



HAL
open science

Comment exploiter les albums de littérature de jeunesse pour développer l'empathie des élèves à l'école primaire ?

Christelle Chasagrande

► To cite this version:

Christelle Chasagrande. Comment exploiter les albums de littérature de jeunesse pour développer l'empathie des élèves à l'école primaire ?. Education. 2019. dumas-02137990

HAL Id: dumas-02137990

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02137990>

Submitted on 23 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

1er degré

Professorat des écoles

Comment exploiter les albums de littérature de jeunesse pour développer l'empathie des élèves à l'école primaire ?

**Soutenu par
Christelle Chasagrande
le 16 Mai 2019**

Nom des Référentes de mémoire
Mme Artigues Isabelle et Mme Zougs Muriel

Jury de soutenance :
Mme Artigues Isabelle et Mme Zougs Muriel

Remerciements, dédicace et avant-propos

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Artigues Isabelle, professeur à l'ESPE de Marseille. En tant que référente principale de mémoire, elle m'a guidée et corrigée dans mon travail, et a toujours su trouver des solutions pour me faire avancer.

Je remercie également Mme Zougs Muriel, professeur à l'ESPE de Marseille et référente de mémoire pour les conseils et l'aide apportés sur ce travail.

Je souhaite particulièrement remercier M. Courtot Germain, PEMF à l'école Saint Charles 1 de Marseille pour sa confiance, ses conseils et pour m'avoir laissé la liberté nécessaire pour la réalisation de mes séances dans sa classe.

Enfin, Merci à mes proches pour les encouragements et le soutien qu'ils m'ont prodigués tout au long de ce parcours.

Table des matières

Introduction	5
1. Prendre en compte les compétences émotionnelles et l'empathie à l'école, un enjeu important	6
1.1. Présentation du contexte professionnel et sociétal	6
1.1.1. Définitions des compétences émotionnelles	6
1.1.2. Place dans les instructions officielles	7
1.2. Etat des lieux de la question	8
1.2.1. Enjeux des émotions à l'école	8
1.2.2. L'empathie : une question vive	10
1.2.3. La littérature de jeunesse en classe : quels enjeux ?	12
1.2.4. Les écrits en « je » fictif et l'empathie	13
1.3. La problématique posée	14
1.4. Le fil conducteur de l'expérimentation	14
2. Méthodologie envisagée	15
2.1. Description et justification de la méthode utilisée	15
2.2. Le dispositif envisagé	15
2.2.1. Les participants	16
2.2.2. Le matériel	17
2.2.3. Le choix des albums de jeunesse	19
2.2.4. Le détail des séances	19
2.3. Mode de recueil et de mise en forme des données	21

3. Les résultats	23
3.1. L'analyse des données	23
3.2. L'interprétation des résultats	31
3.3. La discussion	33
3.3.1. Les limites de ma recherche	33
3.3.2. La portée des résultats : comparaison avec d'autres populations et utilité des résultats	35
3.3.3. Quelles perspectives et recommandations ?	37
Conclusion	39
Références Bibliographiques	40
Annexes	42
Annexe 1 : Transcriptions des consignes d'écriture de la séance 1	42
Annexe 2 : Transcriptions des consignes d'écriture de la séance 2	46
Annexes 3 : Fiches de préparation des deux séances proposées en classe. ...	51
Quatrième de couverture	59

Introduction

Les instructions officielles placent le vivre-ensemble au cœur de la réussite éducative et des valeurs de l'école. Il s'agit de permettre à tous les élèves d'évoluer dans un cadre bienveillant et favorisant les apprentissages. Pour ce faire, l'école doit avoir pleinement conscience que les émotions sont une composante incontournable de l'apprentissage en classe.

L'école est génératrice d'émotions, tant « positives » que « négatives », il semble donc important que le jeune élève ait la possibilité au sein de l'institution scolaire d'apprendre à identifier, comprendre et exprimer ses propres émotions. L'une des missions de l'école est de l'aider à « affiner » ces compétences émotionnelles. L'idée de travailler sur l'empathie à l'école s'est imposée après l'observation de certains comportements d'élèves, lors de mes précédents stages en milieu scolaire. J'ai pu constater en effet que les élèves pouvaient se laisser emporter par leurs émotions (jalousie, colère, etc.), créant ainsi un climat de classe moins serein pour leurs pairs et pour eux - mêmes. Je me suis donc posé la question de savoir quelle place l'école faisait aux compétences émotionnelles et notamment à l'empathie dans les apprentissages scolaires. Il m'est apparu ensuite pertinent de mettre en place un dispositif qui pourrait aider à développer cette empathie chez les élèves de la classe dans laquelle j'effectue mon stage cette année. Dans cette perspective, il me semblait intéressant de travailler cette compétence sociale si particulière qu'est l'empathie par le biais de la littérature de jeunesse. Ainsi, à travers ce projet, j'ai souhaité articuler ces deux axes. Dans une première partie de ce travail, je développerai le cadre théorique sur lequel je m'appuie, en partant du contexte sociétal, professionnel et d'un état des lieux de ma question. Une fois le cadre théorique présenté, je vous exposerai la problématique ainsi que l'hypothèse qui en ont découlé et qui ont constitué le « fil conducteur » tout au long de ce travail. Enfin, dans une seconde partie, j'exposerai de manière détaillée l'ensemble de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude. La dernière partie de ce mémoire abordera l'analyse des résultats obtenus ainsi que leurs interprétations. Elle permettra également de valider ou invalider l'hypothèse émise au cours de cette recherche.

1. Prendre en compte les compétences émotionnelles et l'empathie à l'école, un enjeu important

1.1. Présentation du contexte professionnel et sociétal

1.1.1. Définitions des compétences émotionnelles

Après avoir été longtemps considérées comme des « obstacles » à la raison et aux apprentissages, les émotions acquièrent leurs lettres de noblesses vers la fin du 20^{ème} siècle. Moïra Mikolajczak (2009) nous précise à ce propos qu'à cette période, diverses études mettent en avant le fait que les émotions jouent un vrai rôle dans l'adaptation d'un individu à son environnement. Il convient de préciser que la clef de cette adaptation est surtout la façon dont un individu est capable d'identifier ses émotions, les comprendre et les réguler. Avec cette idée naissent donc les termes de « compétences émotionnelles » et « d'intelligence émotionnelle ». Comme le résume cette définition :

Les compétences émotionnelles désignent la capacité - mise en pratique - à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales (Mikolajczak, 2009, p.4).

Ce concept d'intelligence émotionnelle a un côté rassurant puisqu'il laisse apparaître l'idée que les capacités intellectuelles ne sont pas les seuls facteurs de réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Delphine Nélis (2009) explique dans un des chapitres de l'ouvrage sur les compétences émotionnelles, qu'il existe plusieurs grandes compétences et qu'il est important de se les approprier dès notre plus jeune âge. La première de ces compétences – qui d'ailleurs constitue la base de toutes les autres - est l'identification de notre propre état affectif. Celui qui sait reconnaître ce qu'il ressent est alors capable de mieux utiliser et réguler ses émotions. L'individu doit rester ouvert à toutes ses émotions et ne doit pas refouler celles qu'il considère comme « négatives ». En effet, ces dernières sont également porteuses d'un message sur nous - mêmes et sur ce que nous vivons. Delphine Nélis (2009) ajoute que, savoir identifier les émotions d'autrui est aussi une compétence essentielle pour notre socialisation.

La capacité à exprimer nos émotions ainsi que la façon avec laquelle nous le faisons sont des notions centrales également dans notre communication puisqu'elles renseignent notre destinataire sur la manière dont il doit se comporter avec nous. Réussir à comprendre ses émotions et quels messages celles-ci véhiculent est donc une façon d'être informé sur nos propres besoins. Un individu qui sait faire preuve d'écoute, crée ainsi avec son interlocuteur un climat de confiance et d'empathie. La dernière grande compétence dont parle Moïra Mikolajczak (2009) est la capacité à réguler nos émotions, qu'elles soient « positives » ou « négatives » nous devons les contrôler car elles représentent la « vitrine » que nous offrons aux autres.

1.1.2. Place dans les instructions officielles

C'est dans le domaine de l'enseignement moral et civique que le développement des compétences émotionnelles prend tout son sens. En effet, on retrouve dans le programme d'enseignement moral et civique pour les cycles 2, 3 et 4 la notion de « culture de la sensibilité » qui permet à l'élève d'identifier et d'exprimer ce qu'il ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. On y retrouve également l'idée de « se mettre à la place de l'autre » (Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018).

Le « vivre ensemble » et la formation du futur citoyen passent nécessairement par un travail à l'école sur les émotions. La coopération avec le groupe classe, l'acceptation des différences de chacun, s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, sont autant de compétences sociales qui sont travaillées à l'école sous différentes formes. Comme le souligne le programme d'enseignement moral et civique, en incitant les élèves à partager leurs émotions, l'enseignant les aide également à partager leurs ressemblances. La classe reste le lieu où chacun se côtoie quotidiennement et où les émotions règnent en maître, ce qui peut faire naître de l'incompréhension et de la frustration. Dans la classe, les élèves vivent l'expérience de la construction de leur propre individualité, tout en développant leur appartenance à un groupe. De cette difficulté, peuvent surgir des tensions à la suite desquelles les élèves éprouvent le besoin de verbaliser leurs émotions.

Travailler sur les émotions à l'école, c'est également contribuer à améliorer le climat scolaire et le bien-être des élèves à l'intérieur de l'institution scolaire. La prévention des violences et du harcèlement scolaire est un sujet sur lequel l'empathie et les compétences émotionnelles ont toute leur place. Omar Zanna nous confie dans un

entretien vidéo intitulé « L'empathie un levier pour améliorer le climat scolaire » (2015) que c'est en créant un climat d'écoute, de confiance et d'attention à l'autre que l'on peut contribuer à lutter contre la violence scolaire. Il met notamment en avant l'idée que renforcer les liens entre les familles et l'école pour que les uns et les autres apprennent à se connaître et à se faire confiance c'est déjà être sur le chemin de l'amélioration du climat scolaire. Il soumet une proposition consistant à trouver et proposer des nouveaux lieux de rencontres avec les familles en dehors de l'école. Pour reprendre ses propres termes, ces lieux seraient des lieux « neutres » permettant à chacun d'instaurer de la confiance et de libérer la parole.

D'autre part Omar Zanna dans son livre, préconise : « d'éduquer par le corps à l'empathie émotionnelle pour prévenir les violences » (Zanna & Jarry, 2018, p.35). Il s'agit, selon lui, de confronter les élèves à des situations d'apprentissage mettant en jeu "le corps" pour leur faire vivre une émotion collective qui pourrait faciliter la naissance de l'empathie.

1.2. Etat des lieux de la question

1.2.1. Enjeux des émotions à l'école

Avant d'entrer dans le vif du sujet, et d'aborder quels sont les enjeux des émotions dans les apprentissages scolaires, il nous faut dans un premier temps définir ce qu'est une émotion. On compte six émotions primaires et universelles qui sont : la peur, la colère, le dégoût, la tristesse, la joie et la surprise. Il existe également d'autres émotions dites secondaires. Une émotion est une réaction spontanée à une situation pouvant entraîner des manifestations physiques comme la pâleur, ou des palpitations par exemple et des manifestations psychologiques (pensées). L'émotion ne dure généralement que quelques minutes, elle est différente d'un sentiment qui lui est une construction mentale provoquée par les pensées. Il est souvent plus durable et certaines fois il est le prolongement d'une émotion (l'angoisse peut être le prolongement de la peur par exemple). Qu'il s'agisse d'émotions ou de sentiments, il est important et utile pour tous de savoir exprimer ses émotions et décoder ses sentiments.

Ces dernières années, l'institution scolaire s'est ouverte au travail sur les compétences émotionnelles et semble laisser un peu plus de place à l'affectivité dans les

apprentissages en classe. Dans la pratique, cela n'est pas toujours si évident, pour les raisons que nous évoquerons ci-après. Quels sont les véritables enjeux de cette ouverture aux émotions ? En quoi est-elle profitable à l'élève ? Quel rôle joue l'enseignant dans ce travail sur les compétences sociales en classe ?

Du côté de l'apprenant, un élève sachant exprimer ses émotions dans le cadre de la classe ressentira moins de frustration et sera un individu potentiellement plus épanoui. Ce dernier aura également des prédispositions à coopérer plus facilement avec ses pairs puisqu'il arrive à comprendre en amont ce qu'il ressent. Il découvre également qu'un autre que lui peut ressentir les mêmes émotions. La pédiatre Catherine Gueguen (2018) souligne dans l'émission « 7 jours sur la planète », qu'en classe, les émotions peuvent aider les élèves « à réfléchir, faire des choix et être dans l'action ».

Elle rappelle également le lien qui existe entre émotions et apprentissage et qui se fait surtout au travers de la motivation. Un élève ne sachant pas exprimer ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas dans les apprentissages à l'école ne se sentira probablement pas engagé, ni motivé. On pense généralement un peu trop rapidement peut-être que les émotions « positives » favorisent toujours l'apprentissage en classe et que celles dites « négatives » sont systématiquement une gêne aux conditions d'apprentissage. Cependant, il faut tenir compte du fait que certaine fois, comme le laissent entendre Jérôme Ebner, Philippe A. Genoud & Kristina Orlova (2015), une émotion telle que le stress peut avoir aussi certains effets positifs sur le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne l'enseignant qui souhaite développer les compétences émotionnelles chez ses élèves, il lui faudra dans un premier temps être lui-même connecté à ses propres émotions. Comme l'expliquent dans leur article Jérôme Ebner *et al.* (2015), plus un enseignant sera ouvert émotionnellement, plus il sera enclin à percevoir les émotions de ses élèves. De nombreuses recherches dont celle de Bull Schaefer et Palanski (2014, citée dans Ebner, Genoud & Orlova, 2015) attestent que les émotions des enseignants sont contagieuses et qu'elles touchent encore plus les élèves ayant développé une empathie interpersonnelle. Elèves et enseignants peuvent donc avoir un impact sur le climat émotionnel de toute une classe. Si un enseignant est persuadé du rôle et des effets des émotions sur les apprentissages, il s'attachera également à ce que ses élèves en prennent pleinement conscience.

Les enjeux de ce travail sur l'affectif en classe ont donc une place primordiale comme nous venons de le voir. De ce fait, la formation des enseignants devrait, elle aussi, les aider à mieux repérer les états émotionnels des élèves, et leur donner des outils leur permettant de repérer et gérer ces états affectifs au sein de la classe. Il est évident que : « Dans ce domaine, il reste encore beaucoup à faire et les aspects affectifs restent encore trop souvent le parent pauvre des formations à l'enseignement » (Ebiner, Genoud & Orlova, 2015, p.37).

1.2.2. L'empathie : une question vive

« Le terme empathie n'est entré dans notre langue qu'au début du XXe siècle. C'est une traduction approximative du mot allemand *Einfühlung*, qui signifie ressentir de l'intérieur » (Larrivé, 2015, p.159).

Souvent confondue avec la sympathie, on peut dire que l'empathie est la disposition à se mettre à la place de l'autre sans jamais s'y confondre. Dans la notion de sympathie la personne partage non seulement les mêmes émotions mais aussi les mêmes valeurs et objectifs que l'autre à la différence de l'empathie.

Nous allons maintenant nous intéresser d'un peu plus près à l'empathie et à ses différents degrés. Serge Tisseron, dans son entrevue avec Henri-Pierre Bass (2011), les décline en trois niveaux. L'étape « d'identification » est celle durant laquelle l'individu comprend le point de vue de l'autre (empathie cognitive) ainsi que ce qu'il peut ressentir (empathie émotionnelle). Cette empathie ne requiert pas nécessairement que l'autre ait un caractère humain, elle peut naître si l'individu s'identifie à un héros de roman par exemple.

La deuxième étape, « la reconnaissance mutuelle » est basée sur une idée de réciprocité. C'est-à-dire que je m'identifie à l'autre et que je lui donne accès à ce que je ressens. Pour que cette réciprocité puisse avoir lieu, je dois être en contact direct avec l'autre afin de pouvoir interpréter ses expressions faciales ou d'autres signes me permettant d'accéder à cette reconnaissance. « L'intersubjectivité » qui est le troisième niveau de l'empathie, va encore plus loin, puisqu'elle attribue à l'autre le pouvoir de nous informer sur nous-même. Serge Tisseron écrit à ce sujet :

Admettre que l'autre a la capacité de m'informer sur moi-même, c'est lui reconnaître la possibilité d'établir sur moi une emprise. Evidemment, seules les personnes capables de faire confiance et de s'imaginer changer vivront cette forme complète d'empathie. (Bass et Tisseron, 2011, p.21).

Le mot « empathie » s'affiche partout en ce moment (émissions de télévision, colloques, radio etc....), impossible de passer à côté. Pourquoi un tel engouement ces derniers temps autour de cette compétence émotionnelle ? Omar Zanna (2015) pense que celui qui sait faire preuve d'empathie envers les autres se construit une habileté à être heureux. Il rappelle notamment que du côté de l'école, depuis quelques années on voit fleurir un peu partout de nouvelles pédagogies dites « innovantes » sur le modèle de la pédagogie de Maria Montessori par exemple. Ces pédagogies inversent la tendance en proposant des méthodes axées sur la coopération, l'entraide et le partage. Elles laissent la part belle aux compétences émotionnelles par la pratique par exemple d'activités pédagogiques telles que la poésie à plusieurs voix ou dans un autre domaine les messages clairs qui offrent aux élèves la possibilité de régler leurs « conflits » par eux-mêmes en ayant le moins possible besoin de recourir à l'adulte.

D'autre part, certains pays nordiques comme par exemple la Finlande ou le Danemark semblent plus avancés au sujet des émotions et de l'empathie à l'école. Un article publié sur la chaîne de radiotélévision Belge Francophone indique qu'au Danemark par exemple, il est dispensé une heure de cours d'empathie par jour. Ces cours s'adressent aux enfants et adolescents âgés entre 6 à 16 ans. Il s'agit de cours obligatoires ayant la même valeur qu'un cours de mathématiques ou d'anglais (Leflot, 2016). Force est de constater qu'avec ces nouvelles expériences menées dans certains pays, le système scolaire français essaye lui aussi de faire preuve d'ouverture face à cette compétence sociale de plus en plus présente dans les classes.

- Cultiver l'empathie à l'école :

Pourquoi l'empathie est-elle de plus en plus mise en avant au sein de l'école ? Omar Zanna, Docteur en psychologie et sociologie, nous donne une piste en répondant de la façon suivante :

Seule une éducation à l'empathie ouverte à tous nos semblables peut nous donner « le sens des autres ». [...] cette disposition, comme occasion d'une

écoute active, peut devenir une précieuse compagne pour des enseignants confrontés, au quotidien à des classes dont les élèves composent, au regard de leurs origines (sociales et culturelles), une mosaïque de perceptions et d'actions. (Zanna et Jarry, 2018, p.25).

L'école selon lui est donc le lieu où l'élève apprend à éprouver avec son corps pour comprendre l'autre. On se rend vite compte effectivement que dans une classe il ne peut y avoir d'activation de l'empathie émotionnelle sans mise en jeu des corps. Selon Omar Zanna (2018), ce qui se passe quand un élève entre dans ce processus d'empathie, ce n'est pas uniquement de l'ordre du changement de point de vue puisque l'élève change alors également à ce moment précis « de point de sentir ».

Le corps est le siège de nos émotions et c'est à partir de celles-ci que naît l'empathie. Cependant une fois en classe, les élèves font en quelque sorte l'oubli de leur propre corps. En effet pendant leurs journées de classe, l'école leur demande, d'être attentifs pendant de longs moments et de canaliser leur énergie. Il semble donc difficile dans ces conditions pour eux de ressentir et de vivre des émotions partagées pour faire naître leur empathie. Comment donc dans ces conditions réussir à réunir l'empathie et la pédagogie ? Diverses expériences menées par Omar Zanna (2018) au sein de collèges et d'écoles où régnait l'agressivité, reprennent certains dispositifs pouvant servir à mettre en avant les corps (par exemple, la récitation à plusieurs voix, l'activité de la triplète romancière ou bien encore des activités pendant lesquelles les rôles sont inversés afin de partager les ressentis émotionnels).

1.2.3. La littérature de jeunesse en classe : quels enjeux ?

Le principal enjeu de la littérature de jeunesse est avant tout de donner l'envie et le plaisir de lire aux élèves. Elle leur permet également de se découvrir et de découvrir l'autre au travers des personnages de l'histoire. C'est l'outil idéal pour favoriser la socialisation de l'élève puisqu'elle elle permet des interactions entre pairs et dans le groupe classe. Edwige Chiroutier dit à ce sujet que la littérature :

permet indéniablement une décentration. Car la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond [...]. La littérature permet ainsi aux discussions de sortir de l'anecdote et de gagner en profondeur (Chirouter, 2011, p.21).

La littérature et notamment la fiction permettent également aux élèves de vivre des expériences qu'ils ne seraient pas amenés à vivre dans leur vie de tous les jours. Cependant, même si en se plongeant dans la lecture d'un roman nous pensons échapper à la réalité, il n'en est rien car comme nous le rappelle Edwige Chirouter :

L'échappée belle dans le monde imaginaire nous ramène à la réalité, une réalité revisitée à la lumière de cette fiction qui a bouleversé la donne de nos certitudes. Même au cœur d'un univers onirique, fantastique ou merveilleux (comme un conte de fées) peut se dire une vérité du monde (Chirouter, 2011, p.23).

La littérature de jeunesse rend souvent possible ce va-et-vient entre imaginaire et réalité et c'est ce qui en fait à mon sens un objet d'étude avec les élèves, riche et intéressant. Elle peut être également un support pertinent et un bon point de départ pour des travaux d'écritures avec les élèves.

1.2.4. Les écrits en « je » fictif et l'empathie

Nous venons donc de voir que la littérature de jeunesse comporte de nombreux atouts pour le travail en classe avec les élèves. Il en est pourtant un que nous n'avons pas encore abordé et que Véronique Larrivé (2015) nous décrit dans son article sur l'empathie fictionnelle et le procédé d'écriture en « je » fictif. Il s'agit du pouvoir de la littérature à développer l'empathie chez le jeune lecteur.

Dans son article, elle décrit pourquoi et comment solliciter l'empathie fictionnelle des élèves pour des personnages d'une œuvre de fiction. Elle écrit à ce sujet :

Si les écrits en "je" fictif demandés en cours de lecture servent à la compréhension du récit, ils sont aussi un exercice de simulation propre à développer chez les élèves leur faculté à éprouver de l'empathie pour les personnages de fiction (Larrivé, 2015, p. 159).

Véronique Larrivé (2014) explique dans sa thèse comment elle s'est servie d'un travail alliant des écrits en « je » fictifs et la lecture d'une œuvre (L'épopée de Gilgamesh) pour faire naître l'empathie chez les élèves lecteurs. L'objectif de cette étude était de voir quel impact les écrits pouvaient avoir sur l'investissement des élèves dans la lecture et dans leur compréhension et interprétation de l'histoire. Le dispositif qu'elle a

donc mis en place avec des élèves de classes de CM2 et de 6ème consistait à faire réaliser différents types d'écrits (dix-neuf au total) aux participants comme des écrits en troisième personne, des écrits en « je » non fictifs ou fictifs. L'idée de travailler à partir de situations énonciatives différentes permettait ainsi d'influencer sur la capacité du lecteur à accéder et comprendre les pensées et émotions des personnages de fiction.

1.3. La problématique posée

Ces diverses lectures au sujet des compétences émotionnelles, de l'empathie fictionnelle ainsi que de la littérature de jeunesse ont ainsi fait mûrir la problématique suivante : Comment exploiter les albums de littérature de jeunesse dans le but de développer l'empathie des élèves à l'école primaire ? Les pistes à ce sujet étaient variées cependant, l'idée d'exploiter l'album de littérature de jeunesse de manière « traditionnelle » comme avec la découverte d'une histoire donnant lieu à un travail plus explicite sur l'empathie par un débat avec les élèves par exemple me paraissait trop évident.

1.4. Le fil conducteur de l'expérimentation

Une fois cette question de recherche avancée et affinée, l'hypothèse qui a finalement découlé de cette réflexion fut la suivante : réaliser un projet d'écriture en « je » fictif avec les élèves à partir d'un album de jeunesse aidera à développer leur empathie.

Afin de vérifier cette hypothèse, je me suis donc appuyée sur l'une des activités expérimentées par Véronique Larrivé (2014) que nous venons d'évoquer ci-dessus et qui est celle d'écrits fictionnels utilisant le « je ». Ce dispositif ayant su révéler des résultats intéressants au sujet de l'empathie fictionnelle sur son échantillon d'élèves, il s'avérait donc prometteur dans ce travail avec ma classe de CE2.

2. Méthodologie envisagée

2.1. Description et justification de la méthode utilisée

La méthode utilisée pour cette expérimentation est basée sur une démarche clinique. Il s'agit en effet d'une démarche se servant d'un dispositif permettant de récolter des données plus qualitatives que quantitatives. En effet, mon échantillon constitué d'une population de vingt-trois élèves semblait peu révélateur pour dégager de vraies valeurs statistiques. D'autre part, les activités d'écritures en « je » fictif que contiennent ce dispositif m'ont permis d'orienter l'étude sur les ressentis, et le vécu de chaque élève grâce à des consignes d'écriture bien précises. Elles m'ont donc ainsi donné la possibilité de centrer mon attention sur la « singularité » de chacun. Ces deux raisons font que mon choix s'est donc naturellement porté vers cette méthode plus adaptée à mon sens dans une étude cherchant à relever les signes d'empathie dans des écrits scolaires.

2.2. Le dispositif envisagé

Le dispositif qui a été élaboré pour vérifier l'hypothèse soulevée au début de ce mémoire est basé sur la mise en place dans une classe de CE2 de deux séances de lecture et compréhension d'albums de jeunesse qui sont : "Ami-ami" de Girel et Rascal et "Une petite oie pas si bête" de Carolyn Jayne Church. Dans chacune des séances ce travail a été accompagné d'activités de productions d'écrits en "je" fictif. L'idée étant que les élèves réussissent dans leurs écrits à se mettre à la place d'un des personnages de l'histoire pour arriver à ressentir des émotions et montrer ainsi des signes d'empathie. Pour chacune des séances ces activités d'écriture ont été suivies de discussions avec les élèves sur le sujet de l'empathie et sur l'importance de réussir à se mettre à la place de l'autre. Ces discussions en classe n'ont pas pu être enregistrées et bien qu'elles ne constituent pas le cœur de cette expérimentation elles ont cependant joué un certain rôle au moment de tirer les résultats de cette étude.

Le choix d'un travail avec des écrits en « je » fictif m'a été inspiré par les différentes situations d'écriture menées par Véronique Larrivé (2014) auprès de classes de CM2 et de 6^{ème}. L'idée que j'ai alors émise reprenait le fait que, si les élèves réussissaient

dans leurs écrits à se mettre à la place d'un personnage d'une histoire et à se décentrer de leurs propres pensées, alors ils devenaient ainsi des « scripteurs émus » et réussissaient à éprouver les émotions ressenties par un des personnages d'une histoire.

2.2.1. Les participants

Le public concerné par cette étude, comme évoqué ci-dessus est une classe de 23 élèves de CE2 faisant partis de l'école Saint Charles 1 de Marseille. Il s'agit d'une classe dans laquelle j'ai eu l'opportunité d'effectuer mon stage professionnel pendant cette deuxième année de Master. Il était important selon moi dans un premier temps, d'observer les élèves qui allaient se prêter au jeu de cette expérimentation afin de voir si nous pouvions nous lancer ensemble sur ces exercices de productions écrites. Il a donc été question surtout d'observer le rapport que les élèves entretenaient avec les productions d'écrits demandées par leur enseignant à différents moments de la journée. La conclusion qui s'en suivit a été que dans cette classe de CE2, les élèves étaient régulièrement sollicités pour s'exprimer à l'écrit.

Dès l'entrée en classe par exemple, ils se mettaient au travail avec un rituel d'écriture. La suite de la journée offrait également d'autres moments d'écriture comme ceux-là. Dans cette classe, l'enseignant laissait toujours pleinement le temps de réfléchir à ce qu'ils avaient envie d'écrire ou de dire. Il apparaissait donc que les activités que j'allais leur proposer s'inscrivaient dans la continuité de ce qu'ils avaient l'habitude de faire.

Un deuxième élément m'a par la suite confortée dans mon choix de mener ce travail sur l'empathie avec ces élèves de CE2. Il se trouvait en effet qu'un élève de cette classe n'arrivait pas par moment à gérer ses émotions et sa colère. Lors d'un conseil de classe auquel j'ai assisté, certains élèves lui ont demandé pourquoi il se comportait avec autant de méchanceté envers eux. Se mettre dans la « peau » d'un personnage d'une histoire peut permettre à chacun un court instant de réfléchir sur l'impact de ses propres actions ainsi que sur celles de ses pairs.

2.2.2. Le matériel

Afin de mener au mieux cette expérimentation il a été nécessaire d'élaborer en amont deux séances contenant deux consignes d'écriture pour la première séance et trois autres pour la seconde. Les élèves n'ayant jamais fait auparavant cet exercice de se mettre, à l'écrit « à la place de », il a donc été nécessaire avant de réaliser ces activités d'élaborer une fiche d'aide sur laquelle ils pourraient s'appuyer au fil de leur rédaction. Par manque de temps je n'ai pas pu élaborer cette aide avec eux. Nous avons cependant discuté autour de ces différents conseils puis l'aide leur a été distribuée en amont avant de se lancer dans la première production d'écrit. Voici ci-dessous les différents éléments qui composaient cette fiche d'aide :

Voici quelques conseils pour réussir à se mettre à la place d'un personnage d'une histoire :

Conseil N°1 : Utiliser la première personne du singulier « je ».

Conseil N°2 : Dire ce que je ressens, en utilisant des verbes de sentiments comme :

- J'aime ou Je n'aime pas / Je déteste ou J'adore / J'ai peur / Je suis inquiet / J'ai confiance / Je tremble / Je suis effrayé (e) / J'ai honte / Je pleure

Conseil N°3 : Essayer d'entrer vraiment dans la peau du personnage, en imaginant la scène dans sa tête.

Conseil N°4 : Donner quelques détails quand je raconte l'histoire.

Conseil N°5 : Mettre les guillemets «...» avant d'écrire ce que dit mon personnage.

Certains affichages de la classe ont constitué également une aide dans le cadre des discussions menées à la suite des activités d'écriture ou pendant ces activités. Je pense en particulier à la carte du personnage et à celle du récit que les élèves ont l'habitude d'utiliser. Ces affiches reprennent les questions que doivent se poser les élèves et auxquelles ils doivent répondre après la lecture d'une nouvelle histoire (Exemple de questions constituant la carte du récit : Qui ? Où ? Quand ? Problème ? Actions ? Solution ?). Ces aides nous ont par exemple servi pour la phase de compréhension de l'histoire.


Pour terminer, sur l'aspect matériel du dispositif, ce dernier étant basé sur l'imagination et le ressenti des élèves, les supports sur lesquels les élèves allaient composer

devaient les aider d'une façon ou d'une autre à « se mettre à la place de ». Dans un premier temps il me semblait intéressant de leur faire réaliser ces écrits sur leurs carnets de bord où ils ont l'habitude de faire toutes sortes de productions.

Après réflexion j'ai malgré tout pris le parti de créer plutôt des petites consignes d'écriture représentant les personnages de l'histoire accompagnées de bulles de pensées. Ces bulles de pensées ont réellement aidé les élèves dans leur travail en les renvoyant sans cesse à l'idée qu'ils devaient entrer dans les pensées du personnage. Elles ont donné également selon moi, encore plus de sens aux écrits qui leurs étaient demandés.

Exemple ci-dessous d'une consigne d'écriture proposée aux élèves :

Consigne écriture N°1	En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).
-----------------------	---



J'ai peur du loup noir.
Mais peut-être qu'il peut être mon ami?
Peut-être qu'il est gentil?
J'ai confiance en lui!
Il est noir, c'est vrai, mais il pourrait être gentil.

Bien entendu ce travail sur l'empathie n'aurait pas été réalisable sans les deux albums de jeunesse qui ont été les fils conducteurs de cette étude. Le choix s'est révélé compliqué à faire puisqu'il s'agissait de trouver des albums sur lesquels je pouvais travailler avec les élèves la notion d'empathie sans qu'elle ne soit pour autant directement induite.

2.2.3. Le choix des albums de jeunesse

Les albums de jeunesse sur lesquels se sont portés finalement mes choix sont : “Ami-ami” de Rascal et Girel ainsi qu’“une petite oie pas si bête” de Caroline Jayne Church. Au tout début de ma réflexion sur le choix des albums, je pensais me servir de l’album de Grégoire Solotareff “Loulou”, l’histoire me paraissant un bon point de départ pour travailler sur l’écrit en « je », avec un thème fort comme la différence et les amitiés impossibles. Ce n’est que suite à une discussion avec ma référente de mémoire, Mme Artigues que nous sommes tombées d’accord sur le fait que cet album ne laissait que peu de place à l’interprétation puisque tout y était clairement dit.

Le choix de travailler avec l’album de Caroline Jayne Church ne s’est pas présenté tout de suite à moi car je souhaitais trouver dans un premier temps une histoire abordant d’une manière ou d’une autre le thème du harcèlement. Ne trouvant aucun album correspondant réellement à cette recherche, ce n’est que dans un second temps que je me suis souvenue d’un travail que nous avons fait cette année en classe en Master sur l’album d’“une petite oie pas si bête” et à l’effet que cela avait produit sur l’ensemble de la classe. Nous devons nous mettre à la place du personnage de la petite oie pour imaginer la suite de l’histoire au fur et à mesure qu’elle nous était racontée. Ayant beaucoup aimé l’album ainsi que ce dispositif, j’ai alors souhaité les utiliser en les adaptant pour le travail avec la classe.

Ces deux albums font donc référence aux notions de différence, de tolérance, et d’ouverture d’esprit envers les autres et ils se sont révélés être de très bons inducteurs pour débiter ces activités sur l’empathie avec les élèves.

2.2.4. Le détail des séances

L’expérimentation proprement dite s’est déroulée sur deux séances ce qui peut paraître au premier abord, assez peu pour détacher de vraies tendances et réussir à faire un travail approfondi sur les écrits en « je » fictif et le développement de l’empathie. Cependant, n’ayant pas en charge la classe cette année, il n’était pas évident de faire un travail plus approfondi sur ce sujet.

Afin que vous puissiez prendre connaissance du déroulement de ces séances, voici ci-dessous une chronologie de l'expérience menée en classe :

Séance	Durée	Déroulé	Date
Séance 1	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de l'album "Ami-ami" de Rascal et Girel. - La lecture est stoppée (P25) pour répondre à une première consigne d'écriture qui est la suivante : <u>En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).</u> - Reprise de la découverte de l'histoire. - Questions de compréhension sur l'histoire. - Travail sur la deuxième consigne d'écriture : <u>A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je »).</u> - Lecture de quelques productions. - Discussion sur l'histoire dans le but de faire émerger la notion d'empathie. 	21/03
Séance 2	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de l'album « une petite oie pas si bête » et lecture stoppée à la P.11 afin de répondre par écrit à la consigne d'écriture n°1 : <u>Imagine ce que la petite oie répond aux autres oies de la ferme, quand celles-ci lui demandent quel est son secret pour échapper au renard.</u> - Avant cette première activité d'écriture il y a une reformulation du début de l'histoire en collectif afin de faciliter la phase d'imagination et d'écriture. - Questions de compréhension sur la suite de l'histoire. - Travail sur les deux dernières consignes d'écriture : Consigne 2 : <u>Raconte, en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.</u> 	25/03

		<p>Consigne 3 : <u>Une des oies se confie à la petite oie pour s'excuser de l'avoir mise de côté à cause de sa différence. Mets – toi à la place de cette oie et écris ce qu'elle lui dit.</u></p> <p>- Discussion sur l'histoire dans le but de faire émerger la notion d'empathie.</p>	
--	--	---	--

2.3. Mode de recueil et de mise en forme des données

Concernant la façon de recueillir les données, j'ai opté pour le recueil de « corpus ». Ce corpus est constitué de 115 productions écrites au total.

Consigne écriture N°2	Raconte dans la bulle et en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.
-----------------------	---



Extrait d'une production du corpus.
Séance N°2.

Consigne écriture N°2	A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je ».)
-----------------------	---



Je pense que je vais manger le lapin parce que il est méchant avec moi et en plus il ne m'aime pas parce que je suis grand je ne suis pas végétarien en on a pas les mêmes qualités.

Extrait d'une production du corpus.
Séance N°1.

Une fois toutes les copies d'élèves scannées et après une première lecture, je me suis vite aperçue qu'une transcription et une mise sous forme de tableaux des écrits des élèves étaient indispensables. Ce travail a ainsi permis une meilleure lisibilité et appropriation des données. Il s'est avéré que dans un second temps cette transcription m'a été très utile au moment de confronter les différents écrits. Pour information, les données originales ne figurent pas dans les annexes seules les transcriptions des écrits y sont mises (Cf. annexes 1 et 2 de la p.42 à 51).

Suite à la lecture d'un article de Marie - Laure Elalouf (2004) au sujet de la constitution de corpus d'élèves et avant de procéder à cette transcription d'écrits manuscrits, j'ai souhaité établir ma propre légende de transcription regroupant quelques éléments que je souhaitais conserver concernant les écrits recueillis. En effet ce type d'écrit scolaire

ayant sa propre spécificité il me semblait important de passer par cette étape avant de me lancer dans l'analyse des données.

C'est donc toujours dans un souci d'une meilleure lisibilité des données et pour en éviter l'interprétation personnelle au moment de la transcription que j'ai listé certains critères me semblant pertinents à conserver.

Le choix de transcrire les biffures des élèves, s'explique par exemple par le fait que sous ses ratures il peut y avoir des éléments intéressants à relever sur les premières intentions d'écriture des élèves. J'aurai l'occasion de revenir sur ce point dans la partie de l'interprétation des données.

Voici la légende regroupant les différents critères utilisés pour effectuer les transcriptions :

[biffure]	La biffure est signalée par un double crochet.
<ajout>	Un mot ajouté est signalé entre chevron
****	Syllabe ou mot incompréhensibles
«.. », ; ! ?	Les passages à la ligne et signes de ponctuation ont été respecté.

Une fois la transcription et la mise en forme réalisées, je me suis ensuite consacrée à l'analyse des données recueillies.

3. Les résultats

3.1. L'analyse des données

L'analyse des données de ce corpus se veut descriptive afin de rendre compte au mieux des écrits produits. Pour cette étape j'ai souhaité au préalable élaborer une grille de description des données afin de mettre en évidence les valeurs les plus significatives pouvant répondre à l'hypothèse émise. Cela a permis également de regrouper ces écrits par thèmes communs.

Cet outil a été conçu une fois la phase de relecture des productions d'élèves terminée. Il a servi pour l'analyse des réponses apportées sur chacune des cinq consignes d'écriture. Cette grille comporte six critères à côté de chacun desquels on peut retrouver le nombre de participants ayant répondu à ce critère. Nous détaillerons ici rapidement l'item n°1 et le n°2 que reprend cette grille car il s'agit des deux critères les plus parlant pour l'interprétation des résultats. J'ai tout d'abord considéré qu'un élève ayant utilisé un lexique se référant d'une manière ou d'une autre aux sentiments ou aux émotions avait été capable d'imaginer ce que le personnage avait vécu et ressenti. De la même façon j'ai estimé, qu'en identifiant les écrits des élèves ayant réussi à utiliser le « je » cela permettrait peut-être de mettre en évidence certains signes d'empathie manifestés par les participants.

On retrouve également dans la grille à chaque fois un exemple d'écrit d'élève tiré du corpus afin d'illustrer ce dont on parle. Cette grille ne reprend pas la totalité des exemples du corpus pouvant entrer dans chaque catégorie. Pour les retrouver il faut donc se référer aux annexes 1 et 2 se trouvant de la p.42 à p.51.

Avant de passer à l'analyse de ces différentes grilles, je tiens à préciser que les transcriptions des tableaux suivants ne reprennent pas systématiquement les passages à la ligne qu'on effectués les élèves. Les transcriptions mises en annexes, restent par contre fidèles sur ce point.

Ci-dessous le modèle vierge de la grille descriptive :

Grille descriptive n°		
Consigne d'écriture :		Annexe
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	Nombre d'élèves ayant utilisé ce critère sur l'échantillon total. E1 : [exemple d'écrit]	
2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.		
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)		
4. L'élève a détaillé ses propos.		
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.		
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.		

Grille descriptive 1		Annexe
Consigne d'écriture 1 : En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).		
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	13 élèves sur 23 E 23 : Je pense que je vais m'enfuire car j'attendais un ami et je vois un loup, le loup est méchant je n'aimerais pas être son ami. Je déteste ce loup. Je pense que le loup va me demander est-ce-que Je voudrai être son ami, je refuserai car il me fait très peur et j'en tremble beaucoup.	Annexe 1 p.44
2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.	21 élèves sur 23 E 2 : je pense que je vai etre amis avec avec le loup et j'ai confience en lui	Annexe 1 p.42
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)	11 élèves sur 23 E 14 : je pensé qu'il va me sauter dessus car c'est une ruse il va me manger je dirai comme tu as de grande dants il va me dire c'est pour mieux te manger puis il va m'avaler.	Annexe 1 p.43
4. L'élève a détaillé ses propos.	6 élèves sur 23 E 9 : Je suis effrayée quand je le vois mais je suis courageuse je vais essayer de me faire des amis je crois peut-être [quand n'a] qu'on a des choses comun. Qui peut-être qu'il veut me manger C'est une ruse je ne suis pas sur qu'il sois un bon ami pour moi	Annexe 1 p.42
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.	2 élèves sur 23 E 17 : « Je pense que le lapin va etre effrayé par le loup et que le loup va vouloir le manger	Annexe 1 p.43
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.	1 élève sur 23 E 16 : Je pense que le lapin je ne l aime pas parce que le lapin veut un ami blanc et petit et il veut un ami végétarien alors que le lapin est un carnivor.	Annexe 1 p.43

Grille descriptive élèves de CE2 Consigne d'écriture N°1 de la séance 1

La première grille ci-dessus concerne donc les écrits effectués à partir de la première consigne d'écriture de ma première séance. On constate que dès ce premier essai pour se mettre à la place du personnage du lapin, plus de la moitié des élèves ont réussi à utiliser du lexique se référant aux sentiments. Certains comme les élèves **E3**, **E4** et **E5** ont eu recours à des verbes tels que : « *je serai inquiet, J'ai vrément peur, Je serai éffrayé.* » (Cf. annexe 1 p. 42).

Cette grille révèle également que presque la totalité des élèves de la classe ont également bien tenu compte du fait qu'ils devaient utiliser le pronom « je » dans leur écrit. Il faut cependant préciser que ce critère a posé problème à certains d'entre eux, mais nous y reviendrons plus tard dans l'interprétation de ces résultats.

J'aimerais relever également un point intéressant, en effet, pratiquement la moitié des participants soit 11 sur 23 se sont servis naturellement des différentes caractéristiques du personnage dans la peau duquel il devait se glisser. On notera pour finir que seulement 3 élèves ont eu du mal à se mettre dans la peau du personnage soit parce qu'ils ont utilisé la personne 3 au lieu de la personne 1 ou bien parce qu'ils se sont mis dans la peau du loup et non du petit lapin.

Grille descriptive 2		Annexe
Consigne d'écriture 2 : A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je »).		
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	10 élèves sur 23 E 9 : J'aime bien ce petit lapin il mignon je crois qu'on sera de bon. Qu'il soit petit ou grand, collectionneur ou pas. Je l'aime comme il est.	Annexe 1 p.44
2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.	21 élèves sur 23 E 5 : Je pense que je vais le mangé. Au sinon je le garde comme fils.	Annexe 1 p.44
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)	15 élèves sur 23 E 12 : je demendrer si je fais ou pas un discoure j'aurais dit oui ex du disecoure : je te mangerée jus'que a ton sang coul.	Annexe 1 p.45

4. L'élève a détaillé ses propos.	<p style="text-align: center;">6 élèves sur 23</p> <p>E 10 : [Je] J'aime bien se petit lapin mais je suis carnivore et sa me donne envie. Non !!! je veux me faire des amis et je ne vais pas manger se lui que je veux qu'il soit mon amis sa n'a pas de sense en pluse je pense que lui cest ma seul chance sa peut que être lui mon amis.</p>	Annexe 1 p.45
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.	<p style="text-align: center;">2 élèves sur 23</p> <p>E 18 : Je pensse que le loup le pardonne de ce qu'il a dit</p>	Annexe 1 p.45
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.	<p style="text-align: center;">1 élève sur 23</p> <p>E 3 : [il] je pense qu'il va me manger qu'an je vai dormire.</p>	Annexe 1 p.44

Grille descriptive élèves de CE2 Consigne d'écriture N°2 de la séance 1

Concernant l'analyse des écrits des élèves sur la deuxième consigne d'écriture qui leur a été demandé, le tableau n°2 a permis là encore de mettre en évidence que 21 élèves sur 23 ont à nouveau bien respecté la consigne qui demandait l'utilisation du pronom « Je » pour entrer dans les pensées du loup.

Il peut être intéressant de relever également que plus de la moitié des participants ont pensé dans cette deuxième production d'écrit à faire ressortir les traits de caractère du loup. On pourrait éventuellement penser que le loup a des caractéristiques plus facilement reconnaissables pour les élèves et qu'ils ont l'habitude de côtoyer le personnage du loup par la lecture d'autres albums que ce soit dans le milieu scolaire ou familiale.

Grille descriptive 3		Annexe
<p>Consigne d'écriture 3 : Imagine ce que la petite oie répond aux autres oies de la ferme, quand celles-ci lui demandent quel est son secret pour échapper au renard. Commence ton texte par : La petite oie leur répondit : « Je... »</p>		
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	0 élève sur 23	

2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.	<p style="text-align: center;">23 élèves sur 23</p> <p>E 4 : je nage dans la boue je suis sale et personne joue avec moi.</p>	Annexe 2 p.46
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)	<p style="text-align: center;">4 élèves sur 23</p> <p>E 13 : Je me roule dans la boue donc il trouve sa pas bo [Elle] je pense quelle et très intelgen c'est pour [ca] ca qu'elle se roule dans la boue.</p>	Annexe 2 p.47
4. L'élève a détaillé ses propos.	<p style="text-align: center;">1 élève sur 23</p> <p>E 21 : La petite oie leur répondit : « Je ne sait pas peut - être que sait parce que mon plumage est sale à cause de me salire dans la gadoue alors le renard ne me mange pas parce que j'ai plein de parasites. »</p>	Annexe 2 p.48
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.	<p style="text-align: center;">0 élèves sur 23</p>	
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.	<p style="text-align: center;">0 élève sur 23</p>	

Grille descriptive élèves de CE2 Consigne d'écriture N°1 de la séance 2

Sur certains critères, cette troisième grille n'est pas la plus représentative. Ce qui a cependant retenu mon attention est que bien que la totalité des élèves ait utilisé le « je » dans leurs productions, la plupart du temps ils ont éprouvé le besoin de donner leur propre avis sur ce qu'ils pensaient de la petite oie comme par exemple pour les élèves : **E 3**, **E 10**, et **E 13** (Cf. annexe 2 p.46 et p.47).

Aucun des participants n'a ressenti cette fois le besoin de se servir du lexique pouvant référer au domaine des émotions, très certainement car la consigne d'écriture n'était pas orientée dans ce sens. Il s'agissait en effet pour la petite oie de dévoiler son secret aux autres.

Grille descriptive 4		Annexe
Consigne d'écriture 4 : Raconte, en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.		
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	15 élèves sur 23 E 1 : J'ai éprouvé de la tristesse pourquoi ils ne m'aime pas je suis sale c'est méchant de leur par.	Annexe 2 p.48
2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.	23 élèves sur 23 E 9 : « je ne sais pas pourquoi les autres ne m'accepte pas peut-être pour la gadoue qui est sur mon plumage » ?	Annexe 2 p.48
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)	0 élève sur 23	
4. L'élève a détaillé ses propos.	4 élèves sur 23 E 16 : Je pense que j'ai ressenti de la tristesse parce que toutes les oies ne veulent pas me parler parce que je suis sale et je suis dans la gadoue. Je pense que les autres qui ne veulent pas parler avec moi parce que je pue et parce que mon bec n'est pas étincelant	Annexe 2 p.49
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.	0 élève sur 23	
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.	0 élève sur 23	

Grille descriptive élèves de CE2 Consigne d'écriture N°2 de la séance 2

La consigne d'écriture reprise dans la grille précédente a également permis aux élèves de réussir dans l'ensemble l'exercice d'identification à la petite oie comme le montrent les résultats obtenus sur le critère 1 et 2. Parmi les transcriptions les plus parlantes (item 2) relevées dans les écrits des élèves, on notera par exemple l'utilisation d'expressions telles que : **E 2** : « *Je me [sen] sans seul* », **E 7** : « *J'ai ressenti de la tristesse est j'ai pleurer* » ou bien encore **E 10** : « *Je me suis sentis seul personne ne voulais plus de moi* ».

Grille descriptive 5		Annexe
Consigne d'écriture 5 : Une des oies se confie à la petite oie pour s'excuser de l'avoir mise de côté à cause de sa différence. Mets – toi à la place de cette oie et écris ce qu'elle lui dit.		
1. L'élève a utilisé des verbes ou du lexique en lien avec le champ lexical des sentiments.	22 élèves sur 23 E 2 : Je suis désolée c'était méchant mais je voulais pas être seule.	Annexe 2 p.50
2. L'élève a utilisé le pronom « Je » pour se mettre à la place du personnage comme demandé dans la consigne d'écriture.	23 élèves sur 23 E 9 : « je [suis deso] m'exuse pour ne pas t'avoir accepter dans le groupe »	Annexe 2 p.50
3. L'élève a utilisé certaines caractéristiques liées aux personnages (Ex : Renard = rusé / loup = Mange le lapin)	0 élève sur 23	
4. L'élève a détaillé ses propos.	2 élèves sur 23 E 12 : Je suis désolée de t'avoir [e] laisser comme sa tu a du te sentire seul je **** pas du pardons et encore pardons tu est encore pluse meilleure que nous Nous en n'ai tous pareille et toi tes différente [c sa] c'est sa qui te rend encore plus joli.	Annexe 2 p.50
5. L'élève a utilisé la personne 3, il n'a pas réussi à rentrer dans la peau du personnage.	0 élève sur 23	
6. L'élève s'identifie à un autre personnage de l'histoire.	0 élève sur 23	

Grille descriptive élèves de CE2 Consigne d'écriture N°3 de la séance 2

Les écrits recueillis suite à cette dernière consigne d'écriture ainsi que les résultats obtenus sur les critères 1 et 2 reflètent à nouveau que les élèves n'ont eu aucune difficulté à rentrer dans les pensées du personnage de l'oie. Une hypothèse peut expliquer ce constat, je développerai ce point par la suite dans la partie consacrée à l'interprétation des données. Même si seul 2 élèves uniquement ont pensé à détailler leur écrit, il est intéressant de s'arrêter un instant sur les propos de l'élève E12 repris dans le tableau ci-dessus. L'élève en question a un an d'avance sur sa scolarité, donc elle est plus jeune que le reste de la classe. De par cette différence d'âge, c'est une

élève qui est souvent seule et qui a du mal à se joindre au groupe classe. L'écrit relevé est cependant plein de maturité, peut-être dû au fait que cette situation lui a fait penser à certaines situations déjà vécues. Cela ne reste bien entendu qu'une hypothèse qui ne pourra pas être confirmée dans le cadre de cette expérimentation.

3.2. L'interprétation des résultats

Afin d'interpréter aux mieux les résultats obtenus, il est important de ne pas perdre de vue l'hypothèse que je souhaitais vérifier tout au long de cette expérimentation et qui est la suivante : réaliser un projet d'écriture en "je" fictif avec les élèves à partir d'un album de jeunesse aidera à développer leur empathie. Une hypothèse découlant de la question initiale que je m'étais posée : comment se servir d'albums de littérature de jeunesse pour développer l'empathie des élèves à l'école primaire ?

L'analyse des données que nous venons de réaliser ci-dessus laisse apparaître que bien que la majorité des élèves ayant participé à ces productions d'écrits aient bien utilisé des marqueurs fort d'identification comme par exemple l'utilisation du « je » ou celui visant à utiliser un vocabulaire lié aux émotions (lorsque les consignes d'écriture le permettaient), ceci ne suffit pourtant pas à confirmer entièrement notre hypothèse. En effet, même si au niveau qualitatif les différents écrits se sont révélés porteurs de marques d'empathie cela reste insuffisant pour pouvoir affirmer à ce stade que les écrits en « je » vécus par les participants ont permis de développer leur empathie dans leur vie de chaque jour. Plusieurs phénomènes peuvent expliquer ce résultat.

Tout d'abord, pour pouvoir affirmer ce que nous souhaitons prouver au sujet du lien entre écrits en « je » fictif et empathie peut-être aurait-il fallu développer ce dispositif sur une année scolaire entière. Les deux séances que j'ai menées ne sont pas suffisantes pour offrir la possibilité de constater une évolution entre le premier écrit effectué et le dernier. Les différentes évolutions qui pourraient apparaître sur les écrits si nous avions renouveler ces activités sur d'autres séances sont par exemple, l'acquisition au fur et à mesure d'un lexique plus riche pour décrire les émotions.

On constate en effet que lors de la deuxième séance pour la réponse à la consigne 2, les élèves ont eu du mal à utiliser autre chose que les mots : seul, triste, tristesse, comme le montre la reprise des écrits ci-dessous.

E2 : Je me [sen] sans seul c'est méchant se qu'il mon fait	Cf. annexe 2 p.48
E3 : « Je me suis sentie éloigné »	Cf. annexe 2 p.48
E7 : J'ai ressenti de la tristesse est j'ai pleurer	Cf. annexe 2 p.48
E8 : Je me sens un peu triste parce que je ne suis accepter dans le groupe.»	Cf. annexe 2 p.48
E14 : Je me suis senti seul parce que vous n'avez pas acceptée dans le troupeau.	Cf. annexe 2 p.49
E17 : Je me sent seul dans la flac de gadoux parce que les autres mêmes pas. Parceque sur mon plumage j'ai de la gadoux. Je me sens triste	Cf. annexe 2 p.49
E19 : je me sentais trais triste	Cf. annexe 2 p.49
E21 : Je me suis sentie tris [e] te	Cf. annexe 2 p.49

Également, si les élèves étaient plus habitués à produire ce genre d'écrits ils éprouveraient au fur et à mesure une meilleure aisance avec l'utilisation du pronom « je ». L'exercice a été réussi à chaque fois par la plupart des participants, cependant j'ai pu relever quelques écrits comportant des ratures comme sur les exemples suivants :

E 3 : [il] je pense qu'il va me manger qu'an je vai dormire.	Cf annexe 1 p.44
E 7 : [le lapin va dire] je « oui je veut bien être ton ami a condition que tu ne me mange pas	Cf annexe 1 p.42
« car » E 14 : [II] « Je me roule dans la gadoue et le renard pense que je ne sens pas bon »	Cf annexe 2 p.47

On peut interpréter ces hésitations comme étant une vraie difficulté rencontrée par les élèves. Je me souviens à ce sujet des questions au moment de débiter le travail lors de la première séance : « E : Comment je peux écrire « je » si je dois être le loup, c'est bizarre ? ». C'est notamment en renouvelant l'exercice plusieurs fois que les élèves deviendront de plus en plus à l'aise avec cette notion compliquée de se décentrer d'eux- mêmes pour réussir à se mettre dans les pensées d'un autre.

Nous avons évoqué l'idée d'une hypothèse lors de l'étude des données de la grille 5 sur le fait que les élèves avaient tous employé la personne 1 pour répondre à cette consigne. Nous allons à présent développer cette observation. Pour resituer le contexte d'écriture, ces résultats sont ceux issus de la dernière activité réalisée lors de la dernière séance. On peut donc peut être interpréter ce résultat de la manière suivante : les élèves commencent à être habituer et à fonctionner par automatisme.

Un autre critère révélateur selon moi, retrouvé dans les écrits, est celui de l'utilisation des caractéristiques des personnages que les élèves étaient censés représenter. Peu d'élèves ont réussi à le faire sur l'ensemble des activités, à part pour la consigne demandant de se mettre dans les pensées du loup et de raconter ce qu'il allait faire du petit lapin (15 participants sur 23). Même si cet élément pourrait tendre à montrer que les élèves ayant utilisé les traits de caractères des personnages ont peut-être vécu un peu plus ce qu'ils écrivaient, et que par la même occasion ils ont pu ressentir certaines émotions du personnage, on ne peut cependant rien avancer de plus à ce sujet. Un entretien avec ces élèves aurait peut-être pu nous conforter dans cette idée.

Cette interprétation des données mène donc comme annoncé précédemment à une confirmation uniquement partielle de mon hypothèse. D'après les signes relevés dans les copies des participants on peut penser qu'au moment des écrits les élèves ont réussi à s'identifier aux personnages et à développer une certaine empathie vis -à- vis d'eux, cependant ces résultats sont trop légers pour confirmer entièrement ce point..

3.3. La discussion

3.3.1. Les limites de ma recherche

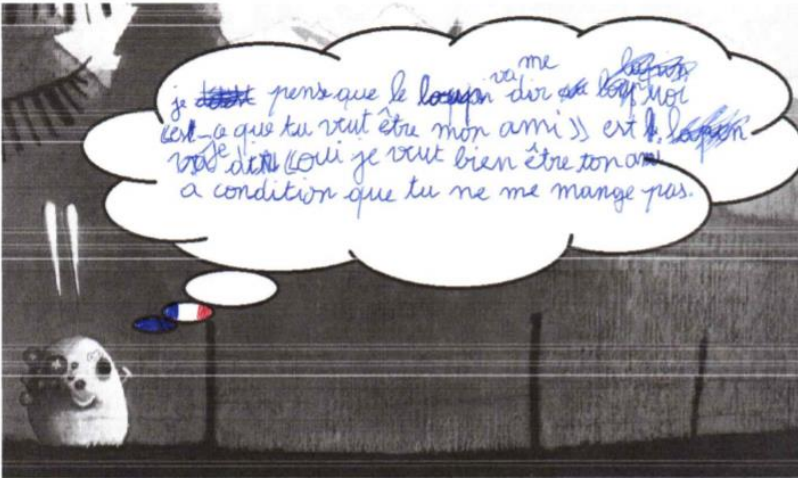
Ces résultats étaient même à la limite de m'orienter vers la réfutation de mon hypothèse, même si je continue de penser qu'avec un dispositif plus long dans le temps et plus adapté à une classe de CE2, cette conjecture aurait probablement pu être validée complètement.

Ce constat sur la finalité de mon expérimentation m'a cependant permis de me poser de véritables questions à propos de la méthodologie utilisée. Le dispositif que j'ai mis en place comportait certaines failles que je vais à présent détailler avec vous.

Dans un premier temps, j'aborderai ce qui a constitué le cœur de mon dispositif c'est à dire les consignes d'écriture proposées aux élèves. Elles étaient au nombre de cinq et après réflexions je pense que ces consignes étaient trop nombreuses, surtout celles concernant la séance n°2. En effet, les élèves de CE2 sont des scripteurs qui commencent généralement à être à l'aise avec les écrits courts et de tailles moyennes mais le geste d'écriture reste un exercice « fastidieux » pour eux. Ils ont donc eu du mal à se concentrer aussi longtemps. Si l'on ajoute à cela que les consignes demandaient de faire appel à l'imagination et l'interprétation, il faut bien reconnaître que ce travail pouvait paraître compliqué pour des élèves de CE2.

Concernant les écrits des élèves, j'ai pu noter également que certains étaient très raturés, ce qui peut bien entendu se comprendre puisque je n'ai pas pris le temps de leur faire réaliser un premier jet d'écriture. J'avais bien entendu penser dans l'idéal à ce premier essai d'écrit, mais le manque de temps ne me le permettait pas (les séances ont duré une heure ce qui était déjà très long). Ci-dessous la composition d'un élève qui m'a fait réfléchir sur ce point du dispositif. (Cf. annexe 1 p.42 E7 pour transcription de cet écrit)

<p>Consigne écriture N°1</p>	<p>En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).</p>
------------------------------	--



The drawing shows a small white rabbit with long ears in a dark field. A large thought bubble is drawn above the rabbit, containing handwritten text in blue ink. The text is somewhat messy and includes corrections and additions.

Une autre limite de mon dispositif est le fait que je n'ai pu proposer aux élèves qu'une seule lecture des albums. Selon moi, une lecture n'était pas suffisante pour réussir à se mettre dans les pensées d'un personnage. Les participants n'ont pas vraiment eu le temps donc, de s'approprier l'histoire. J'ai regretté également de ne pas avoir prolongé les discussions que nous avons eu en amont et à la suite des activités

d'écrits. En effet les petits débats étaient très intéressants et auraient vraiment pu aider à une meilleure compréhension de l'histoire et donc à une meilleure prise en compte de l'empathie par les élèves.

J'aimerais à présent parler de la population « choisie » pour ce dispositif. Je pense que même si cela a été très riche d'effectuer une étude sur l'empathie et la littérature de jeunesse avec une classe de CE2, ces écrits demandaient au final aux élèves d'avoir un vocabulaire assez « riche » dans le but de donner des récits plus « consistants » et détaillés. Ce genre d'expérience demanderait peut-être, avant de se mettre dans l'activité, un travail plus approfondi sur le lexique lié aux sentiments et à l'empathie, surtout pour ce niveau de cycle. L'expérience aurait très certainement été vécue différemment dans une classe de CM2 par exemple.

Après m'être remise en question sur les difficultés de mon dispositif dont nous venons de discuter, je me suis interrogée également sur la pertinence de l'outil m'ayant servi dans la collecte des données.

En effet même si les productions manuelles des élèves permettent d'avoir la trace écrite de leurs pensées et ont délivrées certaines informations intéressantes pour mon étude, je pense que l'utilisation en parallèle d'un second outil de collecte comme par exemple une grille d'entretien aurait pu compléter les résultats obtenus. Mon dispositif ne prévoyait pas d'entretiens individuels, mais c'est un aspect qui pourrait être envisagé, si une suite devait être donnée à ce travail.

Le dernier aspect qui je pense n'a pas joué en faveur de la validation complète de mon hypothèse est que, comme déjà abordé précédemment, pour que ces activités puissent avoir une meilleure portée auprès des élèves elles doivent s'inscrire dans un dispositif conçu sur une période plus longue. Avec plus de temps ce dispositif pourrait être enrichi en termes d'activités.

3.3.2. La portée des résultats : comparaison avec d'autres populations et utilité des résultats

Concernant la portée de ces résultats il semble évident que le travail effectué avec une classe de CE2 n'a pas le même impact que si la même expérience eut été menée avec une population plus âgée (comme avec une classe de CM2 par exemple). Il est difficile de pouvoir comparer mon expérimentation avec celle d'une autre population identique que ça soit dans un autre pays ou en France car je n'ai pas à l'heure actuelle

connaissance de la mise en place d'un tel dispositif sur les écrits en « je » fictif et la notion d'empathie autre que celui développé par Véronique Larrivé (2014). Mon objet de comparaison sera donc celui-ci.

Nos objectifs premiers étaient différents puisque Véronique Larrivé s'est servi de types d'écrits variés pour faire vivre une empathie fictionnelle aux élèves dans le but de les aider dans leur rôle de lecteur. De mon côté je suis partie de la réalisation d'écrits fictionnels utilisant le « je » pour voir si cela pouvait aider à développer l'empathie des jeunes élèves. Nous avons cependant un point commun dans notre étude qui est l'utilisation des écrits en « Je » fictif.

C'est donc sur cet aspect que je baserai ma comparaison. Mes résultats avec ce dispositif n'ont pas eu la portée souhaitée car je considère qu'il était « pauvre » en termes d'activités proposées comme déjà évoqué tout au long de cette réflexion. Les élèves ont en effet procédé à leurs écrits et n'ont eu que trop peu l'occasion de poser des mots sur l'expérience vécue. De son côté Véronique Larrivé (2014) avait prévu au niveau de sa méthodologie des entretiens et des questionnaires permettant aux élèves de s'exprimer sur ce sujet. Je vous mets ci-dessous quelques exemples de retranscriptions d'entretiens et réponse au questionnaires assez parlants.

B18 : quand je commence à écrire et que j'ai déjà l'histoire dans la tête, je ne peux pas m'arrêter, **le stylo défile tout seul**. C'est que **je me mets dans la peau du personnage, c'est que je me mets dans la même situation que lui**

Partie III : Expérimentation didactique Chapitre 15 : Analyse des entretiens et questionnaires.

P.439

A12 : **Quand j'écris « je » pour un autre personnage, je ne suis plus le même, je suis ce personnage, je le vis, je vis ses aventures** tout en écrivant. Par la suite, je l'imagine, j'imagine les scènes, ça me fait le même effet sur les livres.

Partie III : Expérimentation didactique Chapitre 15 : Analyse des entretiens et questionnaires.

P.439

B12 : Je trouve que j'ai plus de liberté quand j'écris à la première personne du singulier. **Je voyage dans la peau de Gilgamesh au début il fallait beaucoup de concentration et puis après je fermis les yeux je m'imaginai tout comment voyait Gilgamesh comment était le paysage**

*Partie III : Expérimentation didactique Chapitre 15 : Analyse des entretiens et questionnaires.
P. 439*

B6 : **Personnellement, j'ai plus d'imagination en me mettant dans la peau du personnage.** L'imagination m'est venue en m'imaginant dans le récit. Je me posais la question : « Qu'aurais-je fait ? »

*Partie III : Expérimentation didactique Chapitre 15 : Analyse des entretiens et questionnaires.
P. 441*

A7 : **Quand on écrit un texte en se mettant à la place du personnage, on ressent plus les choses** mais quand on fait un résumé, on parle de notre point de vue et c'est parfois plus difficile.

*Partie III : Expérimentation didactique Chapitre 15 : Analyse des entretiens et questionnaires.
P. 441*

On voit bien par ses échantillons reprenant les ressentis des élèves comme le fait de les laisser s'exprimer sur la façon dont ils ont vécu l'écriture en « je » fictif est pertinent.

3.3.3. Quelles perspectives et recommandations ?

Certaines perspectives de recherche apparaissent à la suite de cette étude. Premièrement, il serait intéressant de faire la même expérience avec un échantillon d'élèves ayant une tranche d'âge supérieure comme par exemple des élèves de CM2 afin de pouvoir constater les différences entre les écrits des deux populations. On peut imaginer avec des élèves du cycle 3 pouvoir proposer d'autres activités mettant en jeu l'empathie fictionnelle telles que celles que propose Véronique Larrivé (2014) dans son dispositif du journal de personnage. Je pense notamment à des écrits en « je » non fictif ou des écrits à la personne trois dans lesquels les lecteurs donnent leur propre avis sur ce que vivent ou ressentent les personnages de la fiction.

Il serait également pertinent de prévoir d'autres séances sur le même schéma puis de procéder à des entretiens individuels avec les participants de façon à les laisser s'exprimer sur leurs écrits et sur comment ils ont vécu cette expérience. Comment se sont-ils sentis en utilisant le « je » ? Ont-ils ressenti une certaine proximité avec le personnage ? Quels mots utilisent-ils pour l'expliquer ? Cette phase d'expression orale a manqué à mon dispositif et je pense qu'elle aurait pu apporter de meilleurs éléments de réponse concernant mon hypothèse et la problématique posés.

Conclusion

J'ai bien conscience que mon échantillon d'écrits sur cette étude était trop faible pour établir des résultats statistiques, mais je n'ai cherché qu'à illustrer les différents phénomènes rencontrés dans les écrits produits. Ce constat ajouté à celui d'un dispositif qui aurait nécessité de s'étaler sur plusieurs séquences et d'être associé à des phases orales (enregistrements d'entretiens d'élèves) m'amènent donc à conclure à nouveau que l'hypothèse de départ de réaliser un projet d'écriture en "je" fictif avec les élèves à partir d'un album de jeunesse pouvant les aider à développer leur empathie, n'est qu'en partie validée.

Cette conclusion me permet d'amorcer une réflexion sur certaines situations pédagogiques pouvant être mises en place dans la continuité de ce travail. La première piste par exemple qui pourrait être exploitée est un travail avec les élèves sur l'enrichissement du lexique des émotions. En effet comment réussir à ressentir les émotions des personnages si les participants ont du mal à identifier ou nommer leurs propres émotions. Également, parmi les ouvertures possibles de ce dispositif, on peut imaginer quelques activités « théâtrales » dans lesquelles les élèves joueraient certains passages d'une histoire. Une bonne approche également je pense pour que les élèves réussissent à se mettre dans la peau des personnages et puissent vivre par le corps leurs émotions comme le suggère Omar Zanna (2018).

Ce ne sont bien entendu que quelques idées de pistes, d'autres sont également possibles et envisageables. Je terminerai ce travail de longue haleine en répondant à la problématique de départ exposé dans ce mémoire : Comment exploiter les albums de littérature de jeunesse dans le but de développer l'empathie des élèves à l'école primaire ? J'ai pris pour ma part le parti d'utiliser les albums de littérature de jeunesse comme accroche pour un travail en lien avec des écrits, mais celle-ci peut être exploitée de bien d'autres façons. Une certitude s'est dessinée à la suite de ce travail de recherche, celle que, le travail avec les albums de littérature de jeunesse reste un moteur indispensable pour un travail sur l'ouverture à l'empathie des élèves.

Références Bibliographiques

- Bass H.P. & Tisseron, S. (2011/3). L'empathie au cœur du jeu social. *Le journal des psychologues*, n°286, p. 20-23. DOI 10.3917/jdp.286.0020.
- Bulletin Officiel du ministère de l'éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n° 30 du 26-7-2018 Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)
https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- Dupont, M.O., Lecanu, J., Briziou, M. & Merriaux, J.M. (Producteurs). (2015) *L'empathie : un levier pour améliorer le climat scolaire* [HD]. France. Retrieved from <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/lempathie-un-levier-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
- Ebiner, J., Genoud, P. & Orlova, K. (2015). Emotions et Apprentissages scolaires. *Recherche et Formation*, n° 79, p.27- 42.
- Elalouf, M.L. (2004). Constitution d'un grand corpus de textes d'élèves. Problèmes méthodologiques et premiers résultats. *Théories de l'écriture et pratiques scolaires* (p.129 - 146). Repéré à DOI 10.4000/linx.205
- Gueguen, C. (2018). *Les émotions ont-elles leur place à l'école* [You Tube]. Consulté sur <https://www.youtube.com/watch?v=jC4Dsp6tZak>
- Jayne Church, C. (2004). *Une petite oie pas si bête*. Paris, France : Albin Michel Jeunesse.
- Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, n°51, p. 157-176.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. (« thèse de doctorat » Université Michel de Montaigne à Bordeaux). Récupéré le 17 décembre 2018 du site : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167>
- Leflot, M. (2016). Le cours d'empathie obligatoire dans les écoles danoises. *RTBF*. Consulté sur https://www.rtbf.be/info/societe/detail_le-cours-d-empathie-obligatoire-dans-les-ecoles-danoises?id=9386238
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nélis, D. (2009). *Les Compétences émotionnelles*. Paris, France : Dunod.

Nélis, D. (2009). L'identification des émotions. Dans M. Mikolajczak (Ed), *Les Compétences émotionnelles*. (P. 37- 58). Paris, France : Dunod.

Rascal. & Girel, S. (2003). *Ami – ami*. Bruxelles, Belgique : Pastel

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

Zanna, O. & Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris, France : Dunod.

Annexes

Annexe 1 : Transcriptions des consignes d'écriture de la séance 1

Séance 1 : Consigne d'écriture N°1	
En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).	
E 1	Je pense que le lapin va dire veut tu être mon ami au loup. J'ai pensé que ils vont devenir amis (5)
E 2	je pense que je vai etre amis avec avec le loup et j'ai confience en lui (2)
E 3	« Moi » je serai inquiet parce que je suis petit aussi [et] il pourra [t] me manger mais je pourrai lui faire une ruse » (1) (2) (3)
E 4	J'ai vrément peur que se loup Vien me mangé. (1) (2) (3)
E 5	Je serai éffrayé je dirai « sa ne sera jamais mon amis car il et trop grand et je n'ai pas confiance » (1) (2)
E 6	Je suis inquiet du loup car il peut peutêrte me manger et en plus j'ai peur de lui. Je n'aime pas quand il me fait peur !!! Et peut être qui va me manger ? (1) (2) (3)
E 7	je [détest] pense que le loup va me dir [au] [loup] [lapin] moi « est – ce que tu veut être mon ami » est [le lapin va dire] je « oui je veut bien être ton ami a condition que tu ne me mange pas. (2) (3)
E 8	Je deteste le loup [je J'ai honte] J'ai peur du loup » (1) (2)
E 9	Je suis effrayée quand je le vois mais je suis courageuse je vais essayer de me faire des amis je crois peut-être [quand n'a] qu'on a des choses comun. Qui peut-être qu'il veut me manger C'est une ruse je ne suis pas sur qu'il sois un bon ami pour moi (1) (2) (3) (4)
E 10	je voudrai bien être son ami mais si il me manger !!! je voudrais bien éséyer mais je suis

	[commeme] quand même éfréyer car c comeme le grand méchant loup se lui qui mange !!! les animaux et les enfants, bon je prend mon courage a demain et j' irais deux mains (1) (2) (3) (4)
E 11	[je pense que le lapin va] je pense que je Vais avoir peur du grand méchant loup moi quand j ai peur je pleur (1) (2) (3)
E 12	[Le lapin va demander au loup si ça serait bien sont] je demander au loup si sa serait mon amis et je serai contant que soit amis (2)
E 13	je veux le rencontre. (2)
E 14	je pensé qu'il va me sauter dessus car c'est une ruse il va me manger je dirai comme tu as de grande dants il va me dire c'est pour mieux te manger puis il va m'avaler. (2) (3) (4)
E 15	[je] Un loup je voudrai bien être amie avec un loup. Ma « ... » et lui on sera de bon amies (2)
E 16	Je pense que le lapin je ne l aime pas parce que le lapin veut un ami blanc et petit et il veut un ami végétarien alors que le lapin est un carnivor. (2) (6)
E 17	« Je pense que le lapin va etre effrayé par le loup et que le loup va vouloir le manger (5) (3)
E 18	« Je déteste les loups, mais je croix que se loup est gentil, je rêve de l'avoir en ami, mais je croix quil ne veux pas les lapins comme moi je l'aime même si il Me connai pas, de tout façon je me sens bien.» (1) (2) (4)
E 19	Je pense qu'il va se présenter a moi [et] . Je suis content qu' il soit mon ami (2)
E 20	Je pense que le loup va me demander si [tu] je peux être [mon] son ami mais j'aura peur du loup [il] je n' [a] est confiance et loup sera triste et après je vais devenir son ami et on va êtres content (1) (2)
E 21	J'ai peur du loup noir. Mais peut- êtres qu'il peut êtres mon amis ?

	<p>Peut – êtres qu'il est gentille ? J'ai confiance en lui ! Il est noir c'est vrai, mais il pourrait êtres gentille (1) (2) (3) (4)</p>
E 22	[Je pense que le lapin] J'ai peur qu'il me mange. (1) (2) (3)
E 23	<p>Je pense que je vais m'enfuir car j'attendais un ami et je vois un loup, le loup est méchant je n'aimerais pas être son ami. Je déteste ce loup. Je pense que le loup va me demander est-ce-que Je voudrai être son ami, je refuserai car il me fait très peur et j'en tremble beaucoup. (1) (2) (4)</p>

Séance 1 : Consigne d'écriture N°2

A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je »).

E1	<p>Je pense que je veut être le meilleur ami du lapin parce que je me sent seul. J'imagine que [le loup] je veut resté avec le [loup] lapin. (1) (2)</p>
E2	[« Je » pense que le loup va un peu rusé mais le lapin] « Je » vais rusé je vais faire semblant d être son amis ensuite, je le mange » (2) (3)
E 3	[il] je pense qu'il [s] va me manger qu'an je vai dormire. (2) (3) (6)
E 4	Je vai être gentil avec lui. Je vai lui donné. Je vai lui donné ma **** ! (1) (2)
E 5	Je pense que je vais le mangé. Au sinon je le garde comme fils. (2) (3)
E 6	[Je pense que le loup va le mangerai car s'est le grand méchant loup il dirait « comment] Je mangerai le lapin car je serai un prédateur carnivore et je ferai semblant d'être son ami. (2) (3)
E 7	[Je ne sai pas] Je pense que quand le lapin va se réveiller je vais lui demandé « es - ce que tu veut être mon meilleur ami et joué avec moi ». Je n'est pas aimé la réaction du lapin. (2) (4)
E 8	Je vais protéger le lapin. Il sera mon meilleur amis Je pros soin de mon meilleur ami (1) (2)
E 9	J'aime bien ce petit lapin il mignon je crois qu'on sera de bon. Qu'il soit petit ou grand, collectionneur ou

	pas. Je l'aime comme il est. (1) (2) (4)
E 10	[Je] J'aime bien se petit lapin mais je suis carnivore et sa me donne envie. Non !!! je veux me faire des amis et je ne vais pas manger se lui que je veux qu'il soit mon amis sa n'a pas de sense en pluse je pense que lui cest ma seul chance sa peux que être lui mon amis. (1) (2) (3) (4)
E 11	Peut être que je Vais le manger se petit lapinou. (2) (3)
E 12	je demendrer si je fais ou pas un discoure j'aurais dit oui ex du disecoure : je te mangerée jus' [qua] que a ton [sans] sang coul. (2) (3)
E 13	je vais attendre qui dore comme ça je pourrai le manger j'aurai bien manger et je dormirai (2) (3)
E 14	[Je vais] « tu seras mon ami STP » Et si tu ne veux pas je vais pleurer (1) (2)
E 15	[Peut-être] Peut-être que je vais le mangé se pitit lapinou. (2) (3)
E 16	Comme tu ne veux pas être mon amie je vais te manger mai si tu veux être mon amie je ne te mange pas (2) (3)
E 17	Je serai très malin, je ferai semblant d'être au soir quand il dormira, je le mangerai, car je déteste les lapins comme il est, lui il sera rassuré j'imaginerai lui donné la nourriture de lapin. (1) (2) (3) (4)
E 18	Je pense que le loup le pardonne de ce qu'il a dit (5)
E 19	Je pense que je vais manger le lapin parce – que il est méchant avec moi et en plus il ne m'aime pas parce que je suis grand je ne suis pas végétari[****]en on a pas les mêmes [caliter] qualités. (1) (2) (3) (4)
E 20	Je croix que je manger le lapin car le lapin croix que je l'aime alors que je l'aime pas. (1) (2) (3)
E 21	Le loup va le metre dans une très jolie chambre. Il va bien le nourrir matin, midi et soir. Ils vont devenir les meilleurs amis au monde. (5)
E 22	Je vais le manger parce - que j'ai faim et je n'aime pas les lapin. (1) (2) (3)
E 23	Je pense que je vais le mettre dans la marmitte avec des carottes et de la salade je vais le faire cuire à feu doux pour qu'il soit bon et ensuite je vais le déguster car j'aime bien manger les animaux surtout les petits lapins. (2) (3) (4)

Annexe 2 : Transcriptions des consignes d'écriture de la séance 2

Séance 2 : Consigne d'écriture N° 1	
<p>Imagine ce que la petite oie répond aux autres oies de la ferme, quand celles-ci lui demandent quel est son secret pour échapper au renard. Commence ton texte par : La petite oie leur répondit : « Je....»</p>	
E1	<p>Pour échapper au renard je me mais [de gadoux sur moi] plein de gadoux sur moi. Je pense que elle est un peu sale. (2)</p>
E2	<p>La petite oie leur dit : « Je n'ai pas de secret Je pense que la petite oie est très chanceuse. (2)</p>
E3	<p>[J'ai pas] La petite oie leur dit « je me salit pour que le renard me mange » Cette oie est très maline surtout (2) (3)</p>
E4	<p>je nage dans la boue je suis sale et personne joue avec moi. Je pense que elle est gentille mais elle est sale (2)</p>
E5	<p>Est – ce que tu as du mangé ? Parce – que il veux du mangé le renard Je pense qu'elle es gentille mes elle reste tout seule. Mes les oies son méchant avec elle. (2)</p>
E6	<p>La petite oie leur répondit : « je vais dans la mare de gadoue je serai sale et le renard ne voudra pas de moi ». Je pense que l'oie et ruse. (2) (3)</p>
E7	<p>La petite oie leur répondit « je n'est pas de secret « n » c'est que vous êtes blache et moi je ne suis pas très blanche est mon bèc n'est pas brillan. (2)</p>
E8	<p>La petite oie leur répondit « k..... » (2)</p>
E9	<p>La petite oie répondit « Je n'ai pas de secret je suis juste différente des autres et le renard ne me voix pas comme les autres oies. (2)</p>
E10	<p>« Je m'échape du renard est je me cache. « La petite oie est diférante que les autres » (2)</p>
E11	<p>[je ne sui]Je nais pas de secret enfaite je suis sale et différente de vous jai une marque sale et vous une marque prope peu être que le renard matrape pas parce que chui sale. (2)</p>

E 12	« Je pense que le renard ne me chasse pas par ce que j[e]’ai des ailes un peu moche donc il veut pas me manger. [elle] parce que elle est jalouse (2)
E 13	Je me roule dans la boue donc il trouve sa pas bo [elle] je pense qu’elle et très intelgen c’est pour [ca] ca qu’elle se roule dans la boue. (2) (3)
E 14	« car » [II] « Je me roule dans la gadoue et le renard pense que je ne sens pas bon » Je pense que la petite oie ne veut pas être belle elle veut joué Actions ? Elle va donner un croche patte Solution ? Elle doivent être gentil (2)
E 15	« Je crois que le renard me chasse pas parce que moi je suis sale est vous vous êtes propre. » (2)
E 16	La petite oies leur répondit « cparce que je suis pas comme vous je n’est pas le même plumage et pas le même bec Elle est Malin (2) (3)
E 17	« je n’ai pas de secret » Je suis sale, vous avez qu’a vous mettre dans le gadou ou vous coupez vote bec et les plumes. Je pense qu’elle est gentille et qu’elle se sali toujours. (2)
E 18	La petite oie leur repondi c’est que je suis née avec de la gadous. Quelle assez sale et seul. (2)
E 19	La petite oie leur répondit c’est parce que je suis seul et en plus vous vous moquez de moi et je suis pas blanche comme vous. Je pense que la petite oie est chanceuse. (2)
E 20	La petite oie est très chanceuse et sale et tout le temps. « Je suis seule mais vous vous êtes beaucoup plus propre que moi car je nage dans la gadou. (2)

E 21	La petite oie leur répondit : « Je ne sait pas peut - être que sait parce que mon plumage est sale à cause de me salire dans la gadoue alors le renard ne me mange pas parce que j'ai plein de parasites. » (2) (4)
E 22	La petite oie leur répondit : « Je ne sait pas. » (2)
E 23	« Le renard ne me m[a]enge pas parce - que je ne brille pas comme vous » (2)

Séance 2 : Consigne d'écriture N° 2

Raconte, en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.

E1	J'ai éprouvé de la tristesse pourquoi ils ne m'aime pas je suis sale c'est méchant de leur par. (1) (2)
E2	Je me [sen] sans seul c'est méchant se qu'il mon fait (1) 2)
E 3	« Je me suis sentie éloigné » (1) 2)
E 4	« de leur » que je ne fait pas partie bande d'oie (2)
E 5	Pourquoi [il] Elle ne veulent pas de moi car je me roule dans la [gadou] gadoue je me sens triste. (1) (2)
E 6	« Toujours, je suis pas accepté, pourquoi elles sont idiotes, de toute façon je me mettrais de côté pour me sentir mieux !! (2)
E 7	J'ai ressenti de la tristesse est j'ai pleurer (1) (2)
E 8	Je me sens un peu triste parce que je ne suis accepter dans le groupe.» (1) (2)
E 9	« je ne sais pas pourquoi les autres ne m'accepte pas peut-être pour la gadoue qui est sur mon plumage » ? (2)
E 10	Je me suis sentis seul personne ne voulais plus de moi pourtant je les ais aidé pourquoi m'on t'ils rejeté. (1) (2) (4)
E 11	« Pourquoi les autres [me n'accepeter] ne me veut pas dans leur groupe » (2)

E 12	Je me sens si seul pourquoi ils me laisse toute seul pourtant je les ais aidé et je les ais rien fait si me comprennent pas pourtant je suis gentille (1) (2) (4)
E 13	Pourquoi ne m'écoutes t'elles pas ? Je suis une oie moi aussi. Au fond on est toute pareille ! Je suis une oie sale ? et alors ? (2) (4)
E 14	Je me suis senti seul parce que vous n'avez pas acceptée dans le troupeau. (1) (2)
E 15	Ce n'est rien si je ne suis pas acceptée. C'est a cose de (2)
E 16	Je pense que j'ai ressenti de la tristesse parce que toutes les oies ne veulent pas me parler parce que je suis sale et je suis dans la gadoue. Je pense que les autres qui ne veulent pas parler avec moi parce que je pue et parce que mon bec n'est pas étincelant (1) (2) (4)
E 17	Je me sent seul dans la flac de gadoux parce que les autres mêmes pas. Parceque sur mon plumage j'ai de la gadoux. Je me sens triste (1) (2)
E 18	Pourquoi ils partent quand je les regarde et en plus je les ais aidé. (2)
E 19	je me sentais trais triste (1) (2)
E 20	j'ai recenti beaucoup de peine vous jourais jamais avec moi. parce – que je suis sale (1) (2)
E 21	Je me suis sentie tris[e]te (1) (2)
E 22	[Désolé de ne t'avoir écouté] C'est méchant, elle mécoutte même pas ? (2)
E 23	Le renard Ne me chasse pas parce que Je me roule dans la Boue J'ai été Jalouse de votre plumage (1) (2)

Séance 2 : Consigne d'écriture N° 3


Une des oies se confie à la petite oie pour s'excuser de l'avoir mise de côté à cause de sa différence. Mets – toi à la place de cette oie et écris ce qu'elle lui dit.

E 1	Je suis vrémant désoler tu es gentille tu peux me pardonné ? (1) (2)
E 2	Je suis désolée c'était méchant mais je voulais pas être seule. (1) (2)
E 3	Désoler de t'avoir tréter de bisare (1) (2)
E 4	Je suis vreimain désolé qu'ar je veux que tu me pardonne sil te (1) (2)
E 5	PARDON dit la grande oie D'accord mais il ne faut jamais mettre une personnes de côté. (1) (2)
E 6	« je suis vraiment désol de t'avoir traité, tu pourrais nous pardonner (1) (2)
E 7	Je suis désolé de te faire de aitre méchante (1) (2)
E 8	Désolé quand on te n'a pas accepter dans le groupe est ce que tu peux nous pardonné cil-te-plait. (1) (2)
E 9	« je [suis deso] m'exuse pour ne pas t'avoir accepter dans le groupe » (1) (2)
E 10	désolé pour se qu'on a fait, on ne voulait pas te véccé tu es si different de nous nous ne te remarquant (1) (2)
E 11	« Je suis [désoler] désolé de ne pas t'avoir cru « (1) (2)
E 12	Je suis désolée de t'avoir [e] laisser comme sa tu a du te sentire seul je **** pas du pardons et encore pardons tu est encore pluse meilleure que nous Nous en n'ai tous pareille et toi tes différente [c sa] c'est sa qui te rend encore plus joli. (1) (2) (4)
E 13	Pardon ! Je suis désolée de t'avoir blésée ! Maintenant Je t'écouterai toujours ! Promis. Mais me pardonne Veux tu faire partie du groupe ? Dacord ? On sera toujours amis ? Amis pour la vie ? (1) (2) (4)
E 14	Pardon de ne t'avoir pas accepté dans le troupeau tu es gentille. (1) (2)

E 15	Désolé de ne pas t'avoir écoute tu veux bien [nous] me pardonnée. (1) (2)
E 16	« ne » pardon que nous t'avons pas acceptes dans le groupe. (1) (2)
E 17	désolée de t'avoir pas écouté je m'escuse S'il te plait tu me pardonne (1) (2)
E 18	Je croix que nous avons étai un peu dur avec elle (2)
E 19	je te croiais inutile je suis désoler (1) (2)
E 20	escuse moi de pas avoir voulu jouer avec toi (1) (2)
E 21	Désoler de ne pas t'avoire écouter. (1) (2)
E 22	Désolé de t'avoir mise de côté. (1) (2)
E 23	Pardon s'itteplait est ce que tu vas me pardonné ? de tavoire pas rentrer dans la time. (1) (2)

Annexes 3 : Fiches de préparation des deux séances proposées en classe.

Séance N°1

	<p>Atelier écriture en « je » Cycle 2 – CE2</p>
---	--

Travail sur l'album « Ami-Ami » de Rascal et Girel.

Date : le 21/03

Durée : 1h

Phase 1 : Annonce de l'objectif (Collectif, 5 minutes)

- Annonce de la consigne et de l'objectif :

« Aujourd'hui, nous allons travailler ensemble à partir d'un album que je vais vous lire. Après cette lecture, je vous poserai quelques questions sur notre histoire à l'oral et ensuite vous allez devoir faire deux écrits de manière individuelle.

Ces écrits vont vous donner l'occasion de vous mettre à la place d'un des personnages de l'histoire et de comprendre ce qu'il vit, ce qu'il peut ressentir, ou ce que vous ressentiriez si vous étiez ce personnage ».

- Annonce des critères de réussite :

- « Pour pouvoir faire ce travail, il faudra bien entendu être attentif pendant l'écoute de l'histoire, vous pourrez également vous aider des affichages de la classe (« des mots pour raconter ») et d'une petite fiche d'aide que je vous distribuerai avant de faire vos écrits. »

Phase 2 : (collectif, 10 minutes)

« Maintenant, on range tout ce que l'on a devant soi, on croise les bras et je vous attends pour commencer la lecture de l'album. »

- Lecture de l'album et reformulation du vocabulaire pouvant poser problème au fil de la lecture.
- (L'histoire n'est pas lue jusqu'au bout dans un premier temps, je stopperai la lecture une première fois à la page 25 « Lorsque le loup arriva à sa hauteur, le lapin sursauta et... »).
- Fin de la lecture de l'histoire.
- Questions de compréhension générales sur l'album (Qui veut nous raconter l'histoire ?).

Phase 3 : (individuel, 25 minutes)

- Lecture ensemble des consignes d'écriture pour vérifier leur bonne compréhension. (En profiter pour rappeler l'objectif).

Consigne écriture 1 (Écrit en individuel)	En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).
Consigne écriture 2 (Écrit en individuel)	A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je »).

Avant de commencer la première situation d'écriture, prendre un temps pour :

- Faire émerger les connaissances ce que l'on doit utiliser pour raconter quelque chose en « je ». (Cf : Fiche d'aide).
- Rappeler que si besoin, ils peuvent me solliciter pour du vocabulaire à écrire au tableau.

- Insister sur le fait qu'il n'y a pas d'évaluation sur ces écrits. « *J'écris pour le plaisir, pour dire comment je me sens quand je m'imagine à la place des personnages de l'histoire. Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses.* »

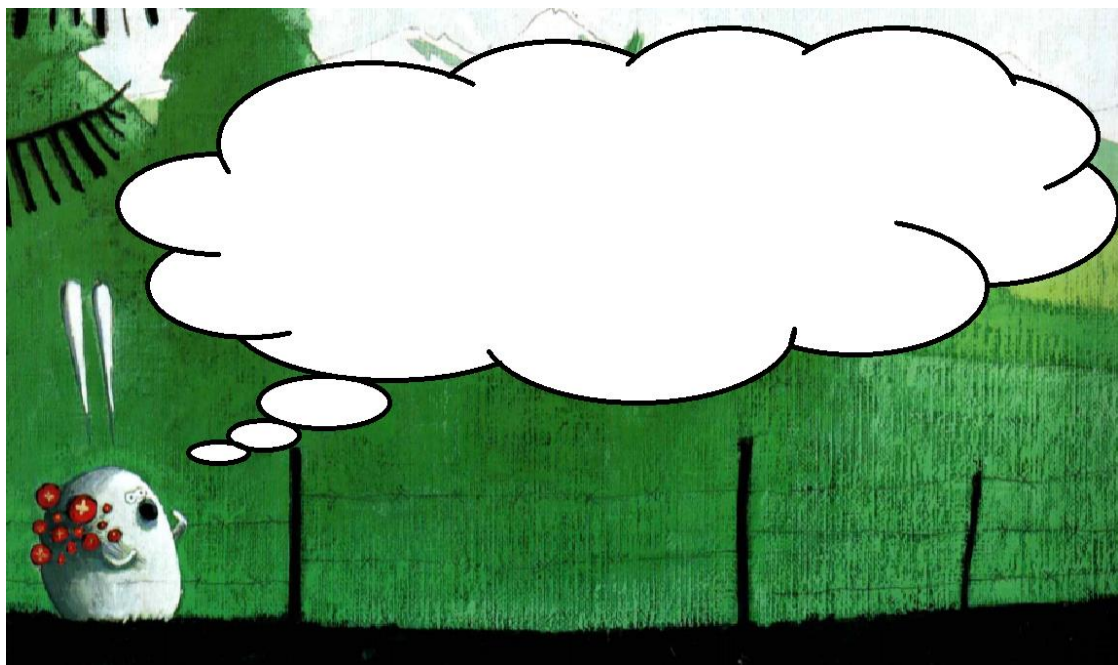
Phase 4 : Synthèse (collectif, 20 minutes)

- Lecture par les élèves de quelques productions.

- Discussion avec les élèves au sujet de l'histoire : Qu'est-ce que l'on peut tirer de cette histoire ? Quel message ? faire émerger le lexique : Avoir de l'empathie pour quelqu'un / se mettre à la place de / ressentir / les émotions.

- Faire le bilan avec les élèves : « Avez-vous rencontré des difficultés pour répondre aux questions ? Pour vous mettre dans la peau des personnages ? ».

Consigne écriture 1 : En te mettant à la place du petit lapin lorsqu'il voit le loup arriver dans la vallée. Ecris dans la bulle du dessin ce qu'il a bien pu penser. (N'oublie pas de commencer tes phrases par « Je »).



Consigne écriture 2 : A la fin de l'histoire, le grand méchant loup emmène le petit lapin chez lui. Imagine ce que le loup pense faire de lui maintenant ». (Utilise la première personne du singulier « je ».)



Séance N°2



Atelier d'écriture en « je » Cycle 2 – CE2

Travail sur l'album « Une petite oie pas si bête » de Caroline Jayne Church.

Date : Le 25/03/2019

Durée : 1h

Phase 1 : Remobilisation et annonce de l'objectif (Collectif, 5 minutes)

- **Remobilisation** : *Qui peut nous rappeler ce que ce que nous avons fait pendant la séance précédente sur l'album Ami – Ami ? Est- ce que quelqu'un peut nous rappeler en quoi consistait le travail ?*
- *On a essayé de se mettre à la place du lapin et du loup.*
- *Pourquoi faire ? Pour ressentir ce qu'il ressentait.*
- *On a vu que ça s'appelait comment « se mettre à la place de quelqu'un ? » « Quand on ressent ce qu'un autre vit, pense, ressent ?*
- *« Avoir de l'empathie » (Ecrire l'expression au tableau »*

Annonce de la consigne et de l'objectif :

« Pendant cette séance nous allons continuer ensemble le travail sur « se mettre à la place » d'un personnage d'une histoire, mais cette fois nous allons découvrir une nouvelle histoire. Je vais commencer par vous lire l'album, puis j'arrêterai le cours de l'histoire pour que travailliez sur un premier écrit. Puis je reprendrai l'histoire et à la fin de la lecture, vous aurez du temps pour faire deux autres écrits.

Annonce des critères de réussite :

- *« Tout comme la dernière fois soyez attentif pendant l'écoute de l'histoire pour bien comprendre.*

Phase 2 : (collectif / individuel, 15 minutes)

- Demander aux élèves de se mettre en position d'écoute, car nous allons commencer la lecture.
- Lecture de l'album / Etoffer le vocabulaire en amont de la lecture.

- La lecture sera stoppée au passage suivant : « **As-tu un secret que tu ne veux pas nous dire ?** » pour procéder au premier atelier d'écriture et laisser le temps aux élèves de composer. (Distribution et explication de la consigne d'écriture N°1).

- Reformulation du début de l'histoire afin de faciliter la phase d'imagination et d'écriture qui suivra.

- Avant la première phase d'écriture, il sera rappelé également aux élèves les aides dont ils disposent (sortir la fiche d'aide distribuée la dernière fois / Je suis là en tant qu'aide pour vous écrire le vocabulaire dont vous avez besoin.)

- Dernière chose : « Pour ceux ayant fini avant, vous pouvez faire la carte du récit ou celle du personnage »

- A la fin de la lecture de l'album / questions de compréhension sur l'album (Ex : Qui nous raconte ce qu'il a compris de l'histoire ? Y a-t-il une morale à cette histoire ? etc.

Phase 3 : (individuel, 20 minutes)

- Distribution et lecture des deux dernières consignes d'écriture.

Consigne écriture 1 (Écrit individuel)	- Imagine ce que la petite oie répond aux autres oies de la ferme, quand celles-ci lui demandent quel est son secret pour échapper au renard.
Consigne écriture 2 (Écrit individuel)	- Raconte, en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.
Consigne écriture 3 (Écrit individuel)	- Une des oies se confie à la petite oie pour s'excuser de l'avoir mise de côté à cause de sa différence. Mets – toi à la place de cette oie et écris ce qu'elle lui dit.

- Est- ce que vous avez des questions avant de commencer les derniers travaux d'écriture ?

Phase 4 : Synthèse (collectif, 5 minutes)

- Lecture par les élèves de quelques productions.

- Faire le bilan avec les élèves.

Nom et Prénom :

Consigne écriture N°1 :



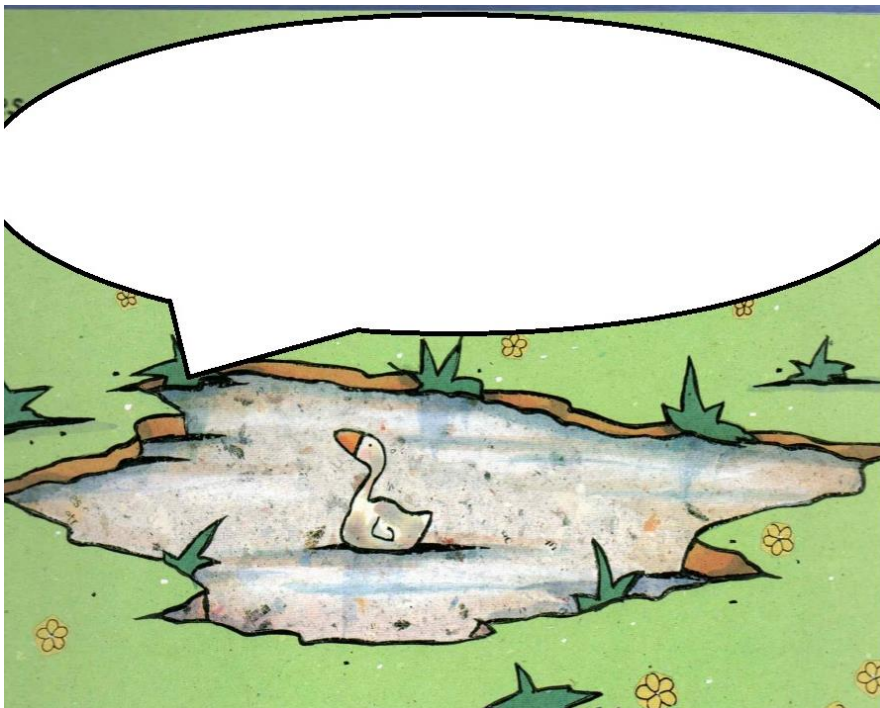
Imagine ce que la petite oie répond aux autres oies de la ferme, quand celles-ci lui demandent quel est son secret pour échapper au renard. Commence ton texte par : La petite oie leur répondit : « »

Ton texte :

Nom et Prénom :

Consigne écriture N°2 :

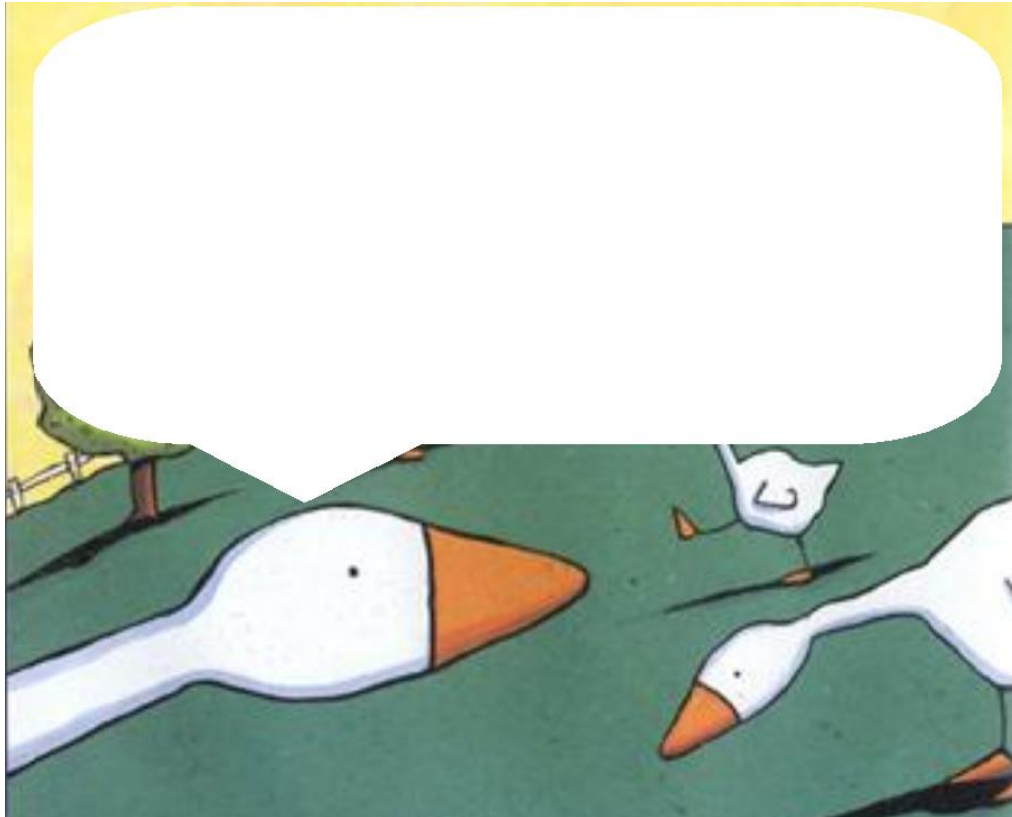
Raconte dans la bulle et en te mettant à la place de la petite oie, ce qu'elle a pu ressentir de ne pas être acceptée par les autres.



Nom et Prénom :

Consigne écriture N°3

Une des oies se confie à la petite oie pour s'excuser de l'avoir mise de côté à cause de sa différence. En te mettant, à la place de cette oie, écris dans la bulle ce qu'elle lui dit.



Quatrième de couverture

De nos jours, l'école laisse une place de plus en plus importante aux émotions dans les apprentissages scolaires. En effet, depuis la fin du vingtième siècle ces émotions ne sont plus considérées comme des « obstacles » à l'instruction. Ce constat laisse la porte ouverte à l'idée que les capacités intellectuelles ne sont plus les seuls facteurs de réussite pour un individu. Le jeune élève doit avoir la possibilité dans la classe d'apprendre à identifier, comprendre et exprimer ses propres émotions. L'idée d'une étude sur l'empathie est survenue suite aux observations faites en classe, les élèves avaient en effet certaines fois du mal à canaliser leurs émotions générant ainsi un climat de classe moins paisible. Les différentes lectures dans ce domaine ont orienté l'étude vers la question de recherche suivante : un travail à partir d'albums de jeunesse peut-il aider à développer l'empathie des élèves à l'école primaire ? De cette question a découlé l'hypothèse que réaliser un projet d'écriture en « je » fictif avec les élèves à partir d'un album de jeunesse développera leur empathie. Cette étude est donc centrée sur le ressenti des élèves d'une classe de CE2 à travers plusieurs productions d'écrits fictionnels utilisant le « je ». Les résultats de cette expérimentation se sont révélés prometteurs malgré l'observation de certaines limites du dispositif mis en place. Les conclusions apportées dans ce travail proposent d'autres pistes de recherches à exploiter.

Mots-clés : empathie, compétences émotionnelles, écrits, « je » fictif, littérature.

Hoy en día, la escuela deja un lugar cada vez más importante para las emociones en los aprendizajes en clase. En efecto, desde finales del siglo veinte estas emociones no son ya consideradas como unos « obstáculos » a la instrucción. Esta observación deja la puerta abierta a la idea de que las capacidades intelectuales no son los únicos factores de éxito para un individuo. El alumno tiene que tener la oportunidad en la clase de aprender a reconocer, entender y expresar sus propias emociones. La idea de un estudio sobre el tema de la empatía vino después de observaciones en prácticás. Los alumnos en efecto tenían problemas para canalizar sus emociones generando así un clima de clase menos sereno. Las diferentes lecturas sobre este tema guiaron este estudio hacia la pregunta de investigación siguiente : ¿Un trabajo a partir de álbumes de literatura juvenil puede ayudar al desarrollo de la empatía de los alumnos de la enseñanza primaria ? De esta pregunta surge la hipótesis de que hacer un proyecto de escritura en « yo » ficticio con los alumnos a partir de un álbum de literatura juvenil va a desarrollar su empatía. Este estudio se centra en los sentimientos de los alumnos de una clase elemental de 2º año a través de varias producciones de escritos ficticios utilizando el « yo ». Los resultados de esta experimentación se revelaron alentadores a pesar de la observación de ciertas limites del dispositivo. Las conclusiones sacadas de este trabajo proponen otras pistas de investigaciones.

Palabras-clave : empatía, habilidades emocionales, escritos, « yo » ficticio, literatura.