gilles. *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

⁶⁹ *Ibidem*.p.52

lecteur appréhende, certes, comme des sujets de conscience, mais qui n'en restent pas moins des personnages de fiction⁷⁰.

Comme nous l'avons déjà signalé, nombreux sont les albums qui abordent le thème de la différence, certains parlent de la différence physique ou du handicap, etc. Ces albums pourraient contribuer à sensibiliser les enfants à la question des différences mais excluraient un travail autour de l'acquisition de la compétence interculturelle qui concerne plus particulièrement l'ouverture aux différentes cultures. La littérature permet d'entrer en relation avec des cultures variées mais aussi de faire prendre conscience aux élèves de la difficulté de certains phénomènes de société, parmi lesquels figurent les migrations, pour qu'ils suscitent chez eux de l'empathie. C'est pour cette raison que nous nous intéresserons aux albums traitant la thématique de l'exil.

Michel Place explique la richesse de la thématique de l'exil dans la construction de la compétence interculturelle en signalant que :

Les témoignages d'immigrés, polonais, italiens, algériens, marocains, avec leurs aspects heureux et malheureux [...] replacent la question de l'immigration au niveau des histoires singulières et leur rendent leur dignité⁷¹.

Or, le contact direct avec des témoins de l'immigration est difficile à mettre en place et relativement restreint, c'est pour cette raison que l'auteur poursuit en précisant qu'il est possible de « rechercher dans la littérature des cas semblables. Les élèves doivent s'emparer de ce morceau de vie. »⁷² En faisant leur l'histoire d'un autre, et ce, grâce à l'album multiculturel, les élèves s'approprient la vie de l'exilé et font preuve d'empathie à son égard.

Christèle Maizonniaux évoque l'importance du choix des albums de littérature multiculturels et déclare que ceux-ci devraient témoigner d' « un contenu culturel fort »⁷³ et fournir « des éclairages sur la langue et la culture

⁷⁰ LARRIVE, Véronique. Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repère*, 2015, n°51, p.157-176.

⁷¹ PLACE, Michel pour le MRAP et CARTON, Alcide. *Les témoignages d'immigrés : leur intérêt en classe, outils documentaires*. Citoyenneté et immigration. dimanche 12 juin 2005, p.2.

⁷² *Ibidem*. p.3.

⁷³ MAIZONNIAUX, Christèle. *La rencontre avec l' « Autre » dans la lecture d'œuvres francophones adressées à la jeunesse : modalités, réception et perspectives*. Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle. 2015, volume 12, n°1, p.18

des régions dont ils émanent »⁷⁴ ou font mention. Cette importance concerne d'autant plus les albums abordant la thématique de l'exil puisque la culture y occupe une place indéniable. Les aspects culturels émanant de l'album peuvent être exprimés par des biais divers. À ce propos, Virginie Douglas déclare que les albums disposent de nombreux moyens pour exprimer les aspects culturels :

Allant de l'appareil paratextuel complémentaire, pouvant inclure introduction, notices, notes, glossaire, annexes, [...] l'emprunt, le report, la citation, le calque, le mot à mot, la traduction littérale, la périphrase... ils peuvent être dosés en fonction de l'âge de l'enfant, de la spécificité de la collection, des objectifs de l'éditeur ; ils peuvent être complétés et soutenus par le format du livre, la mise en page, par des images, si éclairantes pour certains éléments culturels comprenant l'habitat, le vêtement, le paysage, etc.⁷⁵.

En effet, comme le signale Virginie Douglas, les illustrations sont des moyens privilégiés pour montrer la coexistence, la co-présence, voire parfois la confrontation, de deux cultures différentes. Dans l'album *Au pays de mon ballon rouge*⁷⁶, les illustrations au graphisme inspiré des codex mexicains, permettent de se familiariser avec la culture hispano-américaine, tout en véhiculant l'idée, au fil des pages, que l'exil des personnages mexicains aux États-Unis n'efface pas pour autant leurs racines ni leur culture d'origine. En effet, le personnage migrant qui découvre la culture d'accueil américaine continue de porter avec lui ses racines. De plus, les illustrations représentant des buildings, des avions ou encore de nombreuses voies de circulation permettent, elles, de mettre en avant les caractéristiques propres à la culture américaine et de les confronter aux éléments représentatifs de la culture mexicaine.

Néanmoins, au delà de l'expression d'éléments purement culturels, les albums multiculturels permettent aussi d'exprimer les sentiments des exilés. La manière dont ces albums traduisent les sentiments variés que peuvent ressentir des personnages vivant une situation d'exil permet un véritable travail autour de la question de l'empathie. L'album *L'oiseau de Mona*⁷⁷ fait part au

⁷⁴ *Ibidem*. p.3.

⁷⁵ DOUGLAS, Virginie (dir.). *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle*. Paris : l'Harmattan, 2012.

⁷⁶ CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

⁷⁷ POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

lecteur des sentiments de la petite fille tant par le texte écrit, où l'on retrouve des phrases telles que : « J'ai peur qu'on m'envoie dans un pays où il y a des gens méchants qui font la guerre. Je ne veux pas quitter mes copains de l'école. J'ai peur des gendarmes. », et des illustrations témoignant du sentiment de peur que vit l'enfant. À titre d'exemple, une illustration présente l'enfant recroquevillée sur son lit, le regard baissé, serrant son doudou contre elle, impuissante face à un gros oiseau menaçant, ailes déployées et bec ouvert. Les mots ne sont pas nécessaires face à la puissance de cette image, le lecteur identifie aisément la peur et l'insécurité qui s'en dégagent. L'album *Bonjour la France*⁷⁸ est porteur, à travers son texte et ses illustrations, d'un double message concernant l'exil. Les images et le texte s'accordent dans un premier temps à exprimer l'excitation et la joie procurées par l'arrivée en France. Maomao, la jeune héroïne, y est dessinée tout sourire et les propos qui lui sont attribués témoignent de son impatience : « Enfin ! Nous sommes arrivés ! » En revanche, en tournant les pages de l'album, le lecteur voit disparaître le sourire de l'enfant des illustrations et constate que celui-ci cède la place à des yeux remplis de tristesse. Le lecteur ressent la solitude de la petite fille face à sa nouvelle grande chambre vide ou encore lorsqu'elle est exposée au regard de ses nouveaux camarades. Le style épuré de certaines illustrations se veut témoin de la solitude de l'enfant. La charge émotionnelle forte qui se dégage de l'effet conjoint des illustrations et du texte ne peut laisser le lecteur insensible.

Le caractère fictionnel de l'album, ainsi que la dimension émotionnelle des images, justifient nous semble-t-il l'utilisation des albums à caractère multiculturel en classe en vue de développer la capacité d'empathie des élèves. Nous vérifierons la pertinence de cette hypothèse grâce à une expérimentation en classe adossée à un corpus de sept albums multiculturels.

2.4.4. Présentation du corpus d'albums

Comme nous l'avons déjà mentionné, la littérature permet d'entrer en relation avec des cultures variées mais aussi de faire prendre conscience aux

⁷⁸ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

élèves de la difficulté de certains phénomènes de société, parmi lesquels figurent les migrations. Parler des cultures et de l'émigration, c'est mettre en avant les différences propres à chacun tout en signalant des liens qui se créent entre les individus. Aborder ce sujet c'est aussi faire percevoir la richesse de la diversité. Mais parler de cette thématique c'est également présenter la réalité et donc montrer les joies et les peines liées à ces nouvelles vies dans le pays d'accueil. Nous avons souhaité que le corpus d'albums se caractérise lui aussi par une grande diversité pour qu'il puisse témoigner d'expériences positives et négatives, qu'il présente les visions d'enfants et d'adultes, qu'il mêle différentes terres de départs et terres d'accueil pour que chacun y retrouve sa propre histoire, qu'il propose aussi une diversité de langues et surtout que l'ensemble de ces albums puisse permettre aux élèves de saisir que ce sont les différences individuelles qui contribuent à la richesse d'une société toute entière. Nous allons de ce fait, présenter les sept albums qui serviront d'ancrage à la séquence d'enseignement.

En 2008, Sandra Poirot Cherif publie son album intitulé *L'oiseau de Mona*⁷⁹. Cet album met en scène une petite fille du nom de Mona. Cette enfant est comme tous les autres enfants puisqu'elle aime passer du temps avec sa famille, à l'école et avec ses amies à la danse. Mona croque la vie à pleines dents et pourtant une menace plane au-dessus d'elle. Mona est suivie, sur chacune des pages de l'album où elle est représentée, par un oiseau noir. Cet oiseau noir symbolise la peur de l'expulsion pour cette famille de sans-papiers, c'est un oiseau de mauvais augure, qui laisse derrière lui de la crainte et des cauchemars. Les illustrations de cette œuvre oscillent entre expression de joie et de peur, couleurs vives ou sombres, et traduisent ainsi toute l'incertitude de la vie de cette petite fille. Mona y explique ses incompréhensions concernant sa situation d'étrangère en France, alors qu'à ses yeux ce pays est le seul qu'elle connaisse. Bien que mettant en évidence les difficultés rencontrées par la petite Mona et ses craintes quotidiennes, cet album offre une vision pleine d'espoir quant au devenir de cette famille. La figure de l'oiseau permet de mettre particulièrement en exergue les divers sentiments vécus par l'enfant,

⁷⁹ POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

sentiments qui vont de la simple présence de l'oiseau en tant qu'imitateur de la petite fille dans les diverses activités de la vie de celle-ci, jusqu'à l'entrave de moments de bonheur de l'enfant à cause de cette présence indésirable. Cet album est le point d'ancrage choisi pour la séquence d'enseignement qui sera proposée par la suite, tant par la vision de l'exil qu'il présente que par la richesse qu'il propose sur le sujet à travers ses illustrations et son texte.

*Bonjour la France*⁸⁰ de Jia Qinhan est paru en 2009 et nous propose le regard de Maomao, une petite Chinoise, de son départ de Chine à ses premiers pas en France, en tant qu'exilée. Le graphisme travaillé, influencé par le style des mangas, traduit là aussi le panel de sentiments très différents que connaît Maomao. On y perçoit de l'excitation, de l'émerveillement et du bonheur, à la découverte de Paris, puis, de la solitude, de la crainte et de la tristesse quand la réalité rattrape l'enfant et la place face à des difficultés auxquelles elle n'avait pas pensé : la barrière de la langue, l'éloignement d'avec les amis ou simplement l'adaptation à un nouveau cadre de vie. Mais, alors que le sentiment d'abandon et d'incompréhension semble s'installer à jamais dans le cœur de Maomao et lui enlève toute source de joie, la tendance s'inverse. Une surprise préparée par la mère de Maomao, la maîtresse et les camarades de l'enfant redonne le sourire à la petite fille et l'aide à prendre conscience d'une réalité dure à percevoir par celle-ci au départ : il est possible d'être heureux quel que soit l'endroit où nous nous trouvons du moment que nous réussissons, avec le temps, à créer des liens avec les gens qui nous entourent. Bien que la raison de l'exil de cette famille chinoise ne soit pas explicitement donnée, ce n'est qu'un détail au regard de l'histoire qui se veut plutôt témoin fidèle des différents sentiments par lesquels passent les immigrants.

En 2011, les éditions Rue du monde proposent une traduction française de l'album de José Manuel Mateo Calderón et Javier Martínez Pedro, originellement *Migrar*, qui prend le nom de *Au pays de mon ballon rouge*⁸¹. Ce récit décrit la vie paisible d'un petit garçon, auprès de sa famille, dans un village

⁸⁰ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

⁸¹ CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

typique du Mexique. Ils y travaillent la terre, jusqu'à ce que le travail diminue et entraîne la séparation des membres de la famille car le père part travailler aux États-Unis. Pendant un certain laps de temps la famille survit au Mexique grâce à l'argent envoyé par le père, mais, un jour, l'évidence s'impose : la mère et les deux enfants doivent quitter leur village d'origine pour s'exiler eux aussi aux États-Unis à la recherche de travail. C'est à ce moment là que la réalité de l'exil prend tout son sens dans l'album, on y évoque le déchirement lié à l'abandon du village et du chien de compagnie, mais également l'angoisse des voyages clandestins, la crainte d'être reconduit au village, le passage illégal de la frontière. En ce qui concerne l'arrivée aux États-Unis, c'est plutôt un sentiment de délivrance et de satisfaction qui se dégage des propos de l'auteur même si ces sentiments positifs vis-à-vis de la nouvelle situation n'empêchent pas le héros de penser à sa vie laissée au Mexique. Ce sont plus particulièrement les difficultés rencontrées lors du trajet d'un pays à l'autre couplées aux sentiments qui s'y rattachent, qui ont retenu notre attention au sein de cet album. De plus, la richesse culturelle des illustrations à la manière du codex, dessins sur papier *amate*, propre à la culture mexicaine, ajoute un intérêt indéniable à cet album sur le plan culturel.

Thierry Lenain et Olivier Balez ont écrit et illustré l'album *Moi Dieu Merci qui vis ici*⁸², paru en 2003. Cette histoire retrace la vie d'un Angolais du nom de Dieu Merci, obligé de quitter son pays pour échapper à la guerre qui y fait rage. Couleurs vives et zones sombres alternent au sein des illustrations et présentent le parcours tragique mais pourtant plein d'espoir de cet homme qui se bat pour une vie meilleure. C'est la précarité dont il est victime dans son nouveau pays qui interpelle le lecteur dans un premier temps, puis, l'acte d'humanité dont fait preuve Dieu Merci en sauvant une vieille dame en train de s'étouffer, qui rappelle à chacun que l'amour et l'altruisme n'ont pas de couleur. Le texte de l'album est écrit à la manière d'un poème et les rimes choisies entraînent le lecteur dans un voyage qui le fait réfléchir sur les difficultés et les réalités de l'exil. Enfin, cet album est rythmé par les nombreuses allusions au pays d'origine de Dieu Merci, l'Angola, et les références aux membres de la

⁸² LENAÏN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2003.

famille de celui-ci morts en Afrique.

*Mon papa roulait les R*⁸³, écrit par Françoise Legendre et illustré par Judith Gueyfier en 2008, est le récit des souvenirs d'enfance d'une adolescente dont le père a émigré. Elle relate les choses à travers ses yeux d'enfant et fait au lecteur le récit plein de joie de ses premières années de vie. L'héroïne relate les repas, les relations à distance avec les grands-parents, les jeux avec son père, les visites d'amis venus de toute l'Europe et parfois la tristesse de son père dont elle ne comprend pas la cause. C'est uniquement à la fin que la jeune fille comprend les difficultés auxquelles son père a été confronté et qu'elle semble prendre conscience de tout ce qui se cache derrière un mot a priori comme les autres : apatride. En premier lieu on peut signaler que l'auteure tait le pays d'origine du père, ce qui donne une portée universelle à cet album. N'importe quel immigré peut s'y retrouver. Le deuxième intérêt concerne directement la langue : en effet, même si l'album est écrit en français, on signale que le papa a un certain accent qui le conduit à « rouler les r », donc à parler une langue d'origine qui diffère du français, et qu'il emploie aussi des mots incompréhensibles pour la petite fille. Cette mention au sujet d'une langue étrangère accentue l'intérêt culturel de l'album. Cet album met aussi en exergue l'innocence des enfants face aux différences puisque la petite fille ne réalisait même pas la différence de diction quant à la prononciation du « r » qu'avait son père, elle ne prend conscience de ce fait que quand elle grandit. Enfin, de nombreuses références explicites ou implicites aux difficultés de l'exil sont évoquées, par exemple la difficulté de la longueur du trajet pour venir jusqu'en France, l'éloignement d'avec la famille qui n'est pas facile à vivre, les réalités dans le pays d'accueil qui s'accompagnent de larmes. S'ajoute à cela l'idée qu'on ne connaît pas le motif qui a conduit le père à l'exil. Mais beaucoup de joie se dégage de cet album de jeunesse, car les différences ne ternissent pas la vie de la petite fille qui au contraire la voit s'enrichir grâce aux deux cultures qui la constituent. En effet, outre le texte choisi par l'auteure qui énonce

⁸³ LEGENDRE, Françoise, GUEYFIER, Judith. *Mon papa roulait les R*. Paris : Éditions Sarbacane, 2008.

ouvertement la joie dans cet album, les illustrations regorgent d'indices exprimant le bonheur. Le lecteur se retrouve plongé dans un monde de gaîté composé de couleurs chaudes telles que le rouge, l'orange, le rose, de motifs floraux et de nombreux visages rieurs.

En 2013, paraît *La robe rouge de Nonna*⁸⁴ de Michel Piquemal et Justine Brax. Cet album raconte avec finesse l'histoire de Nonna, une grand-mère d'origine italienne. Celle-ci raconte son histoire à la suite des interrogations incessantes de sa petite fille qui lui demande pourquoi elle chante en italien. Cet album poignant où des phrases en italien viennent ponctuer la narration en français, présente l'enfance de Nonna en Italie auprès de ses parents puis expose les difficultés qui surgissent peu à peu à cause des opinions politiques du père de famille qui s'oppose à la dictature. Le lecteur retrouve l'incompréhension de Nonna enfant face à la cruauté des adultes, le désespoir d'une mère qui craint pour la vie de sa famille et la foi d'un père en sa patrie qu'il sera obligé de quitter. Ce récit de souvenirs montre l'attachement qu'il est légitime d'avoir à un pays d'origine, mais également la possibilité d'appartenir par la suite à un nouveau pays dans lequel il est possible d'être acceptée et de se sentir bien sans pour autant renier ses origines. Les illustrations font écho au texte en traduisant la gaîté, le bonheur et l'insouciance par des représentations aux couleurs vives puis les moments durs par des tons plus sombres. Cette histoire inspirée de faits réels présente aussi la petite fille comme au cœur des deux cultures qui constituent son identité. En quoi cet album apparaît-il pertinent pour aider les élèves à construire la compétence interculturelle ? Au sein de cet album, c'est en premier lieu l'insertion de mots en italien tout au long du texte français qui retient notre attention, puisqu'elle permet de prendre conscience des différentes sonorités des langues mais également, parce que l'alternance aléatoire entre les deux, gomme l'idée de frontière infranchissable entre les langues. D'autre part, cet album présente de nombreux aspects de la culture italienne entre autre des aspects de la religion, de l'histoire, de la

⁸⁴ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

langue, etc. qui permettent de travailler l'acquisition de la compétence interculturelle. De plus, cette œuvre se caractérise par la place importante qu'elle accorde à l'évocation du départ, de l'exil et de la terre d'accueil. L'auteur et l'illustratrice font ressentir par le texte et les illustrations les différents sentiments possibles face à l'obligation de l'exil comme le regret, l'espoir et l'inquiétude... Ajoutons que, l'obligation de quitter un pays de manière subite est explicite dans l'album et cela met en avant l'idée que dans certains cas émigrer ne signifie pas qu'une personne quitte tout car elle est mécontente de son pays mais plutôt qu'une raison politique est à l'origine de cette décision. Cet album illustre également une autre difficulté relative à l'exil, on peut l'exprimer par la question suivante : la famille part pour ne pas transiger avec ses opinions et rester elle-même mais comment rester soi-même alors qu'on laisse toute son histoire derrière soi ? La vision positive qui se dégage de cet album concernant la terre d'accueil est très optimiste puisque la famille développe un sentiment d'appartenance et d'engagement pour ce nouveau pays qui devient le leur. Enfin, un intérêt tout particulier est à noter concernant le personnage de la petite fille de Nonna qui est en quelque sorte à la croisée de deux cultures. Cette enfant possède un héritage propre à l'Italie, transmis par sa famille, mais aussi une culture française car c'est son pays de naissance. Cet album témoigne donc du fait que chacun est le produit de cultures multiples, ce qui est à considérer comme une chance.

*Caja de cartón*⁸⁵ est une œuvre de Txabi Arnal et Hassan Amekan qui est parue en 2010. Cet album raconte l'histoire d'une mère qui cherche à donner à son enfant une vie meilleure, autre chose qu'une vie dans une « caisse en carton » et décide pour cela de quitter la misère de son pays. L'album présente les aspects tragiques de l'immigration : les nombreuses allusions à la tristesse et aux pleurs qui parsèment le récit, un naufrage où beaucoup périssent pendant la traversée, un rejet de la part du pays d'accueil et même la mort de la mère à cause d'un incendie criminel. Cet album propose en réalité un exemple où des phénomènes sociaux d'actualité, tels que les drames des pateras des migrants qui chavirent, trouvent une incarnation, une

⁸⁵ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

individualisation dans un récit de vie. On assiste néanmoins à des moments de bonheur qui sont autant de touches d'espoir insufflées par l'auteur. Le premier atout majeur de cette œuvre est son écriture en langue espagnole. Même si la compréhension du récit par les élèves nécessitera des explicitations de la part de l'enseignant et sa mise en voix, l'album en langue étrangère permet aux élèves d'être en contact direct avec la culture de l'Autre qui ne s'exprime généralement pas dans la même langue. Signalons par ailleurs que les illustrations sont une aide précieuse lorsqu'il s'agit de comprendre un récit en langue étrangère. De plus, comme dans *Mon papa roulait les R*, aucun pays n'est explicitement nommé, ce qui permet à n'importe quel enfant de s'identifier au protagoniste du récit. De surcroît, les thèmes tels que la mort, la séparation, et la haine de l'étranger sont évoqués et témoignent des dures réalités de l'émigration. Par l'intermédiaire de ce support il est possible d'aborder ces sujets délicats, et ce, au moyen de la fiction. Cette première approche est à valoriser pour ne pas choquer les élèves avec des faits réels. Ajoutons que ces aspects tragiques sont contrebalancés par les notes d'espoir qu'apporte l'auteur pour rappeler que, bien souvent, le bonheur dépend moins du lieu de résidence que des personnes dont on partage le quotidien. *Caja de cartón* permet aussi de présenter une nouvelle cause d'exil, à savoir la pauvreté du pays d'origine qui entraîne la recherche d'un « ailleurs » synonyme de vie meilleure. Enfin, l'album rappelle l'importance de conserver ses origines comme un trésor personnel, dont chacun se doit d'être fier, ce qui permet de montrer aux élèves l'importance de parler de son histoire même si ses racines sont originaires d'un autre pays. Cette idée est matérialisée dans l'album par une petite boîte à chaussure en carton que l'enfant garde précieusement. La petite fille dit que cette boîte contient ses souvenirs, souvenirs des difficultés de son exil, de sa vie dans le village de carton et de sa mère disparue à jamais dont seuls restent le rire et les pleurs.

Pourquoi regrouper ces sept albums dans un corpus dont l'objectif est de faciliter l'acquisition de la compétence interculturelle et d'aider les élèves à faire preuve d'empathie ? Tout d'abord, les albums proposés s'intéressent à différents pays et origines. On peut suivre la trace de personnages aux caractéristiques hétérogènes: des enfants, des parents, des grands-parents,

des hommes et des femmes venant de pays tels que la Chine, l'Angola, l'Italie, le Mexique, et d'autres que l'on suppose sans qu'ils soient clairement donnés. Tout ces héros, bien qu'éloignés les uns des autres en termes d'origines et de pays, se retrouvent unis à travers une même situation : l'exil. De plus, le corpus propose des raisons d'exil variées, comme l'exil politique, économique, l'exil à cause de la guerre... et met de cette façon en lumière l'idée que personne n'est à l'abri de cette situation. La présence de langues étrangères au sein des albums permet de valoriser les différences linguistiques et culturelles. Enfin, les propos et ressentis hétéroclites concernant l'expérience d'exil et les finalités divergentes des situations de chacun, permettent de renforcer le fait que chaque humain a une manière de vivre et de ressentir les choses qui lui est propre et justifie de la sorte l'importance de faire preuve d'empathie. Les albums proposent quantité de parcours individuels, et l'individualisation des parcours s'avère être un élément nécessaire à découvrir pour se mettre à la place des autres et être capable de prendre de la distance avec des stéréotypes.

3. Séquence d'enseignement autour d'un corpus d'albums multiculturels abordant la question de l'exil.

Afin de vérifier au mieux les hypothèses avancées dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous avons mis en place une séquence d'enseignement permettant de travailler la compétence interculturelle et plus particulièrement le versant « empathie » de celle-ci. La partie qui suit visera à présenter, dans un premier temps, le cadre du travail mené, puis nous proposerons une analyse des premières productions écrites recueillies. Une nouvelle analyse suivra, cette fois dédiée aux deuxièmes productions, puis nous terminerons par un bilan sur les expérimentations menées.

Cette séquence a été menée dans l'école élémentaire Les Clauzades, à

Lavour (Tarn) auprès d'une classe de CM2⁸⁶, composée de 31 élèves. L'école est située en zone rurale. Nous avons fait le choix de mettre en place une séquence de littérature⁸⁷ basée sur l'album de littérature de jeunesse *L'oiseau de Mona*⁸⁸ et articulée autour d'un corpus d'albums traitant du phénomène de l'exil. Il est, à ce stade de notre présentation, indispensable de rappeler la composition du corpus choisi.

Le corpus est composé de six albums sélectionnés par nos soins sur la base d'un critère commun, à savoir l'évocation d'une expérience d'exil par l'un des personnages. Les albums sont donc les suivants :

- *La robe rouge de nonna*, Michel Piquemal et Justine Brax
- *Mon papa roulait les r*, Françoise Legendre et Judith Gueyfier
- *Au pays de mon ballon rouge*, José Manuel Mateo Calderón et Javier Martínez Pedro
- *Caja de cartón*, Txabi Arnal et Hassan Amekan
- *Moi Dieu Merci qui vis ici*, Thierry Lenain et Olivier Balez
- *Bonjour la France*, Jia Quinhan.

3.1. Présentation de la séquence d'enseignement

La séquence s'est articulée en quatre séances que nous allons à présent détailler.

La première séance avait pour objectif principal de présenter aux élèves l'ensemble du projet et ce, en explicitant tout d'abord le but des lectures autonomes qu'ils allaient avoir à effectuer en l'espace de deux mois. Il a donc été important d'engager les élèves dans une démarche de lecture du corpus. Compte tenu de la composition de la classe (classe de trente-trois élèves en

⁸⁶ L'école a organisé deux classes de double niveau CM1/CM2, les enseignantes de ces deux classes ont pour habitude de procéder à des décroissements pour que les élèves aient des temps exclusivement avec des élèves de leur niveau. Dans le cadre de cette séquence, les élèves de niveau CM2 des deux classes ont été regroupés.

⁸⁷ Annexe 4

⁸⁸ POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

double niveau, regroupant des élèves n'ayant pas la totalité des heures d'enseignement ensemble), l'ensemble des albums a finalement fait l'objet d'une lecture offerte magistrale par l'enseignante pour que tous puissent avoir accès à chacun des albums du corpus proposé, chose qui n'aurait pas été possible dans le temps donné, s'ils avaient été exclusivement tenus de les lire individuellement. Pour que la lecture se rapproche le plus possible d'une lecture individuelle, l'enseignante a veillé à ne pas apporter d'indications supplémentaires sur les albums, à deux exceptions près que nous allons mentionner. La lecture offerte de *Caja de cartón*⁸⁹ a été faite par une mère d'élève d'origine espagnole qui a expliqué les mots de vocabulaire, de plus lors de la lecture par l'enseignante de *La robe rouge de Nonna*⁹⁰, des éléments furent donnés sur Mussolini (méconnu des élèves) et le contexte historique de l'époque (la dictature).

Dans l'objectif de motiver et d'accompagner la lecture des élèves, nous avons mis en place des « Cahiers d'enquête ⁹¹ ». Leur but était d'amener les élèves à identifier les informations clés des albums, et de leur permettre de remarquer la thématique commune : l'exil. La question : « Quels sentiments ressent le personnage depuis son arrivée dans son nouveau pays ? » incitait les élèves à s'attarder sur le ressenti des protagonistes et à commencer à faire preuve d'empathie. Pour accroître d'autant plus la motivation de lecture des élèves, nous avons spécifié que ces diverses lectures et le fait de compléter après chacune le « Cahier d'enquête » correspondant aideraient à élucider le mystère de l'album *L'oiseau de Mona*⁹² qui allait être développé au cours des séances suivantes.

La deuxième séance a eu lieu deux mois après la première. Elle a permis aux élèves d'exprimer leur ressenti, qui s'est avéré positif, suite à cette expérience de lecture. Certains ont notamment dit avoir aimé *Caja de cartón*

⁸⁹ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

⁹⁰ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

⁹¹ Annexe 5.

⁹² POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

parce qu' « une histoire en espagnol ça change »⁹³ et ont apprécié l'ensemble du corpus car « on voit qu'on peut être heureux dans un nouveau pays ». Néanmoins, plusieurs élèves ont signalé ne pas avoir aimé certains albums car ils étaient « trop tristes » ou encore ont signalé ne pas avoir aimé *Caja de cartón* parce que « vivre dans un carton c'est pas possible ». Après ce premier temps d'expression libre pour les élèves, nous sommes entrés dans le cœur de la séance qui consistait en une première approche de l'album de littérature, uniquement à partir d'un visionnage des illustrations. L'objectif était de percevoir la présence récurrente de deux personnages au fil des illustrations, à savoir une petite fille et un oiseau, puis au moyen d'indices contenus dans les illustrations, d'émettre des hypothèses sur la nature du lien qui unissait les deux personnages. Les hypothèses émises par les élèves lors de l'échange allaient pouvoir être réutilisées par ceux-ci dans leurs productions personnelles. En effet cette étape initiale dans la compréhension du récit aboutissait sur une première production écrite dont la consigne était : « Raconter l'histoire de Mona et de l'oiseau en s'aidant des illustrations. » Une analyse détaillée en sera proposée ultérieurement.

La troisième séance s'est découpée en deux grandes phases, la première avait une valeur de validation ou invalidation des hypothèses émises concernant le lien entre Mona et l'oiseau car elle a débuté par une lecture de l'album à la classe. Cette lecture du texte permettait d'éclairer le sens de la relation entre Mona et l'oiseau. Après identification de l'aspect négatif rattaché à cet oiseau, un point de lexique a permis de renforcer cette idée puisqu'il concernait l'expression « oiseau de mauvaise augure ». Cette expression s'est avérée connue de certains élèves et nous avons donc pu étoffer leurs connaissances en parlant des origines de celle-ci.

La deuxième phase débutait par l'identification du sens de la métaphore de l'oiseau de Mona. Dans l'album, l'oiseau représente la menace planant au dessus des exilés : celle de l'expulsion. Puis le travail consistait en une recherche de métaphores au sein du corpus d'albums. Pour faciliter

⁹³ Cette citation d'élève ainsi que celles qui suivent sont ajoutées à titre d'information mais n'ont pas fait l'objet d'une analyse précise dans le cadre du mémoire de recherche.

l'identification des différentes métaphores nous avons demandé aux élèves de repérer sur le document fourni⁹⁴ (un assemblage regroupant une illustration issue de chaque album) l'élément qui revenait à plusieurs reprises au sein de l'histoire⁹⁵ et de lui attribuer un sens probable au regard du récit. Cette étape a quelque peu posé problème aux élèves qui ont eu des difficultés à attribuer un sens aux différents éléments. Celle-ci peut certainement s'expliquer par la difficulté que suppose la mise en lumière du sens implicite, de plus, les élèves avaient lu le corpus depuis un moment et ils n'avaient pas gardé en mémoire chaque détail des albums, ce qui est tout à fait légitime. Enfin, cette séance s'est achevée par l'évocation du sens de la métaphore et l'introduction de ce terme spécifique qui n'avait pas été donné tel quel aux élèves jusqu'à ce moment-là.

Pour conclure, la quatrième séance s'est déroulée en trois phases dont la majeure partie se destinait à la recherche et à la création de métaphores par les élèves. Cette séance en groupe classe avait pour objectif final la rédaction d'une production écrite individuelle pour clore la séquence d'enseignement.

La première phase avait pour rôle d'identifier le thème commun entre le corpus d'albums et l'album *L'oiseau de Mona*⁹⁶. Les élèves ont sans difficultés su repérer que l'élément de lien majeur était l'évocation d'une expérience d'exil.

La seconde phase nécessitait une recherche personnelle des élèves autour de l'album de littérature de jeunesse qu'ils avaient le plus apprécié. Ils devaient créer une métaphore, c'est-à-dire choisir un élément permettant de représenter les sentiments du personnage principal de leur album préféré. Il leur fallait pour cela remplacer ce qui pouvait être dit directement par du texte en utilisant un autre signe qui permettrait d'exprimer les sentiments de manière plus

⁹⁴ Annexe 6

⁹⁵ Nous rapportons ici, les différents éléments choisis comme métaphores et leurs significations. Dans *La robe rouge de Nonna* nous avons choisi une illustration représentant les loups qui symbolisent les fascistes. Dans *Mon papa roulait les r*, nous avons choisi l'ours en peluche comme symbole de la Russie, le pays quitté par le père de l'enfant. Dans *Au pays de mon ballon rouge*, nous avons choisi le chien de l'enfant qui représente l'enfance. Dans *Caja de cartón* nous avons choisi un petit rectangle qui revient sur chaque illustration et nous avons encouragé les élèves à émettre des hypothèses concernant son sens. Dans *Moi Dieu Merci qui vis ici*, nous avons choisi les tracés circulaires qui représentent l'idée de voyage. Enfin, dans *Bonjour la France*, nous avons choisi les oiseaux étranges qui regardent Maomao, ceux-ci représentent les nouveaux camarades de la petite fille. Cette métaphore n'est pas récurrente au fil de l'histoire mais nous avons jugé bon de l'inclure quand même.

⁹⁶ POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

impactante. Cette recherche individuelle a donné lieu à un échange oral très riche où les élèves ont saisi la profondeur des sentiments se rattachant à la question de l'exil⁹⁷. À l'issue de ce temps de partage, il était demandé aux élèves d'écrire une production autour de la consigne « Réécris le récit de ton héros en rajoutant dans l'histoire le nouvel élément choisi. Tu dois respecter l'histoire écrite par l'auteur. » L'objectif de cette deuxième production écrite était de procéder à une comparaison avec la première demandée aux élèves, de façon à mesurer si le travail accompli lors de cette séquence d'enseignement avait permis le développement d'une plus grande empathie chez les élèves.

Comme nous l'avons brièvement évoqué dans le descriptif de la séquence, deux productions écrites ont été réalisées au cours de celle-ci. Ces deux productions écrites ont pour objectif de nous aider à déterminer si les élèves ont pu apprendre à faire preuve d'empathie, ou accroître l'acquisition de cette compétence.

3.2. Analyse du premier groupement de productions

Pour commencer nous allons nous intéresser au premier ensemble de productions écrites. Sur un effectif de 31 élèves nous n'avons pu obtenir qu'un échantillon de 26 productions⁹⁸.

La consigne de cette production écrite était, rappelons-la : « Raconter l'histoire de Mona et de l'oiseau en s'aidant des illustrations. »

Nous avons dans un premier temps, tenté d'identifier quelle était la tendance principale qu'avaient trouvés les enfants au sujet du lien entre Mona et l'oiseau. Nous avons veillé dans la formulation de la consigne à n'induire aucun lien en particulier puisque nous nous étions contentée de parler de « Mona et l'oiseau » et non pas « Mona et son oiseau ». Deux cas de figure se sont présentés, celui où l'oiseau a été considéré comme appartenant à Mona et

⁹⁷ Cette séance a été menée par l'enseignante de la classe dont je cite ici les propos : « Le travail sur la métaphore leur a permis, et cela de façon très nette, de faire preuve d'empathie. Et beaucoup sont parvenus à exprimer les sentiments des héros de façon précise et pertinente. Cela a été un moment de partage très riche. »

⁹⁸ Lors du test de cette séance, plusieurs élèves étaient malades et n'ont donc pas pu produire l'expression écrite.

celui où l'appartenance n'a pas été mentionnée.

Dans le premier cas, les élèves ont fait usage de déterminants possessifs, à savoir « mon oiseau » ou « son oiseau ». On recense 17 élèves (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E15, E17, E18, E19, E21, E22, E23) ayant fait ce choix ce qui représente plus de la moitié du groupe.

Dans le deuxième cas, les élèves ont utilisé l'article défini « l' » en parlant de « l'oiseau » ou encore l'article indéfini « un ». On compte moins d'élèves dans ce cas de figure, puisque uniquement 11 (E4, E6, E7, E8, E14, E13, E15, E16, E17, E20, E24) sont concernés.

Enfin un troisième cas, qualifié de « mixte » peut être ajouté car certains enfants ont alterné l'une et l'autre des deux premières hypothèses au sein de leur production (E4, E6, E17).

Que dire de ces choix ? L'utilisation de déterminants possessifs est-il le reflet d'une compréhension plus fine du lien entre les deux personnages ? Et *contrario* l'usage des articles n'incluant pas la possession traduit-il un compréhension plus éloignée du lien entre Mona et l'oiseau ? Cette catégorisation ne semble pas significative au regard des différents types de productions que nous allons aborder à présent.

Lors de cette première production écrite les élèves devaient identifier le caractère symbolique de l'oiseau. À partir des illustrations de l'album, les élèves pouvaient être amenés à interpréter la présence de l'oiseau comme celle d'un oiseau réel, mais plusieurs illustrations invitaient cependant les élèves à l'interpréter comme un élément symbolique de l'histoire, comme une métaphore, qu'on ne pouvait pas mettre au même niveau de la diégèse que les personnages. L'objectif était que les élèves identifient ces indices, par exemple en repérant que la taille de l'oiseau variait, ce qui devait conduire à attribuer à l'oiseau un rôle symbolique.

En effet, son rôle important au sein de l'album était aisément déductible par les élèves à cause de sa présence sur chaque illustration mettant en scène Mona, alors que son caractère symbolique n'était pas aussi évident à comprendre. Pourquoi ? Le choix de proposer une production écrite uniquement à partir des illustrations a sollicité directement l'imagination des enfants. Nombre d'informations concernant l'oiseau figuraient dans le texte de

l'auteur auquel les élèves n'avaient pas encore accès et le seul recours à leur disposition restait donc la prise d'informations implicites.

Avant de lancer les élèves dans une phase de rédaction individuelle, nous avons construit en groupe classe un recueil d'hypothèses commun dont l'orientation majoritaire se traduisait par la supposition d'un lien d'amitié entre Mona et l'oiseau. Cette déduction était justifiée par les élèves en se basant sur la présence de l'oiseau et de Mona dans les diverses situations de la vie quotidienne. Certains élèves avaient brièvement évoqué l'idée d'un oiseau qui soit un cadeau offert par un père mort à la guerre. La poursuite du travail sur l'album allait donc s'avérer riche puisque les élèves n'avaient pas réussi à percevoir au cours de cet échange collectif l'aspect symbolique et métaphorique de l'oiseau. Néanmoins, cet échange collectif ayant duré uniquement une trentaine de minutes, il était possible de supposer que des détails des illustrations aient échappé aux élèves. Pour cette raison, nous avons mis les illustrations à la disposition des élèves pendant le temps de leur production personnelle afin qu'ils puissent venir regarder à nouveau les détails s'ils le souhaitaient. De plus, nous avons bien spécifié aux élèves qu'ils pouvaient se servir des hypothèses trouvées avec le groupe classe mais qu'ils n'y étaient pas obligés, si d'autres idées ou hypothèses leur venaient ils pouvaient baser leur écrit dessus.

Nous distinguerons trois types de tendances dans les productions relevées. La première tendance concerne les élèves qui ont considéré l'oiseau comme étant réel. Pour eux, la compréhension des illustrations laisse supposer la possibilité d'un être purement physique mais on peut tout de même déceler dans nombre de ces productions des indices interprétables comme un premier pas vers la dimension symbolique. Le deuxième groupement de productions rassemble les élèves ayant attribué à l'oiseau une identité ou des attributs pouvant dénoter une dimension symbolique. Enfin, nous classons dans le troisième groupe les productions des élèves ayant identifié le plus de détails relevant de l'implicite, et notamment ceux ayant rattaché à l'oiseau un aspect négatif. En revanche il est indispensable de signaler que ces catégories ne sont pas hermétiques, en effet certaines productions peuvent comporter des

éléments qui se rangent dans plusieurs catégories.⁹⁹ Afin de présenter au mieux les résultats obtenus nous présenterons les productions en tant que groupes par catégories mais nous nous centrerons aussi sur les productions individuelles pour expliciter certains détails et nous n'hésiterons pas à faire figurer certaines productions dans plusieurs catégories en expliquant les raisons de ce choix.

3.2.1. Première tendance : les élèves qui perçoivent l'oiseau comme un personnage réel

Pour commencer, nous évoquerons les productions des élèves percevant l'oiseau comme un personnage réel au sein de l'album.

Ce groupe rassemble 9 élèves (E2, E5, E11, E16, E17, E18, E24, E25) chez qui cette tendance s'exprime de différentes façons.

Un trait caractéristique de cette tendance est l'évocation de la présence récurrente de l'oiseau dans les différentes activités de la petite Mona, témoins ces extraits issus de la même production E2¹⁰⁰ : « Son melleurs ami et un n'oiseaux qu'il la suit partous a la danse a l'école... » (Annexe 1, E2), « Défois elle vas jouer dans le parque avec l'oiseaux elle le regarde volet sa la fascines. » (Annexe 1, E2). Dans la production E17, on retrouve l'idée de présence récurrente de l'oiseau qui est martelée par l'élève car on y retrouve à plusieurs reprises des expressions telles que : « En claire il n'était jamais vraiment loin-d'elle » (Annexe 1, E17), « L'oiseau était toujours là et parcontre il l'imitait. » (Annexe 1, E17), « A la récréation elle jouait et l'oiseau la sui » (Annexe 1, E17), « L'oiseau suivait Mona 24h sur 24. » (Annexe 1, E17), « L'oiseau la suivait et il était poser sur l'arbre da coté » (Annexe 1, E17), « L'oiseau vena la voir. » (Annexe 1, E17), « Le jour du spectacle Mona dansa et l'oiseau l'imitait » (Annexe 1, E17).

Plus qu'une simple présence constante, l'oiseau semble être perçu par des élèves comme un véritable animal de compagnie. Cette vision est exprimée à la fin du texte E2 quand l'élève parle d'adopter un oiseau pour le petit frère qui

⁹⁹ C'est pour cette raison que le nombre de productions totales après addition des productions attribuées à chaque catégorie ne sera pas égal à 26.

¹⁰⁰ Les citations des élèves n'ont pas fait l'objet de corrections orthographiques ni syntaxiques.

vient de naître, en ces termes : « il deside de adobé un bébé oiseaux pour le petit garçon » (Annexe 1, E2). Cette idée d'adoption de l'oiseau au sein de la famille se retrouve également dans la production E25 par cet extrait « Maman lui a dit de venir vivre avec nous dans la maison avec sa famille, le soir même ils sont venu faire la première nuit. » (Annexe 1, E25). Cette même idée d'amitié entre l'enfant et l'oiseau comme un animal de compagnie fidèle toujours présent ressort aussi de la production E11 à travers l'expression « elle voit son amie l'oiseau qui vole à côte d'elle » (Annexe 1, E11) et on retrouve aussi ce genre d'idée dans la production E5 lorsque « Mona [...] regarde son oiseau » (annexe 1, E5). Dans la production E18, l'oiseau est présenté comme un cadeau réel, un oiseau qui aurait le rôle d'animal de compagnie, puisque l'élève dit, en faisant s'exprimer Mona à la première personne du singulier, « c'est mon père qui me la donné » (Annexe 1, E18).

Dans certaines autres productions les élèves expriment l'omniprésence de l'oiseau mais sans marquer un lien d'amitié entre Mona et l'oiseau. Dans ces cas là, l'oiseau est plutôt ressenti comme un animal réel toujours présent. On peut citer en guise d'exemple la production E24 dans laquelle on retrouve les expressions « et l'oiseau revenat voir Mona » (Annexe 1, E24) et « l'oiseau vien voir Mona tout les jours » (Annexe 1, E24) ou encore la production E16 « Tiens c'est l'oiseau de la dernière fois » (Annexe 1, E16), « elle vit l'oiseau » (Annexe 1, E16) et enfin « elle vit l'oiseau face à elle » (Annexe 1, E16).

Pour certains élèves, évoquer le caractère réel de l'oiseau paraît s'exprimer par un rappel de l'incapacité du dialogue passant par la parole entre les animaux et les humains. Par exemple dans la production E22 c'est Mona qui déclare à propos de son oiseau « mais le probleme c'est qu'on ne se comprends pas » (Annexe 1, E22), l'élève E17 traduit cette même idée en disant « Le soir Mona et l'oiseau se parlait du regare, grace ou regard. » (Annexe 1, E17). Cette expression témoigne de la compréhension de la barrière en terme de communication qu'il y a entre les humains et les animaux dans le monde réel et qui suppose donc la nécessité de mettre en place un autre mode de communication, par exemple le regard. L'élève E16, qui a choisi pour sa production écrite la forme du dialogue, est lui aussi conscient de cette différence de moyen d'expression, car bien qu'il exprime une compréhension entre la petite fille et l'oiseau, il traduit l'intervention de l'animal de la sorte

« Rourourourourou ! cria l'oiseau (pour donner la réponse) » (Annexe 1, E16).

Au regard de toutes ces citations, nous pourrions conclure que ce groupe d'élèves n'a absolument pas attribué une dimension symbolique à l'oiseau. Il est clair que la tendance majoritaire de ce groupe est en faveur d'un oiseau aux caractéristiques purement réelles, néanmoins en nous penchant dans le détail sur ces productions nous avons pu identifier des indices en faveur d'un premier pas vers la dimension symbolique. Nous allons à présent considérer ces éléments.

Dans plusieurs productions l'oiseau est un personnage qui apparaît avec la nuit. En effet, dans les écrits E5, E16, E18, et E17, on retrouve ces expressions : « La nuit tombe Mona à fini sa journer son oiseau vien la rejoindre » (Annexe 1, E5), « Mona va dans son lit et regarde son oiseau » (Annexe 1, E5), « La nuit elle vit l'oiseau face à elle. » (Annexe 1, E16), « Le soir quand je suis dans mon lit et que je n'arrive pas à dormir mon oiseau vien » (Annexe 1, E18) et enfin « Le soir Mona et l'oiseau se parlait du regare » (Annexe 1, E17). Le lien établi par ces élèves entre l'oiseau et la nuit peut laisser entendre qu'ils commencent à percevoir une dimension symbolique qui se rattache à la nuit, au rêve et donc au monde de l'imaginaire. Nous trouvons justement des indices en faveur du rêve dans les productions E2 et E16. Dans la production E2 l'élève explique Mona « avai osie révé de loiseaux de son grande-père » (Annexe 1, E2), bien qu'il ne soit pas fait directement référence à l'oiseau de Mona, l'oiseau du grand-père est assimilé à un rêve, de plus la production E16 dit que Mona « fit un cauchemar dans lequel il y avait l'oiseau » (Annexe 1, E16), ce deuxième cas montre clairement un premier élément en faveur de la dimension symbolique puisque l'élève octroie à l'oiseau une part d'imaginaire via le cauchemar.

Enfin, les productions E24, E25 et E18 présentent des indices intéressants et variés. Dans l'écrit E24, il est indiqué « Le père doit partir à la guerres. l'oiseau vien voir Mona tout les jours » (Annexe 1, E24), nous pourrions interpréter ce lien entre le départ à la guerre et la venue plus régulière de l'oiseau comme un élément d'imaginaire, puisqu'un oiseau réel ne saurait comprendre que le père de l'enfant est parti. Dans la production E25 c'est l'expression « un ami secret dans le bois » (Annexe 1, E25) qui peut laisser

entendre un indice en faveur du caractère symbolique puisque ce secret pourrait signifier pour l'enfant un oiseau que lui seul est en mesure de voir, donc un être imaginaire. Pour finir, il serait possible d'assimiler l'oiseau de la production E18 à la métaphore d'un père mort à la guerre puisque l'animal paraît prendre le rôle d'un père et avoir une relation paternelle avec la petite Mona, comme en témoignent ces citations : « pour veiller sur moi » (Annexe 1, E18), « mon oiseau m'a rassuré » (annexe 1, E18), « Le soir quand je suis dans mon lit et que je n'arrive pas à dormir mon oiseau vien et me crie dessus » (Annexe 1, E18), « j'aime mon oiseau » (Annexe 1, E18).

Ce premier groupe d'élèves regroupe les productions faisant majoritairement appel à l'idée d'un oiseau réel, mais les élèves n'en sont pas moins engagés sur le chemin du caractère symbolique comme en témoignent les différents exemples que nous venons d'évoquer.

3.2.2. Deuxième tendance : les élèves qui perçoivent la dimension symbolique

Nous allons à présent évoquer le deuxième groupe d'élèves, qui, cette fois-ci, totalise les productions dans lesquelles la dimension symbolique est perçue.

Ce groupe rassemble 11 élèves (E1, E3, E6, E7, E8, E13, E20, E21, E22, E23, E26) chez qui la dimension symbolique s'exprime différemment. Nous distinguerons la notion explicite d'imaginaire, l'allusion au rêve et enfin la mention de la notion de double ou de reflet.

La notion d'imaginaire est évoquée de façon explicite par trois élèves, dans la production E3 on relève l'expression « son oiseau imaginaire » (Annexe 1, E3), tout comme dans la E7 qui fait la mention suivante : « un gros oiseaux de compagnie, il est surement un amie imaginère pour Mona » (Annexe 1, E7). En ce qui concerne l'écrit E26 cette même expression figure mais elle est complétée de la manière suivante : « le soir elle faisait venir son oiseau imaginer » (Annexe 1, E26). La mention du soir tend à assimiler cet oiseau imaginaire au monde du rêve. Outre ces mentions explicites on peut ajouter la production E22 qui semble s'apparenter à la notion d'imaginaire. En quel sens ?

Nous y retrouvons les citations suivantes : « c'est peut-être pour ça que je le vois en grand » (Annexe 1, E22) et « j'ai l'impression d'avoir une présence à côté de moi » (Annexe 1, E22), toutes deux mettent en avant l'idée selon laquelle c'est uniquement Mona qui voit l'oiseau en grand et qui a le sentiment d'une présence, ce qui renforce l'idée d'imaginaire car si l'oiseau était réel elle ne serait pas la seule à le percevoir.

Deux élèves ont, pour leur part, fait mention de la dimension en parlant de l'oiseau et du rêve et ce, de manière plus explicite que dans les productions du premier groupe. Citons l'écrit E8 : « Il est tard et mona va se coucher elle fais un rêve ou elle pense a des soldat, des fleur, et un grand oiseaux. » (Annexe 1, E8). Ici, l'oiseau est clairement assimilé à un objet symbolique faisant partie du rêve de l'enfant. Ajoutons la production E20 d'autant plus parlante : « Bon il est l'heur de se coucher. Je réve de troi oiseaux. Mes je suis brutalemen tirer de mon réve. Les oiseaux s'envolent. » (Annexe 1, E20). Pas de place au doute dans cette production écrite, les oiseaux ne sont que des éléments rêvés qui disparaissent dès le réveil de l'enfant.

Pour finir, nous parlerons du sous-groupe le plus représentatif de cette catégorie ayant perçu la dimension symbolique. Il s'agit des élèves ayant mentionné l'idée de double et de reflet pour qualifier la relation entre Mona et l'oiseau. On compte cinq enfants dans cette catégorie. L'élève E1 fait référence à l'oiseau en s'exprimant de la sorte : « Ses comme si il avait la même vit » (Annexe 1, E1) et un peu plus haut dans la même production on note l'idée de « même âme » (Annexe 1, E1). Ces deux remarques présentent l'oiseau et la petite fille comme unis et n'étant en réalité qu'une seule personne. Les élèves E6 et E23 traduisent cette idée similaire par d'autres images. L'élève E23 l'exprime ainsi : « j'ai un oiseau qui reflète ma personaliter » (Annexe 1, E23) et c'est cette même idée que nous retrouvons dans la production E6 : « l'oiseau est comme mon reflet de moi » (Annexe 1, E6). En revanche ce deuxième élève l'illustre plus que le premier puisqu'il développe cette relation de la sorte : « L'oiseau a aussi perdu son père[...]Cet nuit j'avait rever de la guerre, mon oiseau avait rever de la meme chose » (Annexe 1, E6).

Nous pouvons également relever deux autres formulations significatives de cette tendance chez les élèves E13 et E21, l'un se sert de l'idée de « double mais en oiseau [...] comme ci il se comprenait. » (Annexe 1, E13) et l'autre parle

de l'oiseau comme de « sont portrait » (Annexe 1, E21).

Suite à l'analyse de ces différents éléments, il est évident que ce groupe d'élèves a pleinement su prendre conscience de la dimension symbolique de l'oiseau de Mona.

3.2.3. Troisième tendance : les élèves qui ont compris l'aspect négatif lié à l'oiseau

Pour terminer l'analyse de ces premières productions d'élèves, nous allons maintenant nous consacrer à l'étude des caractéristiques de la troisième tendance. Celle-ci peut être qualifiée de « plus aboutie » en comparaison avec les deux groupes précédents puisqu'elle recense les élèves ayant rattaché à l'oiseau des éléments négatifs. Ce repérage est significatif de la prise en compte des détails implicites contenus dans les illustrations, c'est pourquoi on considérera que ces élèves sont ceux qui se rapprochent le plus de la signification de l'oiseau voulue par l'auteur de l'album.

Le groupe est composé de 17 élèves (E1, E4, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E22, E23, E25) chez lesquels la représentation du négatif prend différents visages.

Tout d'abord nous pouvons mentionner les cas où l'oiseau est associé à un sentiment de tristesse. Dans la production E11 on trouve cette citation : « Mona est triste elle pense à son oiseau. » (Annexe 1, E11), ici l'oiseau apparaît comme une possible cause de la tristesse de l'enfant. Dans d'autres copies, l'oiseau joue le rôle de consolateur face à la tristesse. Nous citerons à titre d'exemples les productions E15 et E23 dans lesquelles nous repérons les extraits suivants : « Je suis triste mais heureusement il y a mon oiseau Pour me consoler » (Annexe 1, E15) et « je pleure je pleure beaucoup mais mon oiseau vien me consoler » (Annexe 1, E23). Que l'oiseau soit à l'origine de la tristesse ou aide la fillette à la surmonter, il apparaît comme étroitement lié à ce sentiment négatif.

Ensuite, certains élèves font ressortir de leur production une idée de menace, de peur ou de danger à laquelle serait lié l'oiseau. Dans ces divers cas l'oiseau ne semble pas être la cause de ces sentiments négatifs mais plutôt un

remède, à part dans la production E9 où on peut remettre en doute le caractère bienveillant de l'oiseau puisqu'il est dit que : « l'oissaux la sureveille » (Annexe 1, E9). Est-ce une surveillance pour le bien de l'enfant à la manière d'un ange gardien ou une surveillance visant à dénoncer par la suite cette enfant ? En revanche, comme nous venons de le dire, dans la majorité des cas l'oiseau est plutôt le symbole de la protection dans le regard des élèves. La production E10 en fait mention à deux reprises comme étant « un protecteur » (Annexe 1, E10), ou précisant que « son oiseau était toujours là pour la protégé. » (Annexe 1, E10). Dans la production E18, la petite Mona explique que cet oiseau lui a été offert « pour veiller sur [elle] » (Annexe 1, E18) et il l'aide à surmonter ses peurs puisqu'elle dit : « mais mon oiseau ma rassuré. » (Annexe 1, E18). Nous retrouvons aussi cette idée dans la production E19 en ces termes : « y y avait sont amie l'oiseau lédait a surmonter sait peur » (Annexe 1, E19) ou encore « La nuit elle fesait des cochemar mais l'oiseau était là. » (Annexe 1, E19).

L'oiseau peut aussi prendre la forme de quelque chose de caché et deux élèves ont mentionné cette idée. L'élève E9 fait cette allusion : « Le soir elle va se promené avec c'est parent et l'oisseaux qui est un secret » (Annexe 1, E9) et c'est de la même manière que s'exprime l'élève E25 en rajoutant une connotation d'amitié entre les deux personnages en ces termes : « j'avait même un ami secret dans le bois, c'était un oiseaux un oiseaux tout gris tout beau » (Annexe 1, E25). Pourquoi considérer que l'idée de secret puisse revêtir un aspect négatif ? Nous pouvons déceler deux interprétations derrière l'évocation de « secret ». La première peut en effet avoir un sens positif puisque l'oiseau peut être un secret choisi par l'enfant et avoir une connotation positive, néanmoins on peut aussi considérer que l'oiseau secret « dans le bois » (Annexe 1, E25) et méconnu des parents peut aussi être le témoignage d'une emprise de cet animal sur Mona, emprise dont personne ne peut la libérer puisqu'elle n'a pas le droit d'en parler.

Une autre caractéristique est la mention de la taille importante de l'oiseau. Plusieurs adjectifs décrivent celle-ci, entre autre l'adjectif « gros » dans la production E7 où l'on parle d' « un gros oiseaux de compagnie » (Annexe 1, E7) ainsi que dans la production E1 où l'oiseau est décrit comme « encore plus gros cavent » (Annexe 1, E1). A l'idée de grosseur s'ajoute celle de grandeur

dans les productions E1, E8 et E22 par les mentions suivantes : « au-dessus d'elle d'une taille imaginable » (Annexe 1, E1), « un grand oiseaux » (Annexe 1, E8), « je le voit en grand, qu'il est si important » (Annexe 1, E22). Bien souvent l'idée de grandeur et de grosseur est mise en relation avec la notion de danger et de menace¹⁰¹ et c'est l'idée qu'on peut faire ressortir ici concernant l'oiseau.

On ne saurait passer outre les nombreuses occurrences de la notion de cauchemar, qu'elles soient simplement évoquées comme dans la production E13 : «un rêve triste » (Annexe 1, E13), dans la E15 : « «dévoï je rêve éveillé dévoï des bon et plus souvent des mauvais » (Annexe 1, E15) et encore « ça ma enter toute la nuit » (Annexe 1, E22) dans la production E22, ou que cette notion de cauchemar soit directement en lien avec l'oiseau et explicitement exprimée. En effet, plusieurs élèves placent la figure de l'oiseau au centre des cauchemars, par exemple l'élève E16 raconte que Mona « fit un cauchemar dans lequel il y avait l'oiseau » (Annexe 1, E16) et l'élève E14, mentionne : « je mendore et fais un gros cochemar. Et dans mon cochemar j'étais perdu dans une forêt sombre et froide, un ègle géant venait me dire qu'un malheur allait arrivé. » (Annexe 1, E14). L'usage du terme cauchemar et non pas rêve fait directement référence à des images mentales négatives.

Bien évidemment les diverses allusions à la guerre constituent des marqueurs du négatif au sein des productions, et plus précisément, lorsque l'oiseau est perçu par l'élève comme un personnage parti à la guerre. On trouve ce phénomène dans la production E12 où : « Mona fait un rêve de la guerre et pense que son oiseau et dans la guerre » (Annexe 1, E12) et dans la E8 : « Mona va se coucher elle fais un rêve ou elle pense a des soldat, des fleur, et un grand oiseaux. » (Annexe 1, E8). La production la plus caractéristique à ce sujet est la E18 car dès la deuxième phrase de la production le statut négatif de l'oiseau est présenté : « C'est mon père qui me la donné quand il est mort à la guerre et il me la donné pour veiller sur moi. » (Annexe 1, E18). D'emblée, l'oiseau est mis en relation avec un événement dramatique à savoir le décès du père de Mona à la guerre. Cette production semble témoigner d'une compréhension de l'élève concernant la signification d'une métaphore. L'oiseau offert par le père mort semble s'être emparé du rôle de celui-ci. L'oiseau a pour

¹⁰¹ Pour ne citer qu'un exemple nous mentionnerons la figure du « grand méchant loup » abondamment utilisée dans la littérature jeunesse.

fonction de « veiller » sur l'enfant et donc de la protéger, il s'octroie la liberté de corriger l'enfant : « Le soir quand je suis dans mon lit et que je n'arrive pas à dormir mon oiseau vien et me crie dessus alors je pleure. » (Annexe 1, E18) et l'enfant est profondément attachée à l'oiseau puisqu'un lien d'amour les unit comme elle le déclare elle-même : « Et je voulait dire que j'aime mon oiseau. » (Annexe 1, E18). L'oiseau peut être apparenté à la métaphore du père absent. Nous supposons que l'illustration représentant des soldats a conduit les élèves à penser que le père de Mona était parti à la guerre mais, en réalité, rien de précis n'est dit à ce sujet. Nous pouvons imaginer que les élèves ont traduit l'atmosphère pesante de certaines pages en inventant cette idée de guerre. Il est à noter que si tant d'élèves ont fait mention du départ du père à la guerre c'est certainement parce que, lors de la phase de partage collectif, cette idée a fait partie des hypothèses émises. Dès lors, certains élèves qui ressentaient cette atmosphère négative ont été convaincus par la proposition d'un de leurs camarades pour expliquer cette atmosphère.

Il est intéressant de noter que sur la totalité des productions des élèves (26 productions), seuls deux élèves ont ressenti le côté menaçant de l'oiseau sur l'illustration la plus significative¹⁰² et le traduisent de manière concrète dans leurs écrits. On le constate dans la production E4 où on peut lire : « Ce soir dans sa nouvelle chambre, l'oiseau s'énèrve sur Mona. » (Annexe 1, E4) et dans la production E18, détaillée précédemment, quand Mona dit : « mon oiseau vien et me crie dessus alors je pleure » (Annexe 1, E18).

Pour finir, nous jugeons indispensable de nous arrêter sur la production E14 en raison des particularités qu'elle comporte. Dans cet écrit, l'élève fait preuve de réelles qualités d'exploitation des informations implicites. Pour commencer, évoquons le choix du terme spécifique « aigle » préféré au mot générique « oiseau » dans toutes les autres copies. Celui-ci n'est certainement pas anodin, car l'élève aurait pu choisir « un moineau » caractérisé par sa petite taille et son côté attirant ou tout autre oiseau apprécié pour ses qualités de chanteur, comme ceux dont il est fait mention au début de l'écrit : « Dehors les oiseaux chantent et il fait beau. » (Annexe 1, E18). Au contraire l'aigle renvoie l'image inverse. La figure de l'aigle est souvent représentée de manière

¹⁰² Annexe 3

imposante, c'est certainement parce que cet oiseau est un rapace que sa grandeur est mise en avant pour en accentuer le caractère dangereux. Communément représenté pattes puissantes en avant et serres aiguisées fonçant sur sa proie, cet oiseau illustre bien la menace qui plane sur l'enfant. De plus, l'élève en question fait appel à l'image de l'oiseau de mauvais augure puisque l'aigle apparaît dans « un gros cauchemar » (Annexe 1, E18), « dans une forêt sombre et froide » (Annexe 1, E18) où « un ègle géant » (Annexe 1, E18) vient « dire qu'un malheur allait arrivé » (Annexe 1, E18). Ce cauchemar à valeur prémonitoire illustre parfaitement la fine compréhension de la valeur symbolique rattachée à l'oiseau.

En conclusion, nous pouvons affirmer que ce questionnement autour des illustrations de l'album a majoritairement permis aux élèves de saisir la valeur symbolique de l'oiseau. Il est néanmoins important de souligner que le travail concernant l'identification des éléments implicites est loin d'être facile pour les élèves, d'autant plus lorsqu'il s'inscrit dans le cadre d'une œuvre étudiée dans son intégralité et recelant donc de multiples informations à décoder. En outre, nous avons tenté d'identifier plusieurs causes de difficultés ayant pu conduire les élèves du premier groupement à ne pas entrer pleinement dans le caractère symbolique de l'oiseau. On peut imaginer que l'unique support de référence, l'image, a pu rendre la tâche plus difficile aux élèves habitués à puiser exclusivement leurs informations dans un texte écrit. Un travail régulier mené tout au long de l'année autour de la production écrite basée sur des illustrations aurait peut-être limité ce phénomène. De plus, la discussion en commun avec le groupe classe visant à dégager des hypothèses a peut-être enfermé les élèves uniquement dans les hypothèses exprimées. Bien qu'étant autorisés à proposer d'autres pistes dans leurs écrits, certains élèves n'ont peut-être pas osé inclure leurs conclusions personnelles après un nouveau visionnage des illustrations. Enfin, l'anthropomorphisme étant très courant dans les différentes œuvres de littératures jeunesse qui constituent généralement le patrimoine des élèves, ces élèves n'ont peut-être tout simplement pas été gênés outre mesure par l'absence de réalisme de certaines illustrations et n'ont donc pas interprété ces illustrations comme des représentations symboliques.

3.3. Analyse du deuxième groupement de productions

À présent nous allons nous intéresser au second ensemble de productions écrites. En ce qui concerne ce deuxième groupe nous avons pu obtenir 29 productions sur 31 élèves¹⁰³.

La consigne de cette production écrite était, rappelons-la : « Réécris le récit de ton héros en rajoutant dans l'histoire le nouvel élément choisi¹⁰⁴. Tu dois respecter l'histoire écrite par l'auteur ». Cette production était donc véritablement orientée vers la création de métaphores adaptées et amenait les élèves à témoigner de l'empathie quant aux difficultés et aux joies rencontrées par le héros de l'album de leur choix.

Avant de décrire à proprement parler les quatre tendances que nous avons distinguées dans les écrits, nous allons nous intéresser à la phase de préparation à cet exercice écrit. Étant consciente de la difficulté que peut présenter la création d'une image métaphorique pour des élèves de CM2, nous avons prévu en amont de la phase écrite un temps de discussion en groupe classe. L'objectif de ce temps de partage était de faire émerger un maximum de propositions d'images métaphoriques et d'en justifier la pertinence. Cette liste d'idées constituerait un réservoir dans lequel les élèves pourraient piocher des éléments ou non.

Durant cette phase orale, nous avons pu relever différentes métaphores que nous allons à présent présenter.

Concernant l'album *Moi Dieu Merci qui vis ici*¹⁰⁵, les élèves E9, E1 et E26¹⁰⁶, ont proposé le choix de l'ombre du grand père qui évoquait pour eux les racines et l'histoire de Dieu Merci. L'élève E25 a, lui, préféré choisir le djembé afin d'exprimer le lien avec l'Afrique même durant la période d'exil. L'élève E23 a mentionné la faux de la mort pour témoigner de l'existence précaire et de la guerre. De plus, les élèves E24, E18 et E16, se sont retrouvés dans le choix du vélo comme métaphore puisque cet objet leur semblait le meilleur moyen pour

¹⁰³ Lors du test de cette séance, plusieurs élèves étaient malades et n'ont donc pas pu produire l'expression écrite.

¹⁰⁴ Ce nouvel élément concernait la manière de représenter les sentiments du héros pour chaque album.

¹⁰⁵ LENAIN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2003.

¹⁰⁶ Cet élève a été absent pour la production écrite

transmettre la réalité du voyage, voire même celle de la vie qui tourne comme une roue. Enfin, l'élève E19 a choisi l'image d'une balle tout le temps logée dans la tête de Dieu Merci mais n'a pas détaillé la raison de ce choix à l'oral.

Dans l'album *Bonjour la France*¹⁰⁷, l'élève E28 a choisi l'image du mur noir pour témoigner de la solitude, de la tristesse et de l'isolement. L'élève E15 a préféré l'image du nounours sans en expliciter la raison. L'élève E17 a proposé l'image des badges (ou pin's) que la petite fille porterait sur elle et qui établiraient le lien avec son pays d'origine. Pour finir l'élève E10, a trouvé pertinent de préférer l'idée de petits chaussons brodés en chinois pour traduire le lien avec le pays de la petite fille et son enfance.

Deux élèves seulement se sont exprimés à propos de l'album *Caja de cartón*¹⁰⁸. L'un, l'élève E29, a choisi un carton sans spécifier pourquoi, alors que l'autre, l'élève E6 a jugé plus pertinent le choix d'un ballon, représentatif du village recréé et de la joie.

L'album *La robe rouge de Nonna*¹⁰⁹ a retenu l'attention de trois élèves. Les élèves E20 et E21 ont décidé que la robe rouge était appropriée pour exprimer les sentiments tels que la joie, la peine, la colère ou la peur. De son côté, l'élève E13 a jugé plus adapté de choisir les chemises noires pour incarner le symbole de la peur et du souvenir.

Lors de cet échange aucun élève ne s'est exprimé concernant les albums *Au pays de mon ballon rouge*¹¹⁰ et *Mon papa roulait les r*¹¹¹.

Ces 17 élèves ont proposé un large panel de métaphores pertinentes, attestant de cette manière de la compréhension de ce procédé stylistique dans le cadre d'un échange oral. On peut supposer que les élèves qui choisissent un objet récurrent mais ne parviennent pas à expliquer leur choix n'ont pas encore complètement compris le fonctionnement de la métaphore, mais qu'ils s'en approchent.

¹⁰⁷ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

¹⁰⁸ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

¹⁰⁹ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

¹¹⁰ CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

¹¹¹ LEGENDRE, Françoise, GUEYFIER, Judith. *Mon papa roulait les R*. Paris : Éditions Sarbacane, 2008.

Après l'analyse détaillée des productions écrites qui ont fait suite à cette phase orale nous reviendrons sur la présence décelée ou non de la difficulté.

Au regard des 29 productions écrites, nous avons établi quatre catégories distinctes. Chacune est représentative de la tendance principale se dégageant du groupement.

La première catégorie regroupe les élèves n'ayant pas réussi à se détacher d'un récit factuel. Ces écrits sont caractérisés par une mention très minimale des sentiments ou une absence totale de ceux-ci. La seconde catégorie rassemble les élèves qui ont su faire mention des sentiments de leur héros mais n'ont pas eu recours à l'usage de la métaphore pour ce faire. La troisième catégorie s'intéressera aux productions dans lesquelles on retrouve la présence d'un objet, ce qui signifie que ces élèves ont compris que l'usage de la métaphore passe par un objet ou un élément intermédiaire. En revanche, ce groupe d'élèves n'a pas attribué de sens symbolique aux objets mentionnés. Enfin, le quatrième groupe présentera les productions des élèves ayant utilisé une métaphore dans leur texte. L'objet introduit est porteur de caractère symbolique et la production atteste d'une prise de conscience des sentiments du héros.

Pour chaque catégorie, nous énoncerons les productions qui en font partie et nous ferons le choix de détailler plus précisément certains éléments qui nous semblent réellement significatifs.

Avant d'entrer dans le détail des catégories, nous tenons à signaler que sur l'ensemble des productions, une majorité a su faire preuve d'empathie et attribuer aux différents héros des sentiments appropriés alors que seulement une minorité s'en est tenue à un récit factuel dénué de sentiments. Nous considérons qu'uniquement quatre élèves n'ont pas su faire preuve d'empathie, où l'on fait de manière très limitée.

3.3.1. Première tendance : les élèves qui ont proposé un récit factuel

Les élèves entrant dans la catégorie numéro une ne sont en réalité qu'au nombre de 4 (E2, E8, E22, E27), comme nous venons de le signaler, et même plus précisément de 2 (E2 et E27). Expliquons-nous. Les élèves E8 et E22 ont globalement fait un récit factuel et c'est l'ensemble de leur production qui atteste de cette tendance. Nous allons tout de même évoquer quelques extraits choisis qui illustrent nos propos. Dans la production E8, on retrouve essentiellement deux longues phrases constituées par une juxtaposition de faits. Un passage exemplaire attestant du récit factuel serait : « il y a eu la guerre dans mon pays j'ai du m'enfuir et je me suis resus une balle dans le crâne, je suis allé en prison j'ai aiseyer de m'enfuir je me suis cacher dans un bateaux » (Annexe 2, E8). Dans cette production se distingue tout de même une légère note d'empathie envers le personnage lorsqu'à la fin du texte, il est écrit : « mais je pense toujours a mon pays et mon père » (Annexe 2, E8). On peut interpréter ces propos comme le signe d'un début de perception du sentiment de nostalgie et de manque par l'élève. En ce sens on ne peut pas dire que cette production exclue tout sentiment. L'élève E22 se rapproche de l'élève E8, car, de manière identique, la majorité de son écrit est dénué de sentiments, comme en témoigne ce passage : « Un jour, il eut un feu et c'est a ce momment que j'ai perdu ma maman. Maintenant je suis ici, a l'orphelina et dans mon tiroir est ranger une boite a chaussure » (Annexe 2, E22). Alors que l'élève parle de la mort de la mère du protagoniste dans *Caja de cartón*¹¹², aucune allusion de tristesse ou de manque n'est évoquée. Néanmoins, tout comme dans la production E8, un fragment de texte fait référence à un sentiment, en ces mots : « Le bateau a coulé j'avais tellement peur de coulé avec le bateau » (Annexe 2, E22). La peur est clairement explicite. Il ressort donc de ces deux écrits un manque d'empathie global qui est tout de même atténué par les arguments que nous venons de citer.

En revanche, les écrits E2 et E27 ne possèdent pas du tout de sentiments et traduisent une totale absence d'empathie. Le passage le plus significatif est celui qui relate le sauvetage de la vieille dame dans *Moi Dieu Merci qui vis ici*¹¹³, l'élève écrit : « J'ai vus une femmes a se courir et je lais

¹¹² ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

¹¹³ LENAIN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse,

secouru » (Annexe 2, E2). L'élève en question nous fait part d'un simple récit de faits. De manière identique l'élève E27 relate le récit de la mort de la mère du protagoniste dans *Caja de cartón*¹¹⁴, de la façon suivante : « et puis le village en carton a brûlé et ma mère aussi » (Annexe 2, E27). Les deux derniers élèves dont nous venons de parler sont en réalité les seuls à avoir proposé un texte sans aucune marque d'empathie.

3.3.2. Deuxième tendance : les élèves qui ont exprimé des sentiments sans utiliser d'image métaphorique

Abordons maintenant la deuxième catégorie, à savoir celle qui regroupe les élèves ayant donné libre cours à l'expression des sentiments mais sans recourir à l'utilisation d'une image métaphorique. On recense 5 élèves (E14, E20, E23, E29, E30) dans ce cas de figure. Chacune des productions de cet ensemble foisonne de sentiments, ce qui traduit la grande capacité à faire preuve d'empathie des élèves. La production E14 regroupe les expressions suivantes relatives aux sentiments : « J'étais heureuse avec mon papa qui roulait les R » (Annexe 2, E14), « Ma famille était paisible » (Annexe 2, E14), « J'étais parfois triste de ne pas voir Pépé et Mémé » (Annexe 2, E14), « J'avais beaucoup de fierté pour mon papa » (Annexe 2, E14) et enfin « nous étions joyeux ! » (Annexe 2, E14). Le panel de sentiments présents évoque au mieux les sentiments de la petite fille, l'héroïne de *Mon papa roulait les R*¹¹⁵. Une évocation de sentiments très variés se trouve dans la production E20 puisque l'élève emploie les termes et expressions : « heureuse » (Annexe 2, E20), « la tristesse » (Annexe 2, E20), « c'est injuste » (Annexe 2, E20), « en colère » (Annexe 2, E20), « j'étais morte de honte » (Annexe 2, E20), « j'ai fondu en larmes » (Annexe 2, E20) et met ainsi en valeur toute la souffrance à laquelle s'exposent Mona et sa famille. L'élève E23 a choisi de raconter l'histoire de Dieu Merci et il utilise de nombreux procédés pour faire ressortir les sentiments de celui-ci. On peut noter un procédé de répétition et d'énumération dans

2003.

¹¹⁴ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

¹¹⁵ LEGENDRE, Françoise, GUEYFIER, Judith. *Mon papa roulait les R*. Paris : Éditions Sarbacane, 2008.

l'expression : « Je vais dans un autre continent là-bas je n'es plus rien plus de maison, plus de papier, plus rien je deviens SDF » (Annexe 2, E23). Cet élève accorde également une grande place au souvenir et à l'importance de la mémoire puisqu'à plusieurs reprises il dit : « je marcher en pensan à ma famille » (Annexe 2, E23), « je pense à ma mère, à mon père, à mon grands père et à ma grands mère qui en peri dans mon pays » (Annexe 2, E23), « je pense aussis quant y mon torturer » (Annexe 2, E23) et à l'élève de conclure : « Noublier jamais sete istoir et noublier jamer qui faut pas se lessait manipule par les autre » (Annexe 2, E23). La phrase finale à valeur de « morale » est une apostrophe directe au lecteur par laquelle l'élève atteste de toute l'empathie dont il a su faire preuve.

Dans le récit de l'élève E29, les sentiments sont en quelque sorte l'aboutissement du texte puisque l'élève conclut avec ces mots : « Puis, plus tard dans l'année on m'a adopté, je me sentais triste d'avoir perdu ma mère mais aussi heureux d'avoir une nouvelle famille qui m'aime » (Annexe 2, E29). Enfin, l'élève E30 fait le récit de la vie de Maomao. L'héroïne de l'album *Bonjour la France*¹¹⁶ traduit des sentiments qui vont de l'amusement : « Sa ma musée, Parce que les autres il comprennait jamais se que je dit » (Annexe 2, E30) à la prise de conscience des difficultés qu'entraînent les différences : « En arrivent à l'école, je me suis dis que j'étais ridicule. Tout le monde parle de leur langue mais pas moi » (Annexe 2, E30). Ce groupe d'élèves a su faire réellement preuve d'empathie en usant de divers procédés.

3.3.3. Troisième tendance : les élèves qui ont introduit un objet sans y rattacher de valeur symbolique

Intéressons-nous à présent à la troisième catégorie dans laquelle nous rassemblons les productions des élèves ayant introduit un objet qui aurait pu être une métaphore mais auquel ils n'accordent aucune valeur symbolique. Cette catégorie est composée de 7 productions (E1, E3, E7, E11, E14, E19, E25) aux propositions d'objets éclectiques.

¹¹⁶ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

On peut distinguer différentes catégories, à savoir les animaux, les objets inanimés et une autre production que nous expliciterons.

Les productions E3, E7 et E11 ont opté pour le choix d'animaux. La E3 mentionne : « Je m'appelle Nona et je ne suis pas né(e) ici avec mon dauphin » (Annexe 2, E3), la E7 spécifie : « J'ai un chien, il est gentil » (Annexe 2, E7) et la E11 utilise aussi un chien en y faisant plusieurs fois allusion dans son écrit : « Dans mon pays j'ai un chien bleu comme le ciel » (Annexe 2, E11), « tous les semaines je promène mon chien » (Annexe 2, E11) et « A chaque fois mon chien me suis » (Annexe 2, E11).

Les élèves E14, E19 et E25 ont préféré le choix d'un objet inanimé. L'élève de la production E14 fait mention d'un « petit ourse » (Annexe 2, E14), la E19 d'une « balle loger dans le crane » (Annexe 2, E19) et la E25 insère dans sa production « un djumbé » (Annexe 2, E25) fabriqué par le héros. Enfin l'élève E1 a eu recours à un ajout d'un autre type puisqu'il a choisi d'introduire « l'ame de mon grand-père et ma mère et mon père » (Annexe 2, E1).

Le point commun entre ces éléments de diverses natures est leur apparition au sein du récit sans pour autant que des détails supplémentaires soient donnés concernant leur signification. Il semblerait qu'un travail supplémentaire soit à mener avec ce groupe pour leur faire percevoir le sens d'une métaphore qui ne se contente pas de l'ajout d'un élément au sein d'un texte mais l'exploite pleinement.

3.3.4. Quatrième tendance : les élèves qui ont utilisé une métaphore

Afin de clore l'analyse de cette deuxième production écrite, nous allons énumérer les élèves de la quatrième et dernière catégorie. Rappelons-le, nous rassemblons au sein de celle-ci les élèves ayant fait usage de la métaphore en proposant l'insertion d'un élément dans leur texte et en lui adjoignant un sens en lien avec le récit d'exil de leur héros.

Nous comptons 13 productions remplissant ces critères. Pour présenter ces productions nous choisissons de procéder par album choisi. Nous signalons par

ailleurs que les albums *Mon papa roulait les r*¹¹⁷ et *Au pays de mon ballon rouge*¹¹⁸ ne seront pas cités dans cette partie car aucun élève ne s'est basé sur ces albums.

Pour commencer, nous nous intéresserons aux deux élèves (E5 et E6) ayant choisi *Caja de cartón*¹¹⁹.

L'élève E5 a décidé d'utiliser la métaphore de l'aigle. On retrouve les occurrences suivantes : « on a pris le bateau je suis contante mon ègle est dedans » (Annexe 2, E5), « on s'est noyer mon ègle s'est noyer est ensuit on c'est sauver mon ègle était contente » (Annexe 2, E5) et « sa ma fait du soulagement mon ègle était aussi soulager » (Annexe 2, E5). Cet élève a très certainement été influencé par l'album *L'oiseau de Mona*¹²⁰ puisqu'il reprend comme élément un oiseau et précise que celui-ci partage les sentiments du narrateur. Les deux personnages sont liés et l'élève a véritablement tiré profit du travail mené en amont. Le deuxième élève, E6, à avoir choisi l'album *Caja de cartón*¹²¹, a préféré introduire l'image d'un ballon. De quelle manière en fait-il mention ? « J'habitais dans une boîte en carton avec un ballon » (Annexe 2, E6), « Ma mère m'avait sauvé de la noyade avec mon ballon » (Annexe 2, E6), « je jouait avec mes amis et mon ballon » (Annexe 2, E6), et « je jouait avec mon frère et ma sœur avec le ballon » (Annexe 2, E6). Le ballon est présent à chacune des étapes de la vie de l'enfant, il est présent dès sa toute petite enfance, affronte la catastrophe de la tempête à ses côtés et contribue à part entière aux moments de jeu, avant et après la mort de la mère. Il semble que le raisonnement de l'élève E6 soit similaire à celui de l'élève E5, en effet le ballon peut-être perçu comme un double de l'enfant.

Continuons, en nous intéressant aux quatre élèves (E9, E16, E18, E24) qui ont choisi *Moi Dieu Merci qui vis ici*¹²².

¹¹⁷ LEGENDRE, Françoise, GUEYFIER, Judith. *Mon papa roulait les R*. Paris : Éditions Sarbacane, 2008.

¹¹⁸ CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

¹¹⁹ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

¹²⁰ POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

¹²¹ ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

¹²² LENAIN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse,

Trois d'entre eux (E16, E18, E24) ont repris la figure du vélo. Dans la production E16 l'élève attribue d'emblée une fonction de souvenir au vélo puisqu'il écrit : « Je suis né en Angola, toute ma famille est mort à cause de la guerre. Tout ce qui me reste en souvenir c'est mon vélo rouge » (Annexe 2, E16). La couleur rouge attribuée à ce souvenir ne peut donc pas être considérée comme anodine puisqu'elle est évoquée rapidement après l'annonce de la mort de la famille du héros. On peut aisément attribuer la couleur rouge au souvenir du sang et de la mort des membres de sa famille. De plus c'est un souvenir qui ne semble pas quitter le personnage, car lui même dit : « Partout ou je vais, je le prends » (Annexe 2, E16) et : « Un jour je me baladais avec mon vélo » (Annexe 2, E16). Cet objet paraît également donner de la force et du courage au héros car il s'en sert pour contrecarrer les plans d'un voleur : « avec mon vélo je lui ai rentré dedans » (Annexe 2, E16). L'élève E18 ne mentionne le vélo qu'au moment de quitter l'Angola : « je suis parti avec mon vélo je ne pensait jamais pouvoir partir d'ici » (Annexe 2, E18). L'objet peut être assimilé au pays abandonné à cause de la guerre et cette idée est renforcée à la fin du texte par l'extrait : « Tout les matin je pars avec mon vélo et je repense à ma vie davant » (Annexe 2, E18). Enfin, l'élève E24 renforce l'idée de lien car Dieu Merci et le vélo voyagent ensemble : « J'ai serpenté les rues jusqu'à ce que j'arrive dans mon nouveau pays » (Annexe 2, E24). Pour terminer, la connexion entre l'un et l'autre est perceptible car on pourrait considérer que la situation suivante s'applique aussi bien à Dieu Merci qu'au vélo : « il a tenu la route » (Annexe 2, E24).

Pour ce même album, l'élève E9 a choisi un symbole immatériel puisqu'il a utilisé l'ombre du grand-père. À quatre reprises nous retrouvons l'expression : « l'ombre de mon grand-père » (Annexe 2, E9). On peut lui attribuer un rôle d'ange gardien qui guide Dieu Merci puisqu'on trouve les expressions : « et je voyai l'ombre de mon gran-père qui me dit alle » (Annexe 2, E9) ou « j'ai monté les escalle pour alle sauve la grand-mère et je voyais l'ombre de mon grand-père » (Annexe 2, E9).

Deux élèves (E13, E21) ont décidé de se baser sur le récit *La robe rouge*

de *Nonna*¹²³. Ces deux élèves n'ont pas introduit de nouveaux objets puisqu'ils réutilisent des éléments figurant déjà au sein de l'album, néanmoins les élèves ont ajouté un rôle symbolique à ceux-ci. Dans la production E13, l'élève choisi de citer les « robes noires » (Annexe 2, E13) qu'il qualifie plus loin d'« ombres » (Annexe 2, E13). Ces métaphores symbolisent la menace qui plane sur Nonna et sa famille car : « au loin je vis trois ombres elle s'approche [...]l'une tira ma robe rouge » (Annexe 2, E13) et font tout pour les obliger à quitter l'Italie puisque : « Le lendemain mon père se randa à son travail mais les robes noire étai là et elles l'ont licencier » (Annexe 2, E13). À l'inverse, l'élève E21 choisit comme symbole la robe rouge, une robe qui est comme magique et semble constituer le prolongement de Nonna parce que « Sans ma robe rouge je me sens faible très faible » (Annexe 2, E21). En dépossédant l'enfant de cet habit, il semblerait que les fascistes lui enlèvent une part d'elle-même. Pourquoi ? L'élève l'explique dans la suite du texte : « plus de robe roug plus de sourire » (Annexe 2, E21), « Et plus d'habit rouge que du noir maintenant ou du blan » (Annexe 2, E21), la fillette a comme perdu une part d'elle-même, une part d'insouciance et de bonheur, tout compte fait une part de son enfance.

Pour finir, l'album *Bonjour la France*¹²⁴ a inspiré aux 5 élèves (E10, E12, E15, E17, E28) l'ayant choisi des métaphores multiples.

On compte parmi celles-ci la métaphore de petites sandales qui sont évoquées de la sorte par l'élève E10 : « Mon porte bonheur m'a beaucoup servi. Ce sont deux petite sendalles » (Annexe 2, E10). Plus qu'une allusion à l'enfance laissé en Chine, les sandales incarnent une fonction d'objet magique : « Il suffisait que je les serres contre mon cœur et en même temps je résitais mon vœu trois fois » (Annexe 2, E10). L'élève E17 fait aussi référence à un objet précieux, des badges (ou pin's) à fonction de porte-bonheur, nous y trouvons la référence suivante : « mes bages, c'est comme un porte bonheur car pour moi c'est la seule chose qu'y me reste du Japon » (Annexe 2, E17). Encore une fois la relation de proximité avec l'objet prétendu magique rassure

¹²³ PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

¹²⁴ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

l'enfant et lui procure de la joie comme indiqué dans les extraits suivants : « Je saire très très fort mes bages » (Annexe 2, E17) et « Je suis heureuse de les avoir avec moi ! » (Annexe 2, E17). De plus, face à la peur et la tristesse les badges seraient un gage de sécurité pour l'enfant : « j'ai peur, je suis triste a quoise de maman je n'ai même pas mes bages » (Annexe 2, E17). Ajoutons qu'à la fonction « magique » de l'objet nous devons adjoindre une fonction de souvenir comme en témoigne l'extrait cité plus haut en faisant allusion au badge comme unique souvenir du Japon. Pour sa part, l'élève E15 n'octroie pas à l'objet métaphorique une valeur magique mais y rattache tout de même la fonction d'un objet auquel l'enfant a recours en cas de mal-être. En effet, cet élève utilise le « doudou » a deux reprises, au départ du pays d'origine : « Avec mon doudou nous regardon par la fenêtre les nuage » (Annexe 2, E15) puis après la journée d'école difficile : « Je monte dans ma chambre et mon doudou matend je le prend dans mes bras et me jette dans mon lit » (Annexe 2, E15).

À la différence des élèves cités précédemment pour l'album *Bonjour la France*¹²⁵, l'élève E12, utilise un élément immatériel comme métaphore. Cet élément est le prolongement de Maomao et l'élève le qualifie d' « ombre de joie » (Annexe 2, E12). Cette ombre a l'air d'être le reflet de la petite Maomao depuis son enfance, une enfance qu'elle a sûrement toujours considérée comme étant placée sous les auspices de la joie et c'est l'arrivée en France qui semble créer une différence entre l'ombre et la petite fille. En quel sens ? L'élève E12 précise : « Je voyais mon ombre de joie, moi j'étais plus triste que joyeuse » (Annexe 2, E12) ces propos témoignent d'un changement de sentiments dans la vie de la petite fille. Enfin, l'ombre est un guide pour la fillette car celle-ci déclare à la fin du texte : « Mon ombre avait raison » (Annexe 2, E12).

Pour terminer l'énumération des métaphores dans le cadre de l'album *Bonjour la France*, nous avons gardé la production qui reflète le mieux l'aboutissement du travail mené tout au long de la séquence d'enseignement. L'élève E28 mêle métaphore et sentiments tout au long de son écrit et témoigne d'une réelle qualité d'empathie puissamment exprimée dans cette production écrite. La métaphore choisie est celle des murs sombres. La première mention

¹²⁵ QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

de ces murs sombres se retrouve au début du texte et correspond à l'arrivée dans la nouvelle maison, en France : « Je m'attendais à une maison de rêve non ma chambre est sobre j'ai peur de ces murs sombres la nuit » (Annexe 2, E28). Il n'en est plus fait mention dans le texte avant le retour, à l'âge adulte, de Maomao en Chine pour faire découvrir ce pays à son époux. C'est en parlant des différences qu'elle est forcée de constater, entre l'image de la Chine de son enfance et la réalité qui s'offre à son regard, que Maomao utilise à nouveau l'expression : « Cette fois les murs étaient gris et à certains endroits noirs. La Chine avait belle est bien changé » (Annexe 2, E28). L'élève mentionne à plusieurs reprises le contraste entre la couleur du souvenir et la noirceur de la réalité dans les passages suivants : « Elle est passée du vert scintillant au noir fumé » (Annexe 2, E28), « mon école si colorée normalement elle a eu droit au même sort hélas » (Annexe 2, E28), « Plus de dessins colorés plus de portemanteaux scintillants » (Annexe 2, E28), « tous ces murs noirs m'effrayait plus que tout » (Annexe 2, E28). La couleur noire peut être interprétée comme les changements auxquels est soumise Maomao dans sa vie, et c'est elle-même qui choisit de ne plus considérer comme obscures les différences qui l'effrayaient et qu'elle exprimait par la couleur noire. Pourquoi avançons-nous cette hypothèse ? Nous la basons sur le choix final de Maomao, dans ce récit, de ne garder qu'un « beau souvenir » (Annexe 2, E28) en choisissant de dire : « Tout les murs je m'en fiche » (Annexe 2, E28).

Conclusion

Nous nous demandions si un travail sur un corpus d'albums traitant de l'exil et des migrations pouvait permettre aux élèves de construire une compétence interculturelle et de prendre conscience de la diversité culturelle de leur propre classe. Nous avançons comme hypothèse que cette séquence d'apprentissage permettrait d'aider les élèves à manifester de l'empathie et à prendre conscience des difficultés propres à l'expérience d'exil.

La réflexion théorique qui a été menée dans un premier temps nous a permis de mesurer la pertinence d'un travail autour de l'acquisition de la compétence interculturelle compte tenu la société multiculturelle dans laquelle nous évoluons. De plus, cette réflexion nous a aidées à réaliser à quel point les représentations sociales sont ancrées dans nos schémas mentaux et à prendre conscience de l'importance de les faire évoluer pour mieux accepter les différences culturelles des autres. Enfin, nous avons pu constater que le travail autour de la manifestation d'empathie nécessite l'utilisation de supports adaptés, et nous avons remarqué que les albums de littérature jeunesse multiculturels qui abordent la thématique de l'exil sont un vecteur d'ouverture culturelle privilégié permettant aussi de développer le sentiment d'empathie.

Nous pouvons affirmer que les différentes séances mises en œuvre lors de cette séquence d'enseignement, dans le but d'aider les élèves à manifester l'empathie propre à la compétence interculturelle, ont validé l'hypothèse de départ. À quelques exceptions près, la grande majorité des élèves a pu témoigner de l'empathie vis-à-vis des héros des différents albums de littérature jeunesse confrontés à une situation d'exil. De plus, le travail autour des métaphores semble avoir contribué à l'acquisition de cette compétence.

Mais, que dire du choix du support écrit pour mesurer l'acquisition de cette compétence ? Nous avons évoqué plus haut la possible difficulté du

passage à l'écrit pour les élèves. Rappelons que lors de la phase de préparation visant à mettre en place un recueil de métaphores, 17 élèves avaient pris part à la discussion en proposant de nombreuses images pertinentes. Le passage à l'écrit, dans le cadre de la production finale, a-t-il entraîné une perte de cette richesse ? Dans une certaine mesure, nous pouvons affirmer que oui. Sur les 17 élèves, seuls 11 (E6, E9, E10, E13, E15, E16, E17, E18, E21, E24, E28) se sont retrouvés dans la quatrième catégorie de notre classement, celle des élèves ayant inclus une métaphore à leur production tout en lui donnant une dimension symbolique. Parmi les 6 élèves restants, 3 (E20, E23, E29) se retrouvent dans la deuxième catégorie et apportent donc la preuve que le travail mené autour de la question de l'empathie a conduit à des résultats positifs dans leur cas puisqu'ils ont eu largement recours à l'emploi des sentiments dans leurs écrits. En revanche, on peut signaler que le passage à l'écrit a entraîné chez ces élèves la perte des métaphores initialement trouvées.¹²⁶ Enfin, les 3 derniers élèves (E1, E19, E25) se retrouvent dans la troisième catégorie, autrement dit, ont inséré un élément dans leur écrit mais n'y ont pas rattaché de dimension symbolique. Ces trois élèves sont parvenus à faire figurer l'élément qu'ils avaient mentionné à l'oral¹²⁷ mais le passage à l'écrit semble avoir eu raison du sens qu'ils y attribuaient à l'origine. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que ces élèves se sont sentis bloqués par le passage à l'écrit, si on leur avait proposé un autre moyen d'expression, ils auraient peut-être manifesté une forme d'empathie envers les personnages.

Comment palier cette difficulté ? Nous pourrions envisager une autre forme de production, plus orientée vers le dessin, qui ne nécessiterait pas le passage par les mots et exploiterait un autre mode d'expression tout aussi riche : le dessin. La pertinence de ce support ne saurait être remise en cause,

¹²⁶ Pour l'élève E20, la métaphore initialement trouvée était la robe rouge comme symbole de la joie, la peine, la colère ou la peur ; pour l'élève E23, la métaphore initialement trouvée était la faux, comme symbole de la mort, de la guerre ainsi que de l'existence précaire de Dieu Merci ; enfin pour l'élève E29, la métaphore initialement trouvée était un carton.

¹²⁷ Pour l'élève E1, la métaphore initialement trouvée était l'ombre du grand-père, qui s'est transformée dans l'écrit final en « l'âme » du grand-père et a perdu le symbole des racines et de l'histoire de Dieu Merci ; pour l'élève E19, la métaphore initialement trouvée était une balle tout le temps dans la tête, celle-ci a été conservée mais sans être renforcée par un caractère symbolique; enfin, pour l'élève E25 la métaphore initialement trouvée était le djembé, celle-ci a été conservée mais a perdu son caractère symbolique qui exprimé le lien avec l'Afrique même en exil.

puisque le travail autour de l'album a permis de rappeler la richesse de celui-ci, richesse qui se doit en grande partie à la double narration, prise en charge de manière égale par le texte et l'image.

Il convient en conclusion de ce mémoire de souligner à nouveau que la compétence interculturelle ne peut être considérée comme définitivement acquise. Ce constat nous encourage à continuer de rechercher des supports toujours plus adaptés permettant d'en poursuivre la construction tout au long de la vie de l'individu.

Bibliographie

- **Ouvrages et articles**

BOUCHES, Laurie, *L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse multiculturel en classe en vue de développer la compétence interculturelle chez les élèves*. Mémoire de Master 2 MEEF 1er degrés. Montauban : ESPE Montauban et Université Toulouse 2 Jean Jaurès, 2014 cite DARDAILLON, Sylvie, « L'album multiculturel, piste pour un corpus européen », [enregistrement audio], journée d'étude Livre Ensemble, Toulouse, 2014.

BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella, STRAKEY, Hugh. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Guide pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

CASTELLOTI, Véronique, MOORE, Danielle. *Représentation sociale des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2002.

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2009.

DOUGLAS, Virginie (dir.). *Littérature pour la jeunesse et diversité culturelle*. Paris : l'Harmattan, 2012.

ESTERLE, Maryse. *Conférence Vivre ensemble à l'école: regards croisés et représentations*, le 24 mars 2009 à ARRAS. Citoyenneté et immigration. jeudi 25 juin 2010 (consulté le 29/09/2015). Disponible sur le Web: <http://www5.ac-lille.fr/~immigration/ressources>

KAFKA, Franz. *Journal*. Paris : Grasset, 1954.

LARRIVE, Véronique. Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*. 2015, n°51, p157-176

LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire et ZARATE, Geneviève (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Édition des Archives contemporaines, 2008.

MAIZONNIAUX, Christèle. La rencontre avec l' « Autre » dans la lecture d'œuvres francophones adressées à la jeunesse : modalités, réception et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*. 2015, volume 12,n°1.

NEUNER, Gerhard, PARMENTER, Lynne, STARKEY, Hugh, ZARATE, Geneviève, BYRAM, Michael (coord.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2003.

PLACE, Michel pour le MRAP et CARTON, Alcide. Les témoignages d'immigrés : leur intérêt en classe, outils documentaires. Citoyenneté et immigration. dimanche 12 juin 2005 (consulté le 29/09/2015). Disponible sur le Web: <http://www5.ac-lille.fr/~immigration/ressources>

POSLANIEC, Christian, HOUYEL, Christine, LAGARDE, Hélène. *Comment utiliser les albums en classe, cycles 1, 2, 3*. Paris : Retz, 2005. Collection pédagogie pratique.

TAUVERON, Catherine (dir.). *Lire la littérature à l'école pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002. Hatier Pédagogie cycle 2 et cycle 3

VAN DER LINDEN, Sophie. Lire l'album. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

VERBUNT, Gilles. *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale, 2011. Comprendre la société l'essentiel.

VINSONNEAU, Geneviève (dir.). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois: SIDES, 2004. Collection psychologie des dynamiques interculturelles.

- **Albums de littérature de jeunesse**

ARNAL, Txabi, AMEKAN, Assan. *Caja de cartón*. Pontevedra : OQO editoria, 2010.

CALDERÓN, José Manuel Mateo, MARTÍNEZ PEDRO, Javier. *Au pays de mon ballon rouge*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2011.

LEGENDRE, Françoise, GUEYFIER, Judith. *Mon papa roulait les R*. Paris : Éditions Sarbacane, 2008.

LENAIN, Thierry, BALEZ, Olivier. *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2003.

PIQUEMAL, Michel, BRAX, Justine. *La robe rouge de Nonna*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 2013.

POIROT CHERIF, Sandra. *L'oiseau de Mona*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2008.

QINHAN, Jia. *Bonjour la France*. Paris : Max Milo Jeunesse, 2009.

- **Textes institutionnels et ressources pédagogiques**

DEBYSER, Francis, TAGLIANTE, Françoise. *Mon premier Portfolio*. Paris : Editions Didier, 2001.

Déclaration Universelle de l'UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. *Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet- 6 août 1982

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences*. Arrêté du 11-07-2006, Bulletin Officiel, n°29,20-07-2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Arrêté du 31-03-2015, Bulletin Officiel, n°17,23-04-2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *La république mobilisée contre le racisme et l'antisémitisme*. Arrêté du 16-06-2015, Bulletin Officiel, n°5, 18-06-2015

- **Webographie**

HUSSONNOIS ALAYA, Céline. Najat Vallaud-Belkacem répond vertement à une députée contre l'arabe à l'école. *BFM TV*. [en ligne], 26 mai 2016, [consulté le 12.06.2016]. Disponible sur le Web: <http://www.bfmtv.com/politique/najat-vallaud-belkacem-repond-vertement-a-une-deputee-contre-l-arabe-a-l-ecole-977586.html>

Vousnousils l'emag de l'éducation [en ligne] <http://www.vousnousils.fr/2016/06/07/langues-vivantes-le-russe-larabe-le-japonais-ou-lhebreu-proposes-aux-eleves-des-le-cp-589114>

INSEE. *Institut national de la statistique et des études économiques. Mesurer pour comprendre*. [en ligne]. [consulté le 12.06.2016]. Disponible sur le Web : http://www.insee.fr/fr/themes/document.aspreg_id=0&ref_id=T15F037#sommaire

Eduscol [en ligne]. <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

Annexes :

**Annexe 1 : Ensemble des productions écrites des élèves pour la
production écrite 1 p. 71-114**

**Annexe 2 : Ensemble des productions écrites des élèves pour la
production écrite 2 p.115-148**

Annexe 3 : Illustration de l’oiseau p.149

Annexe 4 : Fiche préparation séquence p.150-157

Annexe 5 : Cahier d’enquête p.158-161

Annexe 6 : Montage illustrations p.162

Annexe 1

Ensemble des productions écrites des élèves pour la production écrite 1

Consigne : Raconter l'histoire de Mona et de l'oiseau en s'aidant des illustrations.

E1 :	E25 :
E2 :	E26 :
E3 :	P 72
E4 :	P 73
E5 :	P 74
E6 :	P 75
E7 :	P 76
E8 :	P 77-78
E9 :	P 79
E10 :	P 80-81
E11 :	P 82
E12 :	P 83-84
E13 :	P 85
E14 :	P 86
E15 :	P 87-89
E16 :	P 90-92
E17 :	P 93-94
E18 :	P 95-96
E19 :	P 97-99
E20 :	P 100-102
E21 :	P 103-104
E22 :	P 105-106
E23 :	P 107
E24 :	P 108-109

P 110-111

P 112

P 113

P114

Annexe 1

E1 :

L'oiseaux de Mona

Sur un chemin près une balançoire et un toboggan, le père de Mona l'emmène à l'école. Son oiseau la suit de très près. Arriver à l'école Mona écrit sur son cahier, son oiseau est au bord de la fenêtre. Après les cours Mona va à son cours de danse est l'oiseau est encore là. À la fin de la danse elle va dans la cour de l'école pour jouer avec ses amis est l'oiseau est là. L'école est fini Mona rentre chez elle à pied, mais cette fois-ci l'oiseau la suit derrière elle mais là il est encore plus gros carant. Mais avant de partir elle a fait la photo de chasse, l'oiseau se pose sur la branche quand elle est arrivée chez elle, elle a fait une soirée pigama avec ses deux amis qui elle aussi on un oiseau avec elles. Les comme si elle avait la même âme. Un beau jour le facteur emène une lettre à la famille de Mona qui sa mère elle est en route. Dans une forêt calme la famille de Mona se balade. La mère de Mona était devant un jardin public, elle discuter avec une femme. Pendant la nuit le père tenir une lettre est la mère un paquet mais Mona ne savait pas ce qu'il y avait. Les oiseau était à ses pieds. Semblait que Mona dormir son était au-dessus d'elle d'une taille imaginable, Mona rêver. C'est comme si il avait la même vie. Elle est retourner à l'école ou les spectacle de danse à lieu. Mona y était, elle avait des ailes blanches une robe rouge elle était porter par c'est camarade, et son oiseau au-dessus d'elle faire les même mouvement. Mona rentre avec son père qui tiens un bouquet de fleur et les oiseau son aussi là. Ils sont rentrer chez eux et la mère avait accouché son petit qui était dans la poche que monna tenir.

Annexe 1

E2 :

(2)

Mardi 3 mai

Lejeux de Mona

Mona été une petite fille très joyeuse, elle adorait jouer avec son père dans le parc. Comme si elle a des amitiés plus importante comme à l'école, oralement quelle a des parents de la dépense ou de l'école. Son meilleur ami et un garçon qui il lui suit partout à l'école. Un jour elle voit jouer dans le parc avec le garçon elle le regarde voler sa la fusée. Le lendemain elle a la fête de classe beaucoup elle met sa plus belle robe d'été. Le soir il donne une des lettres, mais il en le soir, un jour le facteur porte et une lettre arrive il ouvre jusqu'à la maison pour elle et prise de la lettre, pendant ce temps sa mère été au travail avec ses amis, il écrit la lettre quand sa mère revient, si elle son père qui dit que il est bien avec il est sa la lettre. Elle retour de lui pendant toute la nuit. Elle le dit à ses amis et elle arrive une lettre de son grand-père. Le soir elle aller à son grand-père, et le lendemain son père lui félicite et le lendemain sa mère arrive et il dit que elle est un bébé heureux pour le petit garçon.

FIN

Annexe 1

E3 :

(3)

C12

Abra: 3 mai

L'oiseau de abra

Un matin abra et son papa se promènent dans la forêt abra doit aller à l'école le matin la maîtresse lit un livre et abra doit le recopier proprement et elle doit aller jouer son rôle de cirque et de danseuse elle va jouer avec ses copains et copines il tourne tous en rond abra va se promener dans la forêt avec son oiseau imaginaire abra va faire une photo de classe avec les élèves le soir elle rentre chez elle est elle dort avec son oiseau elle sort dehors pour aller prendre le courrier avec facteur elle se promène avec ses parents dans la forêt et avec son oiseau sa maman qui est en ciente l'amène à l'école et il revient la chercher le soir pour qu'elle mange à la maison avec son oiseau elle va dormir elle se réveille le matin pour aller en ville est elle va dans sa chambre elle va au théâtre et montre son spectacle et son père et frère et elle et il va avec eux tous ensemble.

Annexe 1

E4 :

(4)

Mona aime jouer avec son oiseau. À 8 h 30 elle va à l'école car elle n'a que 10 ans, après l'école elle fait de ~~la~~ la danse classique.

Dans la cour elle s'amuse avec 4 autres enfants. Le soir l'oiseau vient vers elle, dans les bois. En septembre il y a eut la photo de classe. Elle est à gauche de la photo, en robe rouge. Dans la chambre les oiseaux sur l'avonore blanche.

Le lendemain, le facteur arrive avec une lettre dans les main, Les ~~parents~~ ^{famille} de mona attendent devant la boîte au lettre. Après avoir vu la lettre, ils sont aller dans la forêt penser à leur père.

Aujourd'hui, devant le ~~site~~ ^{parc}, la mère de mona est en sainte. Vers 17 h 30 la mère apporte un cadeau, et le frère, une lettre. Ce soir elle imagine son père à la queue. Le 20 avril, elle déménage dans un autre quartier, le soir dans sa nouvelle chambre, l'oiseau s'énerve sur mona. Elle aime ^{aussi} la danse acrobatique.

Le dernier jour son frère à un bouquet dans les main et ils se retrouvent en haut d'une colline.

Annexe 1

E5 :

⑤

L'oiseau de Mona

Mona va première avec son père sur le chemin qui mène à l'école. Mona est si contente de voir ses amis. Après la récréation la maîtresse dicte la dictée et quand elle a fini l'école Mona va à la danse. Le lendemain matin Mona se amuse avec ses amis. La nuit tombe Mona a fini son devoir son oiseau est la rejoindre. Mona va se coucher pour la photo de classe. Demain après midi Mona va faire la photo de classe. Quelques heures Mona doit aller se coucher. Le lendemain matin Mona va chercher le courrier après elle va dans la forêt avec ses parents. Ses parents restent chez elle et son amis sont avec à table ce soir là c'est le jour de Noël. Mona est contente elle serre son père dans ses bras et ensuite Mona va dans son lit et regarde son oiseau. Le lendemain direction l'école Mona et toujours dans son lit et son oiseau est toujours. Le lendemain Mona va au cirque et fait le spectacle ensuite tout le monde et sur la scène Mona est dans les bras du père. Mona va dans le pays de passer avec ses parents et son petit frère.

Annexe 1

E6 :

⑥

Mardi 3 mai

L'oiseau de Mona

Je suis Mona, je me baladai avec mon père pour aller à l'école, après les courts je suis aller à la dance, après je suis parti à l'école au parc, le soir je suis rentré à la maison. Le lendemain c'était la photo de classe, l'oiseau est comme mon reflet de moi. Le soir avec ma mère et mon père, on dormait paisiblement. Soudain un jour le facteur annonce que mon père est mort à l'âge de 30 ans. L'oiseau a aussi perdu son père. Ma mère a été remarquée, elle expliqua à ses amis qu'elle est enceinte, le soir mon beau père a dit :
- Cet argent va nous servir, a payé la maison. Cet nuit j'avait rêver de la guerre, mon oiseau avait rêver de la même chose. Le matin maman ma emmené à l'école les amis mon oiseau ma motive pour le spectacle de dance. Le spectacle a comencé le spectacle était magnifique à la fin

Annexe 1

E6 :

mon père me félicite et puis le bébé est né.

Annexe 1

E7 :

7

L'oiseau de dona

Donna à un gros oiseau de compagnie, il est sûre-
ment un ami. Imaginons pour Donna. Et comme
le seul parent de maman de Donna est
enceinte. Et Donna est contente. L'oiseau est
parti où Donna nait le 1^{er} nat. Quand
Donna danse il fait pareille.

Annexe 1

E8 :

8

Mardi 3 mai

CME

L'absence de Mona

Mona part de l'école avec son papa il va à plein d'arbre et d'oiseaux.

Il rentre est fier ses devoirs avec son père q' a encore des oiseaux.

Mona fait de la danse avec ses amis.

Elle retourne à l'école mais la sa la récré est il sont tous entrain de faire une ronde autour un arbre d'autre personne joue à la manivelle.

L'école et fini mona va dans la forêt et fait un grand oiseaux.

Le lendemain elle retourne à l'école est fonce la photo de classe, après il sont dormis la chambre est bleu avec son poster de plage.

Un matin il sont dehors et il aperçoit le facteur qui tien une lettre dans la main.

Mona est avec ses parents il se lient la main, après mona aperçoit sa mère avec un gros ventre, rentre à la maison la mère de mona ti un cadeau et sont père une lettre.

Il est tard et mona va se coucher elle fait un rêve au elle parle à des soldats, des fleurs, et un grand oiseaux.

Le lendemain sa mère vas à l'hôpital, mona est inquiète.

Elle a une compétition de danse elle a des ailes large après ses amis arrive la porte.

Les fins mona rentre il n'y a pas sa mère, sont père tien un bouquet de fleur à la

Annexe 1

E8 :

mum

La mère sort de l'hôpital avec un petit frère.

Annexe 1

E9 :

9

[]

Mardi 3 mai 2012

L'histoire de mana

Mama s'occupe tout la journée elle court avec son père, elle va à l'école, elle fait de la danse et elle joue avec ses amis.

Le soir elle va dans la forêt et elle va avec son oncle et un jour elle fait une photo de classe et le soir elle dort avec ses parents dans la chambre et l'histoire et sur l'histoire. Le matin elle attend le facteur avec sa mère et l'histoire.

Le soir elle va se promener avec ses parents et l'histoire qui est un secret. Le matin elle sort de l'école que sa mère va la chercher.

Elle rentre de l'école et sa mère a un cadeau dans la main et son père a une lettre dans la main.

La nuit elle rêve que sa mère est à la guerre et l'histoire la surveille.

Le lendemain matin elle va à l'école.

Le soir elle pleure dans sa chambre.

Le soir elle fait de la danse.

Le lendemain matin elle fait du cirque pour ses amis.

Le soir elle fait un cadeau à son père et lui donne une bougie de bleu.

Annexe 1

E10 :

10

Mardi 3 mai

Production écrite.

Mona avait toutes sortes d'activités. Elle aimait aller à l'école et elle adorait profiter des rayons de soleil qui passaient de temps en temps par la fenêtre de sa classe, fermait les yeux et rêvait d'avoir une vie parfaite. Elle pensait très souvent à réussir pour la première fois ses pointes de pieds à la danse. Mona adorait ses amis, pour mona ce sont de très bon copains. Derrière l'école il y a un petit jardin et c'est là qu'elle se reposait chaque midi pour la pause déjeuner. Ce jour là c'était la photo de classe. Mona adorait se faire prendre en photo. Le soir mona rentrait chez elle et retrouver son oiseau, il s'appelle Zacharie mais elle le surnom Zac. C'était pour elle un protecteur ou quelqu'un à qui elle confiait tout ses secrets. Le week-end c'était les deux seuls jours que le facteur passait. Très souvent le week-end toute sa famille ou

Annexe 1

E10 :

plutôt ses parents et elle allait se promener au grand air.
Le lendemain soir il s'est produit une bataille horrible et
son papa y était. Mais son oncle était toujours là pour la
protéger. Et tout allait bien pour son spectacle de danse.
Les pointes de pieds étaient parfaites. Et c'est à ce moment là
que son père ^{était} revenu. Et c'est revenu la famille heureuse
et sans problème.

Annexe 1

E11 :

L'oiseau de
Mona

(1)

Mardi 3 mai

Mona est son père course sur le jardin pour aller à l'école elle est très en retard. Elle rentre en classe, son voisin le recopie. Avec ses amis elle fait de la danse. Le lendemain à la récréation avec ses amis ils se tiennent la main ils sont heureux. Le soir après l'école Mona marche à côté de l'arbre elle voit son amie l'oiseau qui vole à côté d'elle. Le matin le photographe arrive pour prendre une photo de la classe de CE1. Le soir arrive dans sa chambre Mona est très fatiguée. Le jour est déjà arrivé est le facteur parce la famille de Mona est présente à recevoir le courrier. Mona tient la main de ses parents ils se promènent joyeusement. La maman de Mona est enceinte et sa copine la soutient. Le papa ouvre le courrier. Mona fait un cauchemar elle pense à la guerre. Le lendemain devant l'école il pleut et tout le monde a pris le parapluie. Mona est triste elle pense à son oiseau. Mona fait du théâtre avec ses amis après elle fait du cirque. Elle est dans le train elle offre un bouquet à son papa. Sur la colline la famille se promène avec le bébé les oiseaux en aussi ils se promènent en famille.

Annexe 1

E12 :

12

Mardi 3 mai

CM2

L'oiseau de Mona

Mona vivait avec sa famille. Son père amena Mona à l'école. Après l'école Mona va à la danse. Le lendemain Mona va à l'école et joue à la récréation. De retour à la maison, Mona va dans une forêt. Mona s'est fait tout belle pour la photo de classe. La nuit tombe et Mona et sa sœur dorment. Le matin le facteur donne une lettre à la maman de Mona, toute la famille revient à leur maison. L'après-midi la maman va se reposer dans le parc. Le soir la maman donne la lettre au père, les oiseaux sous la table, qui fait les mêmes signes de l'oiseau, le père, et la mère. Mona fait un rêve de la guerre et pense que son oiseau est dans la guerre. Mona attend que son père arrive, Mona commence à pleurer car elle pense que son père est mort. Le spectacle de Mona n'est d'arriver, elle est une fée. Son père fait un salon à sa fille et les oiseaux aussi. Mona vient d'arriver son petit frère et les oiseaux viennent d'arriver un petit oiseau.

Annexe 1

E13 :

13

L'oiseau DEMONA

J'étais une fois petite fille qui courait avec son ~~beau père~~ frère

Le lendemain elle alla à l'école par la fenêtre un oiseau la regardait. Entre midi et deux elle alla à son cours de danse.

L'après midi elle alla à l'école et elle s'amusa avec ses amies.

Le soir en rentrant chez elle elle aperçut l'oiseau qu'elle avait eu en classe, dans la cour et aux cours de danse.

Le matin s'étaient un grand jeu pour elle s'est était la photo de classe avec ses 26 amies et là elle aperçut encore l'oiseau mais il n'était pas seul.

Le soir elle raconta tout à sa ^{Mère} parents et surtout elle

Annexe 1

E13 :

raconta la photo de classe.

Le lendemain

La mère et Mona attendait la courrier et surtout
une ^{de dernière} lettre que son père avait écrite

Le soir MONA, sa MÈRE, et son FRÈRE alla

faire une Ballade dans la forêt mais et

mona remarqua que il y avait trois oiseaux
cette fois si.

Le lendemain MATEN la mère de mona

alléi avoir un enfant et mona elle passait
en classe supérieure.

Le soir mona, son frère et sa mère décida
enfin d'ouvrir la lettre.

En allant chercher mona était triste elle

repensait à c'est quelques chose mona

recoeurra en étant triste et fait son rêve

Annexe 1

E13 :

13



triste. En se levant ^{elle} fut l'oiseau mais il
y avait quelque chose de bizarre cette
comme si il se comportait.

l'après midi mona avait un spectacle de danse
et au bout d'un moment elle fut son double
mais en oiseau. A la fin du spectacle mona
renta chez elle. Elle s'assie avec son frère
et dans leurs tête repassa tout les bon moments
Et le lendemain la famille comté un
nouveau membres. Fin

Annexe 1

E14 :

(14)

Thomas

Avec mon meilleur ami on se dépêche d'arriver à l'école. Dehors les oiseaux chantent et il fait beau. Quand on arrive à l'école, la maîtresse lit la dictée alors nous nous excusons et nous nous assions. En classe j'ai des bonne note mais je suis plutôt bavarde. Le soir, après l'école, j'ai cours de danse. Avec mes copines, nous sommes les meilleures du groupe. Le lendemain je retourne à l'école et pendant la récréation, avec tous mes amis nous faisons la farandole. En classe je m'ennuie et fais un gros cahernan. Et dans mon cahernan j'étais perdu dans une forêt sombre et froide, un égle géant venait me dire qu'un malheur allait arriver. Puis la maîtresse me réveilla et

Annexe 1

E14 :

nous sortons dehors pour faire la photos de
dase. Je souris bien ! Le soir je mande
très vite mais il fait froid. Le lendemain le
facteur nous amène une lettre. C'était mon
frère qui était parti faire ses études. Mais je
ne l'est pas ouvert. Le soir je vais me
balade dans le bois avec mon papa. Le
lendemain nous allons au parc avec ma
mère (qui est enceinte) et les voisin.

Enfin on peut ouvrir la lettre de mon frère.
Malheureusement la lettre avortissait que la
guerre commençait. Le soir je mande et je
réve que mon papa allait aller à la guerre. Puis
je réve que vais à l'école mais il me fait pas
beau. Je m'aime pas le mauvais alors je
me suis réveiller en sursot.

Annexe 1

E14 :

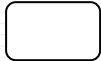
(14)

Le matin j'ai un spectacle de danse et
j'imite la fée. Mes copines me portent en
D
faisant du cirque. Mon papa me félicite et me
fait un gros bisous sur le front.

Annexe 1

E15 :

(15)



l'oiseau de Mona

Avec mon papa nous aimont jouer ensemble

comme par exemple moi j'adore courir.

Annexe 1

E1

Avec l'école nous travaillons la maît

simple, après ça dépend des fois. Avec maïs

comme on adore danser ~~substant~~ quand on est ^{seul}

ensemble! Nous nous s'amusons tellement ensemble.

devois je rêve éveillé devois des bon et plus souvent

des mauvais. Un jour on ma fait la photo de

classe de CE1 on c'est fait tous beau. Devois maïs

copines m'invite à domi chez eu on s'amuse tellement!

je reçois souvent des lettres aussi, j'aime bien la

veille du facteur. Avec mon papa et ma maman

moi nous promenon en forêt, c'est très plaisant.

Un jour j'ai remarquer qu'en oiseau était tout

le temps avec moi. Un jour mon papa est

Annexe 1

E15 :

partit à la guerre depuis on me la pas refus.
Avec mon grand frère nous recevons une lettre de
notre père nous étions tout exciter. Devais je pense
à mon père comment fi - vi - t il sa je fais
des rêves et sa me fais peur. Mon père est mort
je suis si triste pourquoi est il parti à la guerre
tout le monde pleur ! Je suis triste mais heureusement
il y a mon oiseaux Pour me consoler. Je continue
de vivre mais c'est très compliqué. J'ai un nouveau
sport le cirque sa me permet de tout tout oublier.
Devais avec mon frères nous alors lui déposer
des fleurs nous essayons de ne pas pleurer. Depuis
j'ai eu un petit frère et je suis heureuse mais
tout en fond de mon cœur je suis très triste
avec la cause de mon père mort.

Annexe 1

E16 :

16

L'oiseau de Mona

Il était une fois une petite fille qui s'appela Mona. Un beau jour elle marcha dans la forêt avec son grand frère, c'était les vacances.

- Oh non demain c'est l'école ! s'exclama Mona
- On retournera dans la la prochaine fois.
- Le lendemain Mona travailla en classe.
- Zut j'ai oublié ma réponse ! pensa Mona.
- Rourourourourourou ! cria l'oiseau (pour donner la réponse)
- Mais oui ! s'écria Mona, C'est Gt. Tiens c'est l'oiseau
- de la dernière fois.
- Aujourd'hui Mona a tenu classe. Ding-ding fit la cloche.
- Oui c'est la récréation.

Mona jouait à faire un cercle. Et la fin de l'école elle alla dans la forêt, seule.

Annexe 1

E16 :

- Aujourd'hui c'est la photo de classe.

Mona reçoit la photo, elle voit l'oiseau.

Puis lit Mona !! cria les parents.

Le lendemain Mona reçoit une lettre. Puis elle alla

se balader dans la forêt. Elle alla à l'école, à la

sortir son ~~parent~~ attendait à la sortie de l'école.

Mona reçoit encore une lettre. Elle fit un croquis

dans lequel il y avait l'oiseau, et après elle

vit le village. Là nuit elle vit l'oiseau face à

elle. Un jour elle en un grand bat. Puis son

père la félicite dans le bar. Puis elle en un

petit frère.

Annexe 1

E17 :

(A)

L'oiseau de Mona

Un beau jour d'été elle et Mona se baladaient avec son père. Ils étaient suivies par deux petits oiseaux.

Le lendemain Mona partie à l'école son oiseau l'accompagnait. En classe il n'était jamais vraiment loin d'elle.

Après Mona avait cours de danse elle était heureuse de retrouver ses amis car elle adorait passer du temps avec ses amis. L'oiseau était toujours là et par contre il l'imitait.

À la récréation elle jouait et l'oiseau la suivait sur le grillage qui entourait l'arbre.

L'oiseau suivait Mona 24h sur 24.

Le soir avant de rentrer elle avait fait sa photo de danse pour l'occasion elle

Annexe 1

E17 :

avait mis sa robe rouge. L'oiseau la
suivait il était posé sur l'arbre ~~à~~ da-
côté.

Le soir elle me parlait pas et parlait se cou-
cher. Son père et sa mère dormait à
côté.

Le lendemain le facteur passa.

Il partit ce baladeur.

Il arrivèrent au parc et là la maman
de Mona, discuta avec une autre maman.

Un oiseau imitait sa mère.

Le soir il ouvrit le portail que le facteur
avait envoyé.

Le soir Mona et l'oiseau se parlait du
regard, grâce au regard.

Le lendemain Mona alla à l'école.

Annexe 1

E17 :

(17)

L'oiseau vena la voir.

Le jour du spectacle, Moma dansa et l'oiseau
l'imitait.

Même lorsque Moma était portier.

Le ^{papa} portier de Moma la félicita. Deux
oiseau était sur le rebord de la
fenêtre.

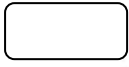
Quelques jours parer la mère de Moma
avait accouché le bébé. Il était heureux
et les oiseaux aussi.

Les oiseaux, et les humains.

fin

Annexe 1

E18 :



(18)

L'école de Mona

Je m'appelle Mona j'ai deux ans et j'ai un
père. C'est mon père qui me la donne quand
il est mort à la guerre et il me la donne pour
veiller sur moi. Bon après ça j'ai un nouveau
père qui s'appelle Jérôme. Il est très sympa. J'
aime me promener en forêt faire des balades. Je suis
en CM2 et ma maîtresse s'appelle Caroline.

Je fais de la danse classique avec trois autres filles

J'aime bien tenir la main de mes amis. Le soir,

j'aime bien me mettre à côté d'un arbre et dessiner

le paysage.

En mai on a fait la photo de classe je me suis abîlé

en rose c'est ma couleur préférée.

Le soir Sarah se couche avec Matthieu et dans le lit

il y a été il y avait moi toute seule comme d'habitude

Annexe 1

E18 :

Ce matin le jour est passé il nous a écrit
une lettre. Ce soir on est allé se promener moi, ma mère
et mon beau-père. Ma mère est enceinte on ne sait
pas si c'est un garçon ou une fille. Ce soir on
va enfin savoir si c'est un garçon ou une fille.

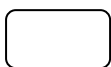
C'est une FILLE!!!!

Cette nuit j'ai rêvé que mon papa mourait à
la guerre mais mon oiseau me rassure.

Ce matin devant l'école il pleut il y a mon
oiseau devant l'école. Ce soir quand je suis
dans mon lit et que je m'endors pas à dormir
mon oiseau vient et me crie depuis alors je pleure
à mon cours de danse on répète pour le spectacle
de fin d'année. Ça y est le spectacle est fini
tout le monde applaudit. Ce soir je fais un gros
câlin à mon papa avant de m'endormir. Le bébé est

Annexe 1

E18 :



(18)

mã e lã a 'appelle Sacha.

Et je voulais dire que j'aime mon oiseau. On le
surnomme "l'oiseau de Mamma"

Annexe 1

E19:



7. La nuit elle faisait les mêmes cochonneries mais sort amie

l'oiseau.

8. Un jour le facteur passait ~~à l'heure~~^{à l'heure} pour Anna. Elle était pressée de l'ouvrir. Une fois seule dans sa chambre elle laura et s'était une lettre de son père elle lit et la remit dans l'enveloppe puis partit.

9. Elle voulait aller chercher son père esprit elle le retrouvait de suite errant.

10. La mère tombait en riant.

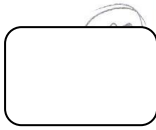
11. La maman recevait une ~~lettre~~^{lettre} collée avec ~~pour~~^{avec} des de chocolat.

12. La nuit elle faisait des cochonneries mais l'oiseau était là.

13. Et la veille il plut toute la journée.

Annexe 1

E20 :



Ma vie à moi, Mona.

Vite, je suis en retard. Il faut courir.
Mon père m'accompagne, nous passons devant
le parc qui bord la forêt. Le parc de mon
enfance mon passage y ai gravés à jamais.
J'attends l'heure, l'heure où je pourrai enfin
m'évader. La maîtresse me décroche de mon
rêve.

- Lora tu as oublié que nous sommes
peux être sommes au milieu de la dictée.
Tu as de la chance c'est la sonnerie. Range
vos affaires. Bon repas.

Bon apprenons la chorégraphie de danse.

Je suis la première que l'on voit.

La récréation de l'après-midi nous avons
le droit de faire des rondes.

Annexe 1

E20 :

Je suis au l'oren de la forêt.
Les cheveux dans le vent j'aperçois un
oiseau. Quelle belle photo, je l'ai
prise par la poste aujourd'hui. Bon
il est l'heure de se coucher. Je
rêve de trois oiseaux. Mais je suis
brutalement tiré de mon rêve. Les oiseaux
s'envolent. Le facteur brandit une
lettre. Mais l'attendons avec impatience.
L'or d'une sorte ^{en famille} je me remémore que
le temps passe si vite ma mère est
encinte elle offre un cadeau à mon
cousin.

Annexe 1

E21 :

(21)

03/05/16

CH2

L'oiseau
de Mona.

Production écrite.

Le matin, Mona et son frère irons à l'école en courant. Mona fait de la dictée à l'école, la maîtresse lit une grande dictée. Après l'école Mona va à la dance et elle a une oiseaux qui fait comme elle et ses son portrait.

Le lendemain matin à la récréation elle va jouer avec ses amis à la ronde. En rentrant chez elle le soir elle voit son oiseaux qui vien lui dire « bonjour ». après mangé l'après-midi il y a la photos de classe.

Annexe 1

E22 :

(22)

Mardi 3 mai

L'oiseau de Mona

Bonjour je m'appelle Mona et j'ai un oiseau formidable et j'ai une belle vie.

Bon il y a l'école la danse mais mon oiseau est là. Il danse en me racapier

En récréation, je joue avec mes amis mais il est là, il reste à côté.

Mais le problème c'est qu'on ne se comprend pas, c'est peut-être pour ça que je le voit en grand, qu'il est si important.

Mon oiseau qui apparaît au photo de classe.

Le soir quand je dors j'ai l'impression d'avoir une présence à côté de moi. Et le matin quand on va chercher le courrier à trois ils sont trois oiseaux

Je vivrais avec une belle vie.

Jusqu'au jour "maman" qui est enceinte on chercher quel que chose, je ne sais pas pourquoi mon oiseau la suivie

Quand elle est rentrée elle a à la main une enveloppe que papa a pris immédiatement, moi curieuse

Annexe 1

E22 :

comme je suis j'ai essayé de regarder.

Le soir, j'ai rêvé que de sa, ça ma enter toute la nuit, papa par a la guerre.

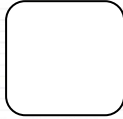
Le lendemain matin, je suis aller a l'école avec un vide en moi.

Des jours sont passer

Annexe 1

E23 :

23



Mardi 3 mai 2016

Introduction École CM2

L'oiseau de Monette

Bonjour je m'appelle Monette j'ai un oiseau qui reflète ma personnalité. Je joue avec mon père puis avec je vais à l'école mon oiseau me regarde travailler. Mon père et de devenir danseuse du - coup je suis les cours de danse. Mais ami me comprennent mais ne comprennent pas mon oiseau. J'ai appris que mon père est parti à la guerre je pleure beaucoup d'ailleurs mon oiseau vien me console. Je suis que mon oiseau sera toujours là car je le sais d'ailleurs demain c'est la photo de classe. La classe est finis, je rentre chez moi je me dit à s'être avec le mon père et mort => Je dit c'est le soir Je dit à mon oiseau - ~~et~~ Bon nuit mon amie oiseau.

Annexe 1

E23 :

^s
Le matin même pendant mon petit déjeuner le
facteur arrive et amène lettre de papa. Je
crie de joie « il est vivien il est vivien » pendant que
je crie de joie ma mère pour la lettre

Annexe 1

E24 :

(26)

Mardi 3 mai

Écrit

L'oiseau de Mona.

Mona est une petite fille très joyeuse. Elle adore l'école et se fait respecter par la maîtresse. Elle fait aussi de la danse. Elle joue avec ses amis. Elle fait la queue. Leukou elle fait des rondes... Un beau jour se leva et l'oiseau revenait vers Mona. Aujourd'hui c'est la photo de classe pour Mona. Elle se fait belle et ses amis aussi. C'est la fin de la danse pour Mona et ses amis. Aujourd'hui elle sera contente de sa journée et pourra bien dormir.

Tout dès matin. Mona va chercher le courrier à la boîte au lettre. Le facteur a un vélo. derrière on voit passer les oiseaux ils sont trois. Quand ils repartent et ils passent par des forêts. Ils se rendent devant un jardin pleins de fleurs. Le père doit partir à la guerre. L'oiseau vient voir Mona tout les jours. Mona fait du théâtre. Le père de Mona a acheter un bouquet de fleur.

Fin

Annexe 1

E25 :

25

Mardi 3 mai

Écrit

L'oiseau de Mona

Moi, je m'appelle Mona et je vais vous raconter mon histoire... Avant, mon père est moi on passait beaucoup de temps ensemble mais... tout ça à bien vite changer j'ai appris à l'école puis je me suis mis à la danse, équilis... je m'amuse bien avec mes amis, j'avait même un ami secret dans le bois c'était un oiseau un oiseau tout gris tout beau il était même sur la photo de Jésus. Oh oui l'oiseau était

Maman lui a dit de venir vivre avec nous dans la maison avec sa famille, le soir même ils sont venus faire la première nuit. Le lendemain matin le facteur est

Annexe 1

E26 :

26

CM2

Production écrite

L'oiseau de mona

un matin le père de mona amène cet oiseau
à l'école. Elle n'est pas à l'école mais travaille
tout le temps, elle danse ses sa passion. Elle

n'a pas beaucoup d'amis mais joue et danse
avec ses camarades le soir elle faisait venir
son oiseau imaginer le lendemain c'est la

photo de classe la journée passa et la nuit
commença et ses oiseau dormer

le jour se leva et le facteur passa

Annexe 2

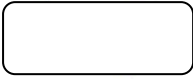
Production écrite 2 :

Consigne : Réécris le récit de ton héros en rajoutant dans l'histoire le nouvel élément décidé en classe. Tu dois respecter l'histoire écrite par l'auteur.

E1 :	P 116
E2 :	P 117
E3 :	P 118
E4 :	P 119-120
E5 :	P 121
E6 :	P 122
E7 :	P 123
E8 :	P 124
E9 :	P 125
E10 :	P 126
E11 :	P 127
E12 :	P 128
E13 :	P 129
E14 :	P 130
E15 :	P 131
E16 :	P 132
E17 :	P 133
E18 :	P 134
E19 :	P 135
E20 :	P 136
E21 :	P 137
E22 :	P 138
E23 :	P 139-140
E24 :	P 141
E25 :	P 142
E26 :	ABSENT
E27 :	P 143
E28 :	P 144-145
E29 :	P 146
E30 :	P 147-148

Annexe 2

E1 :



①

Merci Dieu Merci qui vis ici

Je m'appelle Dieux merci et je ne suis pas né ici. Moi je vivais en Afrique, mais je suis allé en prison avec une balle dans le côté de la tête. Ils m'ont emmené à l'hôpital, j'étais soigné et le médecin m'a ouvert la porte pour que je puisse m'enfuir sans que les gardes ne me voient. J'avais pris le bateau puis l'avion, pour aller en France. Je n'avais pas d'endroit où dormir donc je dormais sur le banc. Et un jour, une vieille dame s'étouffait chez elle, donc je suis monté dans son appartement et j'ai cassé la vitre de sa chambre. Je les hétais à se relever pour qu'elle puisse faire quelque chose. Et là elle m'a dit: "Tu peux prendre ma deuxième maison", quand je suis arrivé j'ai trouvé cette maison magnifique donc je suis resté. Mais j'avais peur que les autres habitants me dénoncent à la police pour retourner dans mon pays, mais si je ne dis pas mon nom. Mais enfin je revis l'âme de mon grand-père et ma mère et mon père. Cette histoire ne servira que poussière dans 20 ans ou moins.

Annexe 2

E2 :

②

Mardi 13 mai

Je me appelle Dieu merci et je ne suis pas né ici. Dans mon pays il y a fait la guerre, ma maison a été détruite et on est parti de méchanceté il mon frère. Je pense je me suis réfugié ici en raison quelqu'un ma sœur et il ma été méchant sans mon père je ni avise ne me de mon malheur. Je suis parti à l'école puis le bonheur et je suis arrivé ici. Je me suis occupé sur un banc et le lendemain j'ai vu une femme à se courir et je lui secours dans je te prête ma maison de vacances car sans toi je ne pourrais pas. maintenant je travaille un peu pour un peu par là.

Annexe 2

E3:

③

Shadi Hama

C 112

Objet représentatif: métaphore: dauphin

Je m'appelle Shadi et je ne suis pas née(e) ici avec mon dauphin je suis née(e) autre part quand mona est dans son nouveau pays les fascistes lui enlèvent sa robe rouge à mona parce que il n'aime pas le rouge les fascistes il sont habillés tout en noir il sont agressif avec Shadi donc du coup mona se retrouve toute nue avec sa culotte il reste que sa culotte sur elle des loups dans la forêt est grand-mère Shadi elle chante toujours en Italien parce que se une «macaroni» elle est née en Italie avec Shadi la grand-mère les fascistes on des chemises noires.... jusqu'à enlever la robe rouge de Shadi mona et si triste toute seule dans la rue des gens arrive et Shadi retrouve sa robe

Annexe 2

E4 :

④

cm 2

métaphore : La maison de la vieille dame
Moi Dieu merci qui vis ici

Je m'appelle Dieu merci et je ne vis pas ici.

Je suis né en Afrique. À 14 ans, j'ai eu peur de la guerre et de mon pays. Un jour, j'ai essayé de m'enfuir mais des soldats armés m'ont tiré dessus.

Ensuite, je me suis réveillé en prison avec un bandage sur la tête. J'ai commencé à écrire le nombre de jours en prison, sur le mur. Je pense à mon père qui est et qui m'aiderais à écrire sur le mur.

Le trentième jour, je suis tombé dans les pommes, donc on m'a emmené à l'hôpital. Le jour même, j'ai été réveillé par un hospitalier. 2 heures après, il me dit :

- Tu as le choix entre rester ici ou partir de l'hôpital.

J'ai choisi de partir et d'aller me cacher dans un bateau puis dans un avion pour aller en France. En arrivant en France, je ne connaissais personne. Deux jours passés ici, ce n'est pas comme dans mon pays. Les gens sont beaucoup plus nombreux et il n'y a pas de guerre. Le jour suivant, j'étais dans la foule, je voulais une dame s'étouffer chez elle, donc j'ai pris la décision d'aller l'aider.

J'ai marché deux à deux les escaliers, je suis passé par le balcon et cassé la fenêtre, elle a peu réprimé de nouveau. La dame m'a dit merci et elle voulait avoir un discussion.

- Puisque tu m'as sauvé, je te donne une de mes maisons

⇒

Annexe 2

E4 :

qui se trouve au bord de la mer.

Et voilà je vous ai tout dit de mon aventure.

FIN

Annexe 2

E5 :

5

CM2

Objet représentatif : métaphore l'âge
La cage de carton

Je m'appelle Lisa et je suis pas née ici.
Je suis née en Espagne et je suis seul
dans mon pays avec mon enfant. Deux jour
après on change de pays on a pris le bateau
je suis contente mon âge est dedans tout de
suite le bateau parce il y a eu de la peur
on s'est moqué mon âge s'est moqué
est enquis on c'est sauté mon âge était
contente. Je vais être ma mère
à rendre la maison ensuite je vais une
amie celle qui était dans le bateau et
petit à petit on a formé un village ça
ma fait du bonheur mon âge était
aussi sauté et après le village à partir
je suis morte mon enfant pense à moi je le
sers.

Annexe 2

E6 :

6

La caja de cartón

Objet représentatif : métaphore, un ballon

Je m'appelle Alice et je ne suis pas née ici. Quand j'étais petite, j'habitais dans une boîte en carton avec un ballon. Ma mère avait acheté un billet de bateau. Mais le bateau a coulé. Ma mère m'avait sauvé de la noyade, avec mon ballon. La boîte en carton était très abîmée. Sur la plage, il y avait une grosse boîte en carton. Un jour, ma mère a trouvé une dame qui habitait dans une boîte. Quelques années plus tard, on a un village en carton. Je jouais avec mes amis et mon ballon. Un jour, des gens enflamaient le village et ma maman et tout le village sont morts. On m'a envoyé à laurfelina. On m'a adopté et je jouais avec mon frère et ^{ma} sœur avec le ballon.

Annexe 2

E7 :

7



Bonjour la France

Métaphore : un chien

Je m'appelle Chaomao et je ne suis pas née ici.
J'ai un chien, il est gentil.

Annexe 2

E8 :

8



Mon dieu merci qui me ici

Je m'appelle... dieu merci et je me suis pu me ici. Je suis né en Algérie il y a
en la guerre dans mon pays j'ai dû m'insérer je me suis vu une balle dans le crâne,
je suis aller en prison j'ai eu des de mes enfants je me suis caché dans un bateau et j'ai pris
l'avion je me suis retrouvé en France je dormais dehors sur un banc. Je me suis réveillé
et j'ai vu un feu sortir d'une maison je me suis dépêché voir ce qui il se passait j'ai
vu une vieille dame je l'ai suivie tout le monde me regarde et mapolice, la vieille dame
me demande si je ne veux aller habiter avec elle je dit oui mais je pense toujours à mon pays et
mon père.

Annexe 2

E9 :

9

mercredi et moi

objet représentatif : ombre de son grand-père

Moi Dieu merci qui m'a ici.

Je m'appelle Moi Dieu merci qui m'a ici et je me suis par moi ici.
Dans mon pays il avait la guerre et je vivais l'ombre de mon grand-père. Et essayer de mon fusil et j'ai reçu une balle dans la tête. Et je vivais l'ombre de mon grand-père et il avait des garde qui mon pays et il m'a envoyé dans une prison et j'étais très triste. Et me suis enfuit pour aller pour aller à l'hôpital pour me faire soigner. Le médecin me dit enfuit. Mais devant la portaille il avait un garde et je vivais l'ombre de mon grand-père qui me dit aller. Je suis en bateau pour aller dans un autre pays et j'arrive dans le pays et je dois dormir dort parce que j'ai pas de maison et je dois fouiller la portaille pour avoir à manger. Alors j'ai entendu qu'elle qui un qui crie à la ds et j'ai monté les escaliers pour aller sauver la grand-mère et je vivais l'ombre de mon grand-père et je suis rentrée par la fenêtre et je lui saute et elle me dit qu'elle me donnera sa maison.

Annexe 2

E10 :

20

Vendredi 11 mai

Je m'appelle Jaomas et je ne suis pas né ici. Je suis né en Chine. Étant petite je voulais absolument voir cette ville. Et cette jolie ville s'appelle Paris. Quand je suis arrivée dans mon école, j'avais beaucoup de regret. Je me sentais très mal. Devant tous ces élèves Français. Je ne savais pas encore parler Français. Pour mon anniversaire je pensais que tous le monde allait oublier mais grâce à maman j'avais la plus jolie anniversaire que tout le monde pourrais rêver. Mes petits bonheurs m'a beaucoup servi. Ce sont deux petite sandales. Il suffisait que je les reviens contre mon cou et en même temps je réalisais mon vœu trois fois. Quand je suis arrivée dans mon nouveau chez moi. La chambre était vide je ne pouvais prendre qu'une seule petite valise. Je n'avais que trois pantalons et quelques trousseaux. J'avais mon gros mante et rien d'autres. Ça m'a fait bizarre de penser mais je crois que ne regrette pas du tout d'avoir déménager. Maintenant j'ai 20 ans. Je me suis fait beaucoup d'amis. Je retourne souvent en Chine pour revoir la famille et mes amis. Et aujourd'hui, je suis très heureuse.

Annexe 2

E11 :

Mercredi 11 mai

Objet représentatif métaphore: chien,

La robe rouge de Nonna

Je m'appelle Nonna et je ne suis pas née ici. Dans mon pays j'ai un chien bleu comme le ciel. J'habite dans une petite maison en bois tous les samedis je promène mon chien. Ma mère est heureuse que je le promène quand ma mère cuisine elle chante tout le temps: la la la la la la. Et chaque fois mon chien me suis. C'est fatiguant.

Annexe 2

E12 :

12

Bonjour la France

~~envie de découvrir ombre de joie~~

~~Je m'appelle Maomas et je ne suis pas née ici. Je viens d'arriver en France, en avion. J'ai vraiment envie de découvrir la France. Je parle à des gens mais ils ne comprennent pas ses trop mauvais, je peut dire ce que je veut.~~

Je m'appelle Maomas et je ne suis pas née ici. Je viens d'arriver en France en avion. Quand je parle au gens ils ne comprennent pas, je peut dire tout ce que je veut. Quand je regarde la sol je vois mon ombre de joie. Je vois visiter la ville avec ma mère, après la promenade on est aller à la maison. Le lendemain je suis aller à l'école, les élève me parler mais je ne comprenne rien, je me setais un peu toute seule. Je voyais mon ombre de joie, mais j'étais plus triste que joyeuse. Le soir je rentre chez moi triste, en pensent à mon anniversaire, je pense que ma mère a oublié mon anniversaire. De retour à l'école je vois tout le monde dire "joyeux anniversaire" en japonais. Mon ombre avait raison.

Annexe 2

E13 :

13

La Robe Rouge de Nona

Je m'appelle Nona et je ne suis pas née ici. Je suis née en Italie un beau pays mais plus maintenant à cause des Robes Noires. Ils s'en prennent aux personnes qui n'ont pas de religion. Un soir je rentrée chez moi à pied au loin je vis trois ombres elles s'approche. C'était les robes noires l'une me tira ma robe rouge que ma mère m'avait confectionné la je courue vite pour ne pas être humilié. Le lendemain mon père se rendra à son travail mais les robes noires était là et elles l'ont licencié, à l'école mes amies me regarder pas même parler et on me regardait bizarrement. Un jour mes parents mon dit qu'il valait mieux qu'on déménage pour être plus libre et mieux vivre.

Annexe 2

E14 :

(14)

11/05/2016

Mon papa roulait les "R"

Je m'appelle Anna et je suis pas mée ici.
Mon papa mon plus. J'étais heureuse avec
mon papa qui roulait les "R". Ma famille
était péssible et mon papa aimait la music
et la soupe avec des poichiches. J'étais
parfois triste de me pas voir Pépé et mémé
souvent. J'avais beaucoup de fierté pour
mon papa. Mon papa me disait souvent
que j'étais curieuse. J'admais demander
à mon papa comment c'était là-bas. Mon
petit ourse mere étions joieux!

Annexe 2

E15 :

15

Bonjour la France : Son mounours

Je m'appelle MaMa et je ne suis pas née ici
Je viens de Chine, et la nous partent à Paris
nous sommes dans l'avion. Avec mon doudou
nous regardon par la fenêtre les nuage, ses tellement
beau j'ai tellement envie de les toucher je
suis exciter d'arriver. Dans l'avion il y a des
Français ils sont des gros nez c'est bizarre.
Nous sommes arrivés dans notre maisons tout à
coup je suis moins heureuse, je suis dans ma
chambre je me sens si seul dans cette pièce vide.
J'ai mal dormi mais je dois me dépêcher ses la
rentée. Je suis à l'école et j'ai l'impression
d'être panormal je me sens si bizarre et je me
conpime rien à ce qu'il dise. Je rendra
chez moi et c'est toujours pareil je monte dans
ma chambre et mon doudou m'attend je le prend
dans mes bras et je me jete dans mon lit.
Aujourd'hui c'est mon anniversaire, Ma ma
m'embrasse et me dit joyeux anniversaire en me
deposant devant la classe. Tout à coup ma classe
se réveille on me dit joyeux anniversaire MaMa et ma
mère arrive avec un gros gâteau et je me fait des amis
cette cho journée est magique

Annexe 2

E16 :

16

Je m'appelle Dieu Merci et je ne suis pas né ici.
Je suis né en Angola, toute ma famille est morte
à cause de la guerre. Tout ce qui me reste en
souvenir c'est mon vélo rouge. Partout où je vais,
je le prends. Je suis arrivé en France il y a 1 mois et
je n'ai toujours ni maison ni de travail. Un jour
je me baladais avec mon vélo. Soudain j'entendis
des cris. Un homme volait le sac à main de femme. Je
me suis précipité vers l'homme, avec mon vélo je lui
ai rentré dedans. Il lâcha le sac et prona la fuite.
Elle ne savait pas comment me remercier, puis elle me
demanda si je pouvais être le gardien de sa
maison et elle me paierai, et je vivrai dedans.

Annexe 2

E17 :

(17)

métaphore
bugue

- Bonjour la France -

Je m'appelle Maotao et je ne suis pas née ici.

Je viens d'arriver en France je trouve ce pays magnifique, magique, je suis heureuse et enthousiaste à l'idée de vivre ici.

Je suis sûr que papa et maman ne voit pas tout, mais moi je suis impatiente, de ^{tout} voir ~~tout~~.

J'ai vu que ma chambre était immense j'ai peur car je suis seule dans une chambre immense.

Je suis très très fort mes bagages, c'est ^{comme} un ^{comme} port le bon port car pour moi c'est la seule chose qui y me reste du Japon. Je suis heureuse de les avoir avec moi. ~~Alors~~ Je suis sûr que à l'école tout va bien ce passé, c'est papa et maman qui me l'on dit. J'ai comme même un peu peur et je suis stressée. Je par sur la route de l'école maman et papa m'accompagne je ~~saut~~ saute dans les ~~flaque~~ flaques je suis heureuse joyeuse.

Quand j'arrive ~~tout~~ tout le monde parle mais je ne comprend rien du tout j'ai peur, je suis triste ~~non~~ à cause de maman je n'ai même pas mes bagages. Elle disait que je n'avais pas le droit. Quand je suis rentrée en classe maman était là et tout les autres il criait.

- Bon anniversaire ...

Et en ma langue. J'étais la fille la plus heureuse du monde entier. Youpsi
Mon premier jour d'école fut le meilleur!

Annexe 2

E18 :

18

Je Métaphore : wéla

Moi dieu Merci qui vis ici
Je m'appelle Dieu Merci et je me suis pas né ici.
Je suis né dans l'Angola le pays de la présence
Nzingha. On m'a fait partir à la guerre. Un jour
je me suis pris une balle dans la tête j'ai été
amené à l'hôpital. Et pendant qu'on me soigne
le médecin me dit cœur cœur, je suis parti avec mon
wéla je me pensais jamais revenir partir d'ici. Quand
je suis arrivé en France ça a été un grand soulagement
Je ne comprenais rien à leur langue, j'ai juste
saisie que quelqu'un avait besoin de mon aide.
J'ai monté les escaliers est une femme était
en train de s'étouffer j'ai ouvert la fenêtre
elle m'a laissé son appartement et m'a remercié.
C'est les mots je parle avec mon wéla et je
repense à ma vie d'avant. Moi Dieu Merci qui
vis ici.

Annexe 2

E19 :

19

[Redacted]

11/05/2016

le crâne

Moi Dieu merci qui n'est pas ici. Métaforme : une balle logée dans
je m'appelle Dieu merci et je suis pas né ici. Je fais la guerre
et on m'a tiré deux balles une dans la jambe et l'autre
logée dans le crâne. et après ça en ma captivité dans un
camps de concentration. On m'a retiré la balle dans le
garde mais on peut pas s'êlle du crâne alors on m'a mis un
bandeau et on m'a soigné. et après tous les jours on me
soigne puis un jours le médecin m'a dit demain il va te
tuer alors pas pendant que tu peut mais fait attention à ton
crâne et je suis parti en France. Un jour j'ai sauté un
passage qui était en train de s'écrouler et puis après elle m'a
dit puisque tu m'a sauté je te prêterai ma maison. ^{Conte}
Puis tous le reste de ma vie j'ai vécu avec elle.

fin

Annexe 2

E20 :

(20)

Je m'appelle Donna et je ne suis pas née ici. Je ~~vis~~^{vivais} dans un village, heureuse en Italie. Mais, depuis que les chemises noires ont pris le pouvoir, la bristesse s'est installée. Ce n'est pas le village que je ~~connais~~^{connaissais}. Les chemises noires s'en sont prises à ma maman. Nous n'avons plus à manger. Les commerçants refusent de laisser maman acheter de la nourriture. C'est injuste que le prêtre me crache dessus quand il nous voit. Mon père est en colère. Il dit que c'est injuste de nous traiter de cette façon. Suis ma maman m'a cousu une robe rouge. Un jour brusque je me suis rendue sur la place du village, des chemises noires m'ont bloqué le passage. Elles m'ont menagé, elles m'ont déshabillé, j'étais morte de honte il ne me restait plus que ma culotte. Personne n'a réagi. Ils m'ont laissé là. J'étais seule. J'ai fondu en larmes. Ma mère a accouru, elle m'a enveloppée dans son manteau, elle m'a serrée contre elle. Et elle m'a ramené, chez nous. Quand mon père l'a appris on aurait dit qu'il était impuissant. Ma mère a pris les choses en main. Elle a rassemblé quelques affaires et elle a déclaré : ^ Nous partons, que tu le veuilles ou non. ?

Le lendemain nous sommes parties. Je me suis installée sur le dos de notre âne, mes parents à mes côtés. Dans le soleil levant nous sommes parties. Nous sommes parties pour la France.

Fin

Annexe 2

E21 :

21

11/05/2016

CH2

Notion: objet représentatif - métaphore.

La robe rouge
de Nomona

Je m'appelle Nomona et je suis pas née ici.
Mon père ma appris plein de chanson et je les chante
tout le temps, surtout quand je suis toute seule.
Mon père m'a fait une robe rouge, je l'ai porter pour aller
à l'école et au retour les fascistes me le enlever, et
je me suis retrouvée sans ma robe rouge que
mon père m'avait fait. Sans ma robe rouge
je me sens faible très faible. Je suis triste,
quand je le dis à mon père, il a pleurer il
est très triste. Mais la vie continue et plus
de robe rouge plus de sourire pour aller à l'école
et pour repartir j'ai peur des fascistes. Et plus
d'habit rouge que du noir maintenant ou du blanc
et voilà mon histoire.

Annexe 2

E22 :

22

Objet représentatif: ~~la boîte~~

La caja de carton

Je m'appelle Ambre et je ne suis pas née ici. Je vivais dans une boîte en carton puis nous sommes parties en bateau, maman a épuisé tout ses économies.

Le bateau a coulé j'avais tellement peur de couler avec le bateau en suite nous sommes arrivés sur une grande île déserte, là bas nous avons trouvé une grande boîte en carton de télévision plus tard ~~il~~ a retrouvé une conjointe, le temps passe et après il eut un village. Un jour, il eut un feu et c'est à ce moment que j'ai perdu ma maman. Et maintenant je suis ici, à l'orphelinat et dans mon tiroir est une boîte à chaussures.

Annexe 2

E23 :

23

Mercredi 11 mai

CM2

Traduction écrite

Moi Dieu merci qui suis ici.
Les tris qui suppriment les balles. Les foches.

Je m'appelle Dieu merci, j'ai grandi ici dans le pays de la province de Jingha où la guerre a éclaté, la milice vient brûler nos cases & village ils abattent les villageois, j'ai eu mes deux balles me touchant une dans le dos et une autre dans la tête. Je me retrouvai dans leurs prisonniers je reste des mois dans leurs prisonniers mais mes grands parents me tenaient cachés.
Un jour le médecin me dit « Dieu merci ? »
Je répondis : Je vais dans un autre canton.
En fait, je n'ai plus rien, plus de maison, plus de papier, plus rien de derrière SDF. Un jour alors que je marchais en pensant à ma famille, je remarque que tous le monde se bécote la tête et ne voit pas une vieille femme en train de s'effondrer, personne ne remarque rien, je monte vite, je course la ville avec ment cruel, je rentre la vieille femme vas mieux, je lui explique tout : mon pays, la milice et que je n'ai plus de maison.
Elle me dit « Dieu merci va là-bas j'ai une maison de vacance ». Je vais sur la côte sur la côte la où est ma nouvelle maison en fait.
Je pense à ma mère, à mon père, à mes grands parents et à ma grande mère qui en péri dans mon pays, le pays de la province de Jingha je pense à eux quand je

Annexe 2

E23 :

mon torturer et pendant ils allaient me par la nuit
les bras et que le médecin me dit de mequin
mais tous mes enfants alors c'est des prisonniers
maintenant à moi Dieu merci je sœur dans ma
nouvelle maison avec un enfant et ma
pomme. Je suis sûr que je suis et meubler
je suis qui fait pas se le voir manipuler à par les
autres.

Annexe 2

E24 :

24

Métaphore: le vélo

Toi dieu merci qui vit ici

Je m'appelle dieu merci et je ne suis pas né ici. Je vis en Mongolie. Depuis toujours, il y a des militaires dans le pays. Il y avait plein de balles partout. J'essayais de courir mais une balle m'a touché à la tête. Mon vélo est tombé et je me suis évanoui, les militaires m'ont attrapé et ils m'ont mis en prison. Ils me maltraitent.

Le lendemain, je suis allé à l'hôpital pour me faire soigner. Le médecin m'a dit qu'il fallait que je parte de ce pays. J'ai pris mon sac et je suis parti. J'ai serpenté les rues jusqu'à ce que j'arrive dans mon nouveau pays. Mon vélo est bien, il a tenu la route. Depuis que je suis dans ce pays, je me sens plus rassuré, mais je sais que je ne pourrais pas revenir en Mongolie.

Toi dieu Merci qui vit ici

Annexe 2

E25 :

25

Mercredi 11 mai

métaphore : djumbé

"Moi Dieu merci qui vie ici"

Je m'appelle Dieu merci et je ne suis pas né ici. Il y a trente ans j'ai fui l'Afrique. La guerre s'y était installée. Alors j'ai voulu venir en France, mais ils m'ont renvoyé dans mon pays. J'ai dû affronter la guerre et j'ai reçu une balle dans la tête. Je me suis réveillé dans une prison. J'y suis resté des semaines. Alors je me suis fatigué un djumbé pour passer le reste de ma triste vie. Un jour, le docteur de la prison m'a ouvert la porte de la sortie et il m'a laissé partir. Je me suis retrouvée (SDF) sans abri. Un beau jour un immeuble s'est enflammé et une personne était coincée à l'intérieur. J'y suis allée pour l'aider et j'ai réussi à la sauver. Pour me remercier elle m'a donnée sa maison de vacances et un vélo. Maintenant j'ai trouvé des petits boulots part-ci part-là.

Annexe 2

E27 :

(27)

métaphore: triste

La cara de carton



11/05/16

Je m'appelle Manuel et je ne suis pas né ici.

Je vivais dans un village dans un carton et on est monté dans un bateau. Le bateau avait coulé et ma mère a récupéré sa fille. Après ma mère a trouvé une île. Ma mère a trouvé une amie et l'amie est devenue notre voisine. La voisine et ma mère a vu des voisins et ses devenue un village en carton et puis de village en carton a brulé et ma mère aussi.

Annexe 2

E28 :

28

Bonjour la France

Je m'appelle Maomao et je ne suis pas née ici.
Je viens de Chine. Quand petite, j'avais un sentiment d'excitation. Je m'attendais à une maison de rêve non ma chambre est sobre j'ai peur de ces murs sombres la nuit. Arrivé à l'école, je me suis rendue compte que personne n'était pareil tout ce que la maîtresse disait était un énorme charabia. Une fois j'ai craqué. Je suis tombée j'ai tout lâché. Je me suis couchée sur ma table. Pensant à des oiseaux avec de gros yeux qui me fixaient comme si j'étais une intruse. Le soir j'étais fatiguée j'avais envie de pleurer. Le lendemain, une bonne surprise m'attendait. Tous les élèves m'attendaient avec une carte au dessus il y avait de beaux dessins et même une phrase écrite en chinois ! J'étais trop contente ! Alors avec une nouvelle amie on s'est appris plein de mots français et chinois. Mes amis de Chine me manquent mais je les appelle. Moi Maomao j'ai grandi maintenant j'ai 40 ans et je me suis mariée ici en France. A présent mes amis de Chine me manquent, alors j'ai décidé que j'irai en Chine leur rendre visite avec mes 2 enfants, qui n'ont jamais vu d'autres pays que la France. Arrivé en Chine je ne sais pas, je ne retrouvais rien. Pas ma petite épicerie préférée. Plus rien.

Annexe 2

E28 :

même pas ma maison si grise et si belle d'habitude
Cette fois les murs étaient gris et à certains endroits
noirs. Non dis-je ce n'est pas possible...
La Chine avait belle est bien changée. Elle est passée
de vert scintillant au noir fumé. Toutes les grandes
rivières étaient couvertes par de grandes usines tous mes
points de repères étaient effacés. Je suis retourné vite (sans
oublier les enfants) à mon école si colorée normalement elle
a eu droit au même sort hélas. Elle avait l'air
abandonnée. J'ai traversé le grillage en barrière.
Je suis rentré dans mon ancienne école. Quel
malheur. Plus de dessins colorés plus de porte-manteaux
scintillants. Mon dieu c'était si beau avant. Mon mari
me suivait bouche bée ce n'ai pas comme cela que je lui
avait décrit la Chine, du tout, du tout. Je me suis
sentie frissonner de peur. J'ai rendu visite à
mes amis. Leur maison aussi avait changé, tous les
murs noirs m'effrayait plus que tout alors j'ai décidé
de repartir sur le trajet du retour le chemin était
magnifique des rivières et même un arc en ciel.
J'ai pris des photos. Tous les murs je m'en fiche.
Moi Maomao j'ai gardé un beau souvenir de
Chine malgré tout.

Annexe 2

E29 :

29

Métaphore: la boîte en carton

La caja de cartón

Je m'appelle Nina et je ne suis pas née ici. Je suis née en Espagne. Ma mère me tenait chaud dans une boîte en carton toute l'année. Quand, un jour, ma mère décida de partir en France, mais nous avons des problèmes d'argent. Du coup, nous avons travaillé dur et nous avons gagné de l'argent. J'ai pu prendre le bateau avec ma mère. Quand tout a coup, le bateau coule. Je n'arrive pas trop à nager donc je cherche ma mère. Je la trouve dans les débris. Ma mère me prend sur son dos et nous allons sur le sable et c'est là que je trouve une boîte en carton pile à la taille de ma mère. J'avance avec ma mère quand nous trouvons des amis à ma mère et nous décidons de faire un village. Plusieurs mois après, des gens sont arrivés dans le village. Un mauvais jour un incendie brûla toute les boîtes en cartons et ma mère décida dans l'incendie. Plus tard, je suis allée à l'orphelinat. Puis, plus tard dans l'année on m'a adoptée, je me sentais triste d'avoir perdu ma mère mais aussi heureuse d'avoir une nouvelle famille qui m'aime.

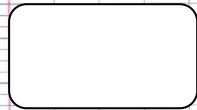
Fin

Annexe 2

E30 :

20

Mercrèdi 10 mai



Je m'appelle Mao Mao et je me suis pas née ici. Je viens de Chine. Moi, ce que j'aime faire, pas de parler en chinois au français. Ça va ma mère, parce que les autres il comprenait jamais ce que je dit. Mais quand soit en que ma mère, là je comprend rien du tout.

Nous allons monter dans une voiture électrique qui roule sur des rails. Ils nous déposent, et nous arrivons dans notre maison.

Nous ~~ex~~ entrans et ma mère et mon père commencent ça à sortir les cartons. Moi, je vais aller à l'étage pour aller voir ma chambre. J'entre, et je regarde. Je me suis dit que saiter pas du tout comme en Chine. Ma mère m'appelle pour manger.

Étonnement, on mange toujours farrage. Quand j'ai fini mon repas j'alle dans ma chambre.

Le matin à l'aube, et je vais à l'école. En arrivant à l'école, je me suis dit que j'étais ridicule. Pour le monde parle de leur langue mais pas moi. L'école donne. ^{Et} j'ai le nombre en classe et je travaille. Je me compare pas à rien de qui était en Chine, mais bien, je travaille quand même. Quand c'est la récréation, je reste sur

Annexe 2

E30 :

le bono. A une fille amice. J'ains
moi. Elle dit "Eh oui". Mais moi
je comprend pas. Mais je me suis dit
"je pense quelle veut q'dine que je dois
venir. Donc, j'ai ains.

La récréation fini, je travaille.

Revenir à la maison, je mange et Ma Mère
de dit "Est-ce que ça vas bien passer l'école
et moi je répond "Oui". J'alla me
coucher et j'ai dit "J'ai été de repasser
à l'école demain. Et la vie en
France continue.

Annexe 3



Séquence de maîtrise de la langue française sur l'album de littérature jeunesse *L'oiseau de Mona* de Sandra Poirot Cherif en lien avec un corpus d'albums autour de la question de l'exil , cycle 3, CM2

Objectifs d'apprentissage de la séquence :

Bulletin Officiel (2008)

→ Français

- littérature : - lire des œuvres littéraires en intégralité et rendre compte de ces lectures
 - expliciter des préférences de lecture
 - manifester sa compréhension globale d'un texte littéraire
 - rapprocher des œuvres littéraires à l'oral
- lecture : - repérer des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites)
- langage oral : - participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication
- rédaction : - rédiger différents types de texte d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence et en évitant les répétitions
- vocabulaire : - commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments)

Socle Commun des connaissances et des compétences (2006)

→ Maîtrise de la langue française

- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu
- manifester sa compréhension de textes variés qu'ils soient documentaires ou littéraires
- lire des œuvres littéraires intégrales et rendre compte de sa lecture
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif...
- prendre la parole en public
- La culture humaniste
- lire et utiliser différents langages, en particulier les images
- Les compétences sociales et civiques
- acquérir le respect des autres par la tolérance, et refus de préjugés et de stéréotypes
- accepter les différences des autres et prendre conscience de leur richesse
- s'ouvrir aux différentes cultures, manières d'agir et de penser

Numéro, titre des séances et durée	Objectifs spécifiques	Activité des élèves et modalités	Dispositifs didactiques
<p>1- Présentation de la séquence</p> <p>Durée : 15min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter le but des lectures autonomes - Engager les élèves dans une démarche de lecture du corpus - Expliciter le fonctionnement du « Cahier d'enquête » - Présentation des albums du corpus 	<p>➤ <u>Phase 1</u> : Annonce de la phase de lecture autonome</p> <p>« Je vais venir pour vous faire découvrir un album (interroger le groupe classe sur ce qu'est un album) dans lequel se cache un mystère ... Pour que vous puissiez découvrir ce mystère et comprendre le travail que nous ferons ensemble vous allez devoir lire au moins trois des albums que je vais vous proposer. Dans quelques temps, je vais vous marquer la date sur le calendrier, je reviendrai et on pourra découvrir ensemble l'album mystérieux... »</p> <p>➤ <u>Phase 2</u> : Présentation du « Cahier d'enquête »</p> <p>« Comme je vous l'ai dit, notre but sera d'élucider (de découvrir) un mystère et lors de vos lectures des différents albums vous allez devoir vous transformer en enquêteurs et récolter des informations grâce à ce « Cahier d'enquête ». A chaque fois que vous emprunterez un album pour le lire, vous prendrez aussi un petit cahier qu'il vous faudra compléter pendant votre lecture ou à la fin de celle-ci. »</p> <p>Lecture des questions du « Cahier d'enquête » et éclairage de sens si besoin</p>	<p>- le corpus d'albums :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La robe rouge de nonna</i>, Michel Piquemal et Justine Brax • <i>Mon papa roulait les r</i>, Françoise Legendre et Judith Gueyfier • <i>Au pays de mon ballon rouge</i>, José Manuel Mateo Calderón et Javier Martínez Pedro • <i>Caja de cartón</i>, Txabi Arnal et Hassan Amekan • <i>Moi Dieu Merci qui vis ici</i>, Thierry Lenain et Olivier Balez • <i>Bonjour la France</i>, Jia Quinhan <p>- les différents « Cahier d'enquête »</p> <p>Si l'effectif classe est trop important, une lecture offerte de chaque album peut être proposée par l'enseignant pour que chaque élève ait accès à l'ensemble du corpus mais il faut veiller à ne pas fournir trop d'éclairages sur le sens afin de ne pas influencer la compréhension des élèves</p>

<p>2 – Découverte de l'album <i>L'oiseau de Mona</i> par ses illustrations</p> <p>Durée : 45min</p> <p>(penser à récupérer les « Cahiers d'enquête »)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Première compréhension du sens de l'album uniquement par l'intermédiaire des illustration - Prise de parole devant la classe pour contribuer au recueil d'hypothèse concernant le lien qui unit Mona à l'oiseau - Identification d'informations implicites dans les illustrations pour déterminer la nature du lien <p>Pour la production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - respect des consignes d'écriture : thème donné, forme attendue (récit) et choix de récit en première ou troisième personne - réinvestissement des hypothèses émises - ajout d'éléments personnels - cohérence du texte écrit par rapport aux illustrations 	<p>Faire un rappel de la première rencontre et rappeler le travail du jour qui portera sur un album mystérieux</p> <p>Recueil des impressions des élèves sur le corpus (albums aimés ? Pas aimés?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Phase 1</u> : Projection des illustrations de l'album (projection dans l'ordre chronologique) <p>Première projection pour une première approche de la compréhension globale du sens du récit par les élèves</p> <p>Deuxième projection pour répondre aux questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le point commun entre ces différentes illustrations ? <p>Aide : Quel est l'élément qui revient sur chaque page ? Un animal...</p> <p>réponse attendue : identification de l'oiseau noir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est le personnage qui revient aussi dans la majorité es illustrations ? <p>Réponse attendue : identification de la petite fille à la robe rouge</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Phase 2</u> : Projection de la première de couverture + titre : L'oiseau de Mona <p>question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est, selon vous, le lien entre Mona et l'oiseau ? 	<ul style="list-style-type: none"> - l'album de littérature jeunesse <i>L'oiseau de Mona</i> - un rétroprojecteur - les illustrations scannées de l'album - 2 affiches vierges
--	---	---	--

		<p>Noter sur une affiche les différentes hypothèses du lien</p> <p>➤ <u>Phase 3</u> : Annonce de la production écrite « Je vais vous laisser une mission pendant mon absence ... Vous allez devoir « Raconter l'histoire de Mona et de l'oiseau en vous aidant des illustrations »</p> <p>Nouveau visionnage silencieux des illustrations pour clore la séance.</p>	<p>Les illustrations de l'album resteront affichées dans la classe ou seront consultables à un endroit de la classe pour que les élèves puissent s'y référer lors de la production écrite</p> <p>- feuilles vierges (pour que je puisse les prendre pour les analyser)</p>
<p>3 – La métaphore de l'oiseau : l'implicite et l'explicite dans l'album , travail autour des métaphores dans les albums</p> <p>Durée : 1h00</p> <p>(penser à récupérer la première production écrite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écoute de la lecture de l'album - Compréhension du texte lu - Comparaison critique des hypothèses de départ sur le lien entre Mona et l'oiseau et de la réalité évoquée dans le texte de l'album - participer à des échanges au sein d'un groupe en faisant valoir ses arguments tout en respectant le point de vue des autres - repérage d'éléments à valeur métaphorique 	<p>Faire un rappel de la fois précédente</p> <p>➤ <u>Phase 1</u> : Lecture de l'album question :</p> <p>- Que représente l'oiseau ? Réponse attendue : l'oiseau symbolise la menace d'être renvoyée dans son pays (éclairer le sens de ce terme) Penser à faire la comparaison avec les hypothèses de départ (affiche)</p> <p>Lexique : expression « oiseau de mauvaise augure » (voir fiche)</p> <p>- Qu'est-ce que cela veut dire ? - Quelle est l'origine de cette expression ?</p> <p>➤ <u>Phase 2</u> : Recherche dans les albums des éléments qui reviennent</p>	<p>- l' album de littérature jeunesse <i>L'oiseau de Mona</i></p> <p>- l'affiche complétée</p> <p>- le corpus d'albums :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La robe rouge de nonna</i>, Michel Piquemal et Justine Brax ▪ <i>Mon papa roulait les r</i>, Françoise Legendre et Judith Gueyfier ▪ <i>Au pays de mon ballon rouge</i>, José Manuel Mateo Calderón et Javier Martínez Pedro ▪ <i>Caja de cartón</i>, Txabi Arnal et Hassan Amekan ▪ <i>Moi Dieu Merci qui vis ici</i>, Thierry Lenain et Olivier Balez

	<p>question :</p> <p>- Dans le montage (qui regroupe une illustration de chaque album) trouve l'élément qui dans chaque illustration revient plusieurs fois au fil de l'album. Que représente cet élément à chaque fois ? Quel est son sens ?</p> <p>Si les élèves ne parviennent pas à identifier uniquement à l'aide du montage et des éléments concernant les illustrations qu'ils ont gardé en mémoire, faire visionner rapidement les illustrations des albums. (5min)</p> <p>Différenciation : pour les élèves les plus rapides écrire ce qu'ils prévoient de partager à l'oral comme réponse</p> <p>A identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La robe rouge de nonna</i> : les loups :LES FASCISTES ? ▪ <i>Mon papa roulait les r,</i> l'ours en peluche : LA RUSSIE ? ▪ <i>Au pays de mon ballon rouge</i> : le chien : L'ENFANCE ? ▪ <i>Caja de cartón</i> : le rectangle ? Que peut-il signifier ? ▪ <i>Moi Dieu Merci qui vis ici,</i> les tracés circulaires : LE VOYAGE ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bonjour la France, Jia</i> Quinhan <p>- le montage photo</p>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bonjour la France</i>, Jia Quinhan : oiseaux : LES AUTRES ELEVES DU MONDE ETRANGE (1 seule fois) <p>Conclusion: les métaphores = un élément qu'on choisit pour représenter quelque chose objet, idée, sentiment.. ou quelqu'un</p>	
<p>4-La métaphore de l'oiseau : l'implicite et l'explicite dans l'album, recherche de métaphores</p> <p>Durée : 40min</p>	<p>Pour la production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> – respect des consignes d'écriture : thème donné, forme attendue (récit) – réinvestissement de la manière de représenter les sentiments choisie par le groupe classe – ajout d'éléments personnels – identification d'une thématique commune dans un corpus de textes littéraires – cohérence du texte écrit par rapport à l'album <p>présence d'empathie et prise de conscience des difficultés de l'exil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Phase 1</u> : Retour sur les lectures autonomes (orienter les questions en fonction de ce que révéleront les « Cahiers d'enquête » <p>question : Quel est le thème qui revient dans les différents albums que vous avez lus et dans <i>L'oiseau de Mona</i> ?</p> <p>Réponse attendue : l'exil, quitter son pays...</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Phase 2</u> : Choix de préférence d'albums pour engager la réflexion sur la création d'une image symbolique <p>« Vous allez devoir imaginer une manière de représenter les sentiments d'une personne qui arrive dans un nouveau pays. On a vu que dans l'album <i>L'oiseau de Mona</i>,</p>	<p>- l' album de littérature jeunesse <i>L'oiseau de Mona</i></p> <p>- <i>le corpus d'albums</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La robe rouge de nonna</i>, Michel Piquemal et Justine Brax ▪ <i>Mon papa roulait les r</i>, Françoise Legendre et Judith Gueyfier ▪ <i>Au pays de mon ballon rouge</i>, José Manuel Mateo Calderón et Javier Martínez Pedro ▪ <i>Caja de cartón</i>, Txabi Arnal et Hassan Amekan ▪ <i>Moi Dieu Merci qui vis ici</i>, Thierry Lenain et Olivier Balez ▪ <i>Bonjour la France</i>, Jia Quinhan <p>- <i>feuilles vierges (pour que je puisse</i></p>

	<p>c'est un oiseau qui représente les sentiments de Mona. Vous allez choisir, dans les albums que vous avez lus, celui que vous avez préféré. Individuellement, par écrit, vous devrez décider d'une manière de représenter les sentiments du héros de votre album. »</p> <p>Attention : il faut que vous choisissiez un élément qui est extérieur au personnage, ça ne peut pas être son vêtement ou une expression de son visage qui doit permettre d'exprimer ses sentiments. Aide : personne, animal, objet ...</p> <p>Mise en commun : classement des différentes idées de représentation par album et choix de l'élément retenu pour chaque album.</p> <p>➤ <u>Phase 3</u> : Production écrite individuelle</p> <p>« Maintenant que vous êtes d'accord sur la manière de représenter les sentiments du héros pour chaque album, je vous demanderai pendant mon absence, de faire une production écrite. Vous devrez écrire, chacun individuellement, en reprenant la manière de représenter les sentiments choisie par le groupe. La consigne c'est : « Réécris le récit de ton héros en rajoutant dans</p>	<p><i>les prendre pour les analyser)</i></p>
--	--	--

		l'histoire le nouvel élément décidé en classe. Tu dois respecter l'histoire écrite par l'auteur. »	
--	--	--	--

Prolongement en arts visuels : expression des sentiments d'un personnage par le dessin

Annexe 4

Annexe 5

Mon nom :

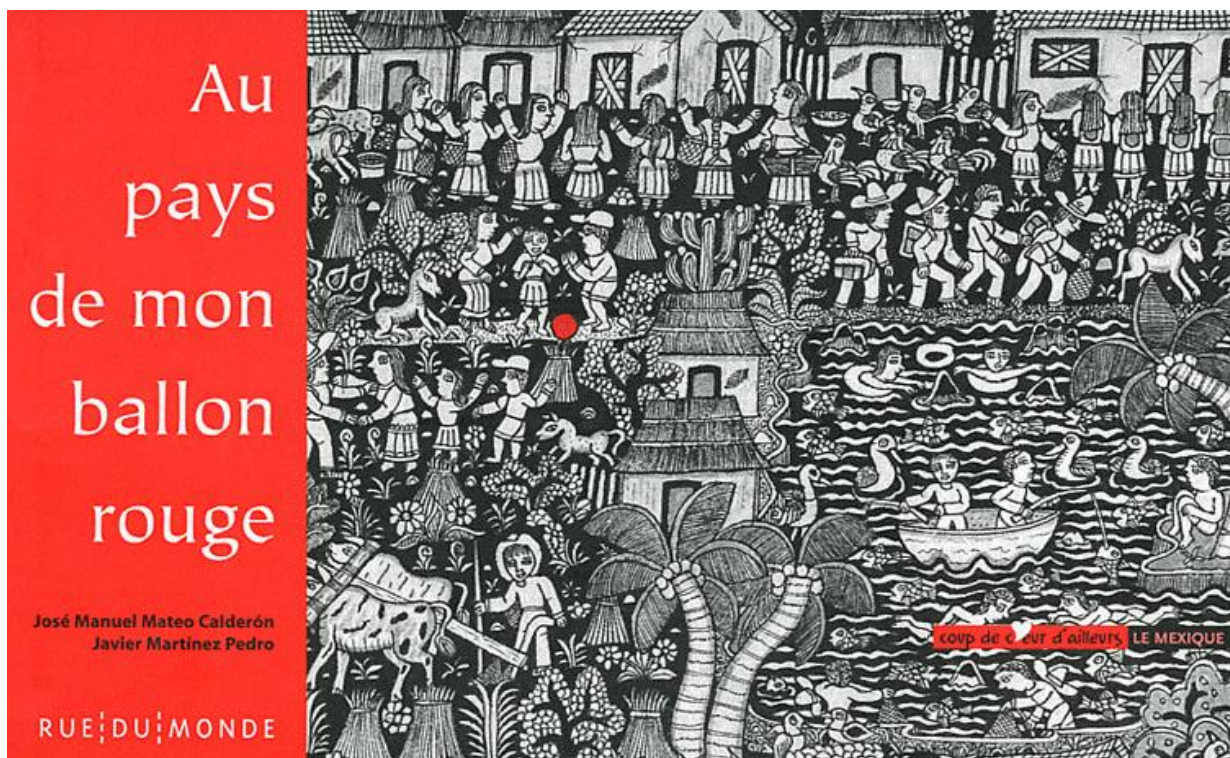
Mon prénom :

Date :



Mon Cahier d'Enquête

Album :



Annexe 5



- Qui est le personnage qui a quitté son pays ? Que sais-tu de lui ?

- Pourquoi a-t-il dû quitter son pays ?



- Dessine une scène d'arrivée dans un nouveau pays en t'aidant du livre que tu as lu ...

Annexe 6

