



**HAL**  
open science

# Aborder le harcèlement scolaire avec la littérature de jeunesse à l'école primaire : l'exemple de l'album Rouge

Lucie Lacoste

## ► To cite this version:

Lucie Lacoste. Aborder le harcèlement scolaire avec la littérature de jeunesse à l'école primaire : l'exemple de l'album Rouge. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361385

**HAL Id: dumas-03361385**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361385v1>**

Submitted on 1 Oct 2021

**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.

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

Mention Premier degré

# Aborder le harcèlement scolaire avec la littérature de jeunesse à l'école primaire : l'exemple de l'album *Rouge*.

Mémoire présenté par **Lucie Lacoste**

Sous la direction de **Madame Laetitia Darricau**

Année universitaire 2020-2021

# Remerciements

*J'adresse mes profonds remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée et qui ont participé à ce travail de recherche :*

*À Madame Darricau, ma directrice de mémoire, pour sa bienveillance, ses précieux conseils, sa disponibilité et grâce à qui j'ai pu mener à bien ce travail.*

*À mes élèves de CE1 de l'école Jean de La Fontaine, pour leur motivation, leur enthousiasme et leur pertinence.*

*À Madame Dorso et madame Plissonneau, pour toutes les connaissances qu'elles ont partagées durant les séminaires de littérature de jeunesse de ces deux années de master.*

*Aux membres de ma famille, pour leur soutien sans faille durant ces années qui m'ont amenée à devenir professeur des écoles (stagiaire).*

# Sommaire

Introduction.....	1
Première partie théorique : le harcèlement scolaire et la littérature de jeunesse.....	3
I) Le harcèlement scolaire.....	3
a) Définition.....	3
b) Les causes du harcèlement scolaire.....	3
c) Les caractéristiques du harcèlement scolaire.....	4
d) Les conséquences du harcèlement scolaire.....	5
e) Le harcèlement scolaire en France.....	6
f) La prévention du harcèlement scolaire.....	7
II) L'enseignement de la littérature de jeunesse.....	9
a) D'un point de vue général.....	9
b) L'enseignement de la littérature dans les programmes.....	13
c) Les risques de l'instrumentalisation de la littérature de jeunesse.....	15
III) Littérature et enseignement moral et civique.....	16
IV) Le thème du harcèlement en littérature de jeunesse.....	19
a) Les thèmes abordés.....	19
b) Les personnages.....	19
c) Les causes du harcèlement scolaire dans les fictions de littérature de jeunesse.....	20
d) Les conséquences du harcèlement scolaire dans les fictions de littérature de jeunesse.....	21
V) L'exemple d'un ouvrage : <i>Rouge</i> .....	22
a) Le titre et la couverture.....	22
b) Les personnages.....	23
c) Le récit.....	24
d) Le texte et le rapport texte/image.....	28
e) Bilan.....	31
Deuxième partie expérimentale : Proposition d'une séquence pédagogique en littérature.....	32
I) Contexte et objectifs.....	32
a) Présentation du public.....	32
b) Objectif général de la séquence.....	33
c) Choix de l'album.....	33
II) Recueil des représentations des élèves.....	34

III)	Description de la séquence.....	37
a)	Séance 1 : Découverte de l'album.....	37
b)	Séance 2 : Etude de la couverture.....	38
c)	Séance 3 : Le personnage d'Arthur.....	38
d)	Séance 4 : Le personnage de la narratrice.....	39
e)	Séance 5 : Le personnage de Paul.....	40
f)	Séance 6 : La résolution du problème et le dénouement.....	41
g)	Séance 7 : Les personnages et leur évolution.....	42
h)	Séance 8 : Le récit et sa morale.....	43
IV)	Analyse a posteriori de la séquence.....	44
a)	Séance 1.....	44
b)	Séance 2.....	44
c)	Séance 3.....	45
d)	Séance 4.....	47
e)	Séance 5.....	48
f)	Séance 6.....	51
g)	Séance 7.....	53
h)	Séance 8.....	53
i)	Séance décrochée.....	59
V)	Résultats.....	59
a)	Retour sur les représentations des élèves : évolution ?.....	59
b)	Qu'est-ce que les élèves ont retenu ?.....	61
c)	Et si c'était à refaire ?.....	62
	<b>Conclusion.....</b>	<b>64</b>
	<b>Tables des annexes.....</b>	<b>66</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>67</b>
	<b>Bibliographies.....</b>	<b>111</b>
I)	Bibliographie primaire.....	111
II)	Bibliographie secondaire.....	111

## Introduction

Comme le mettent en lumière les titres des journaux qui rapportent des faits divers dramatiques, le harcèlement scolaire est parfois au cœur de l'actualité. S'il a été longtemps un phénomène peu connu, il est aujourd'hui difficile d'y échapper. C'est donc une réalité : le harcèlement scolaire peut avoir des conséquences dramatiques. En tant qu'enseignant.e, il est donc indispensable de s'interroger sur ce problème et de le traiter en utilisant les éventuels moyens d'actions dont nous disposons à l'école primaire. Mais comment faire concrètement et quelles seraient les modalités ? Comment y sensibiliser les élèves sans leur livrer un discours moralisateur qui serait hors de portée ? Comment leur permettre de se questionner et de remettre en cause leurs représentations ou valeurs ? La littérature de jeunesse m'a semblé un biais pertinent pour aborder ce phénomène dans le but d'ouvrir mes élèves à l'altérité, de les aider à se construire une représentation du monde et de leur donner des clés pour mieux comprendre ce dernier. Dans ce type de situation, l'un des risques dont l'enseignant doit être conscient est celui de l'instrumentalisation : comment éviter de donner au livre une intention utilitaire ? Nous garderons donc comme objectif principal la construction de compétences qui feraient progresser les élèves dans le domaine de la lecture littéraire.

Dans ce mémoire, nous tenterons donc de répondre à la problématique suivante : comment par le biais d'une œuvre à vocation littéraire peut-on aborder le sujet du harcèlement scolaire et rendre les élèves sensibles à ce phénomène ?

Nous chercherons à savoir quels sont les apports spécifiques de la littérature de jeunesse dans cet objectif de sensibilisation des élèves au harcèlement scolaire et quel est l'intérêt d'aborder un ouvrage qui traite de ce thème. Nous tenterons de déterminer si la littérature de jeunesse peut participer à l'enseignement moral et civique des élèves. Nous chercherons aussi à savoir comment est traité le sujet du harcèlement dans la littérature de jeunesse et quels sont les valeurs et enjeux qui sous-tendent ces ouvrages.

Dans cette perspective, nous nous intéresserons d'abord au phénomène du harcèlement scolaire afin de mieux le comprendre puis à la littérature de jeunesse : de son enseignement à la manière dont le harcèlement est traité dans ses ouvrages,

en passant par sa contribution à l'enseignement moral et civique des élèves. Enfin, nous analyserons une séquence pédagogique de littérature menée dans une classe de cycle deux sur l'album *Rouge*.

Nous avons émis plusieurs hypothèses, la première selon laquelle la littérature de jeunesse est familière aux enfants, ce qui peut aider à aborder des thèmes sensibles. De plus, la littérature de jeunesse permet aux élèves de s'identifier aux personnages et de se mettre parfois à leur place. Ces expériences par procuration qu'offrent la littérature, véritable médiation, ouvrent les élèves sur le monde et peuvent développer leur empathie. Le livre peut aussi être un miroir de l'expérience des enfants et leur permettre de parler s'ils ont vécu une situation similaire. Enfin, travailler sur un ouvrage de littérature de jeunesse traitant du harcèlement scolaire dans le cadre du domaine « lecture et compréhension de l'écrit » peut amener les élèves à développer des compétences littéraires mais aussi des compétences morales et civiques.

# Première partie théorique : le harcèlement scolaire et la littérature de jeunesse.

## l) Le harcèlement scolaire.

### a) Définition.

Qu'est-ce que le harcèlement scolaire ? Le psychologue scandinave Dan Olweus est l'un des premiers à en avoir donné une définition précise en 1994. Il utilise le terme anglais *bullying* et explique que « Un élève est victime de violence lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves. »<sup>1</sup>

En 2015, Nicole Catheline, dans son ouvrage intitulé *Le harcèlement scolaire*, nous livre une définition plus récente « Le *school-bullying*, ainsi qu'on nomme le "harcèlement scolaire" dans les études internationales, désigne une conduite intentionnellement agressive adoptée par un ou plusieurs élèves, qui se répète et qui dure »<sup>2</sup>. Elle précise que ceux qui y ont recours cherchent volontairement à nuire ou à blesser en établissant une relation dissymétrique : ils sont les dominants, leurs victimes sont les dominés.

### b) Les causes du harcèlement scolaire.

Nicole Catheline nous apprend que les causes du harcèlement peuvent être différentes. Le harcèlement peut venir d'une différence qui dérange. Le harceleur verrait chez sa victime une faille qu'il ne veut pas voir chez lui. Harceleurs et harcelés ont souvent le point commun de se sentir tous les deux différents. La nuance réside dans le fait que le harceleur va nier cette différence en pratiquant la dénégation et en se disant « Je ne suis pas comme ça », tandis que le harcelé pratique l'évitement : « Je ne comprends pas pourquoi je subis cela ».

---

<sup>1</sup> OLWEUS Dan. «Bullying at School : Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014

<sup>2</sup> CATHELIN Nicole. *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France, 2018, 128 p. (Que sais-je ?)



Le harceleur peut aussi être effrayé par une différence qu'il perçoit chez sa victime. Cette différence peut soulever des questions délicates ou taboues chez le harceleur (ex : identité sexuelle, malformation, autisme, ...) et il s'en protège en recourant à l'exclusion.

Le harcèlement peut aussi venir d'une personne ayant une « personnalité avec des aménagements pervers »<sup>3</sup>, ce qui signifie que cette dernière se soulagerait sur les autres d'une contrariété sans éprouver de remords et/ou chercherait à contourner des situations qui lui sont pénibles par tous les moyens.

### **c) Les caractéristiques du harcèlement scolaire.**

Le harcèlement est caractérisé par plusieurs critères<sup>4</sup> :

- Sa répétitivité et sa durée.
- Un déséquilibre des forces (ex : les plus nombreux contre les plus isolés, les plus forts contre les plus faibles, les plus âgés contre les plus jeunes).
- Une intention délibérée qu'a l'agresseur de nuire à sa victime.

Dans la circulaire de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école<sup>5</sup>, le ministère français de l'Education nationale retient quant à lui la définition de 1993 de Dan Olweus avec les caractéristiques suivantes : répétitivité et durée ainsi qu'intention de nuire de la part d'un ou plusieurs élèves.

Nicole Catheline nous informe qu'on distingue trois grandes stratégies de harcèlement :

- Le harcèlement direct (moqueries, surnoms désobligeants, insultes, coups et dégradations matérielles).
- Le harcèlement indirect (qui « consiste à propager des rumeurs ou à isoler la victime, la condamnant à l'ostracisme »<sup>6</sup>).
- Le cyberharcèlement (qui recouvre la diffamation sur les réseaux sociaux, l'usurpation d'identité et le partage de photos ou vidéos compromettantes).

---

<sup>3</sup> <sup>4</sup> <sup>6</sup>CATHELINE Nicole. *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France, 2018, 128 p. (Que sais-je ?)

<sup>5</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Circulaire n°2013-100 du 13-8-2013

Le harcèlement peut être exacerbé par une dynamique de groupe. En effet, la situation de harcèlement implique une victime, un ou plusieurs harceleurs ainsi que des spectateurs, aussi appelés témoins. Le harceleur principal peut fédérer d'autres élèves spectateurs autour de son projet d'exclusion. Ces derniers restent dans l'immobilisme car ils sont potentiellement victimes et harceleurs.

#### **d) Les conséquences du harcèlement scolaire.**

Le harcèlement est un phénomène grave, il a des conséquences sur les victimes mais aussi sur les agresseurs. En ce qui concerne les victimes, Nicole Catheline nous apprend qu'à court terme, l'anxiété est la première conséquence. Cette anxiété influe sur la concentration et accentue les difficultés d'apprentissages, d'où les contre-performances scolaires et troubles du sommeil qui en découleraient. Cette anxiété conduit les victimes à perdre toute estime d'elles-mêmes et des syndromes dépressifs peuvent apparaître. A moyen et long terme, le harcèlement peut être la cause de comportements suicidaires. Un enfant harcelé à l'école primaire a quatre fois plus de risque de faire une tentative de suicide à l'adolescence. De plus, à long terme, avoir été harcelé pendant son enfance peut accroître le risque de faire une dépression à l'âge adulte et de présenter des symptômes psychotiques en raison d'une incapacité à agir socialement et à cause de la dégradation de l'image de soi.

Aussi, il existerait des conséquences pour les auteurs de harcèlement : conduites à risques, troubles de la sociabilisation, difficultés à entretenir des relations sociales avec les individus du sexe opposé, intégration sociale, professionnelle et affective délicate (tout comme pour les victimes). La dépression les concerne également mais ils auront davantage tendance à s'auto-soigner et à prendre des risques en consommant des produits dangereux par exemple.

Quant aux témoins de ces situations de harcèlement, il n'existe pas d'enquête consacrée aux effets que peuvent avoir les scènes dont ils ont été spectateurs mais Nicole Catheline indique que l'impuissance qu'ils éprouvent face à ces situations éveille en eux une vive culpabilité et peut être à l'origine de troubles anxiodépressifs.

## e) Le harcèlement scolaire en France.

Tout d'abord, Hugo Albandéa, dans la revue *Sciences Humaines*<sup>7</sup>, nous apprend que la notion de harcèlement scolaire est relativement nouvelle. Elle ne s'est diffusée dans les pays francophones qu'à partir des années 2000. En effet, le harcèlement scolaire a été très difficilement reconnu en France. Il ne l'est, au niveau politique, que depuis une dizaine d'années grâce notamment à trois plans de lutte qui ont vu le jour : un premier a été lancé en 2011 par Luc Chatel (ministre de l'Éducation nationale de Nicolas Sarkozy) à la suite d'assises sur le harcèlement. Une deuxième campagne a été initiée en 2013 par Vincent Peillon puis, une troisième en 2015 par Najat Vallaud-Belkacem (ces derniers ayant été ministre de l'Éducation nationale de François Hollande). Hugo Albandéa nous apprend aussi que « L'Éducation nationale se saisit de la question à partir de 2011 et crée l'Observatoire nationale de la violence à l'école, avec à sa tête E. Debarbieux. »<sup>8</sup>

En ce qui concerne le harcèlement scolaire dans les écoles en France, cet Observatoire international de la violence à l'école a réalisé en 2011 une enquête de victimation auprès de plus de 12.000 élèves répartis dans 157 écoles de 8 académies différentes.<sup>9</sup> Cette enquête a révélé que la très grande majorité des élèves se sent bien à l'école. Cependant, près de 10% des jeunes élèves âgés de huit à douze ans sont harcelés à l'école. Si l'on regarde les chiffres concernant le harcèlement dans cette enquête, il apparaît que 14% des élèves subissent un harcèlement verbal ou symbolique. Dans 8% de ces cas, ce harcèlement est sévère à très sévère. Le pourcentage d'élèves qui subissent un harcèlement physique est de 10% (dans 5% des cas, la forme de ce harcèlement est sévère à très sévère). Enfin, 11,7% des élèves subissent un harcèlement à la fois verbal et physique (dans 4,9% des cas, la forme de ce harcèlement est sévère à assez sévère). Le harcèlement est donc bien présent dans les écoles françaises. Cette enquête révèle aussi le poids de la combinaison des violences que l'on pourrait considérer comme ordinaires. En effet, la combinaison des microviolences, c'est-à-dire les infractions de la vie quotidienne de l'école (injures,

---

<sup>7 8</sup> ALBANDEA Hugo. « Le harcèlement scolaire ». *Sciences Humaines*. 2018, n° 301, n° 3

<sup>9</sup> DEBARBIEUX Eric et MONTROYA Yves. « Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2011, n°53, pp.9-17

bousculades, intimidations, rejet, bagarre, ...), conduit à un harcèlement dont les conséquences peuvent être dramatiques pour les victimes.

#### **f) La prévention du harcèlement scolaire.**

Dans son ouvrage, Nicole Catheline<sup>10</sup> donne des pistes pour prévenir le harcèlement scolaire en reprenant les principes de Dan Olweus.

Le premier principe est l'établissement de « règles démocratiques claires et justes ». En début d'année, les élèves doivent participer à l'élaboration de ce qu'on pourrait appeler à l'école primaire « les règles de vie » de la classe. Toujours selon Nicole Catheline, les règles doivent être établies en commun et acceptées par tous. Des sanctions seront aussi décidées pour lutter contre le harcèlement scolaire et des idées d'actions peuvent être trouvées afin de le prévenir (par exemple : Que faire lorsque je vois qu'un élève est seul ?) ou de lutter contre (par exemple : Il est nécessaire d'aller en parler à un adulte). L'enseignant.e veillera aussi à donner une définition claire de certains termes comme « violence » ou « harcèlement » afin de s'accorder avec les élèves de la classe et que tous en aient une représentation la plus juste possible.

Le deuxième principe énoncé par Nicole Catheline est le suivant : « Impulser une dynamique de groupe et la réguler ». Pour cela il faut poser un cadre en classe (demander aux élèves comment ils se sentent, comment ils vont, leur expliquer le programme de la journée), faire des travaux coopératifs, instaurer des temps de discussions et de débats, former les élèves à résoudre des conflits au sein d'un groupe par l'intermédiaire de médiateur par exemple. Impulser une dynamique de groupe concerne aussi les adultes : il faut constituer une communauté d'adultes et inclure les parents en les faisant participer à des projets et à la vie de l'école. (La constitution d'une communauté d'adultes fait surtout référence au second degré où enseignement et éducation sont séparés : professeur, assistant d'éducation, conseiller principal d'éducation...)

---

<sup>10</sup> CATHELINÉ Nicole. *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France, 2018, 128 p. (Que sais-je ?)

Le troisième principe est : « Apprendre à débattre » en privilégiant donc le fait que les élèves s'expriment à l'oral (alors que c'est majoritairement l'écrit qui est privilégié dans l'enseignement en primaire et secondaire). En effet, donner son point de vue oblige à trouver des arguments. Ces arguments permettent de dépasser des jugements de valeur et d'éviter des prises de positions émotionnelles ainsi que les opinions qui sont néfastes au débat. A travers ces derniers, les élèves vont apprendre qu'ils peuvent être en désaccord sans que cela signifie pour autant être en conflit. Les débats vont aussi permettre de sensibiliser les élèves à la nuance et à la complexité des relations. Ainsi, toujours selon Nicole Catheline, quand les élèves auront pris l'habitude d'échanger autour de la vie de l'école, il sera possible d'aborder les problèmes de harcèlement.

Le quatrième et dernier principe est « Apprendre à exprimer son point de vue ». Exprimer son point de vue et entendre celui des autres, respecter les sentiments et les différences des autres permet de développer l'empathie des élèves. Pour cela, Nicole Catheline cite par exemple le Jeu des Trois Figures de Serge Tisseron qui consiste à inventer une saynète où figurent les trois acteurs d'une situation de violence ou de harcèlement : agresseur, agressé et témoin(s) puis à la jouer en vivant chacun des trois rôles tour à tour. Les travaux de Roger Fontaine ont aussi démontré que l'improvisation théâtrale permettrait d'aider à se mettre à la place des autres. A travers des « jeux de société », des jeux de rôles numériques ou en face à face, il est aussi possible de mieux comprendre les enjeux moraux du harcèlement, d'exprimer son ressenti et de se montrer réceptif au ressenti des autres.

*Tout en considérant que ces quatre principes permettraient de prévenir le harcèlement scolaire, nous allons nous intéresser au rôle que pourrait avoir la littérature de jeunesse dans l'enseignement moral des élèves afin de les sensibiliser au harcèlement scolaire.*

## II) L'enseignement de la littérature de jeunesse.

### a) D'un point de vue général.

Dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école*, Catherine Tauveron explique les compétences qui sont à développer chez les élèves lors d'une lecture littéraire. Tout d'abord, elle définit la lecture littéraire comme « une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection. Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle. »<sup>11</sup> Ainsi, les élèves doivent comprendre les enjeux de la lecture littéraire c'est-à-dire comment doit se lire un texte littéraire.

Premièrement, la lecture littéraire est une activité « à la jonction du cognitif et du culturel »<sup>12</sup>. Il s'agit donc d'explicitier avec les élèves la « règle du jeu »<sup>13</sup> de cette activité, c'est-à-dire quels sont les « droits du lecteur et ses devoirs »<sup>14</sup>. En effet, un texte littéraire n'existe que par sa rencontre avec le lecteur. Ce dernier n'est pas passif et s'investit puisqu'il doit combler les blancs et les zones d'indécisions du texte qui, par sa nature, est toujours incomplet. Les lecteurs sont invités à réaliser des inférences lors de leur lecture. La notion d'inférences « renvoie aux informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre »<sup>15</sup>.

En plus de comprendre le texte, le lecteur doit aussi l'interpréter. Selon Nicolas Campion et Jean-Pierre Rossi « si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le "pluriel du texte" et exploration herméneutique »<sup>16</sup> (*Ce terme fait référence à la théorie de la lecture de l'explication et de l'interprétation des textes*). Ainsi, comme l'expliquent ces deux auteurs, lorsque le lecteur interprète le texte, il se saisit des divers signes du

---

<sup>11</sup> <sup>12</sup> <sup>13</sup> <sup>14</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

<sup>15</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

<sup>16</sup> CAMPION Nicolas et ROSSI Jean-Pierre. « Inférences et compréhension de texte ». *L'année psychologique*, 1999.

texte pour en produire de nouveaux. Catherine Tauveron ajoute que « toutes les interprétations sont possibles, mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments du texte »<sup>17</sup>. Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves à faire un retour « métacognitif » sur leurs interprétations afin d'évaluer la pertinence et la plausibilité de ces dernières. Les élèves doivent aussi apprendre à intégrer l'intertexte à leur lecture, c'est-à-dire « toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte »<sup>18</sup>.

L'enseignant se doit également d'initier les élèves au tissage. Ce tissage concerne : le sens pluriel des mots, les liens faits entre les mots du texte, entre le texte et l'intertexte, entre le texte et l'intra texte (c'est-à-dire « toutes les histoires indéfiniment redites de l'auteur qui courent comme autant d'autocitations dans l'histoire qu'il raconte »<sup>19</sup>), entre le texte et la « bibliothèque intérieure du lecteur »<sup>20</sup> (c'est-à-dire « toutes les histoires lues qui viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, redéguster. »<sup>21</sup>). Pour cela, il faut apprendre aux élèves à s'autoriser à faire des liens avec leur culture, c'est-à-dire à des « savoirs acquis en dehors de la sphère scolaire ou dans la sphère scolaire mais hors de la discipline "Français" »<sup>22</sup>.

Catherine Tauveron nous apprend que la lecture littéraire est aussi une activité symbolique. En effet, même lorsque l'élève lecteur a réussi à « construire la logique à l'œuvre dans le récit »<sup>23</sup>, et en dépit du travail de compréhension qui a été mené, celui-ci peut être emporté par ses émotions quand il rencontre une image ou un motif qui lui plaît ou lui fait peur, ce qui a pour conséquence « d'aveugler l'exigence de compréhension du texte et d'entraîner des irrespects du droits du texte, c'est-à-dire l'aveuglement à certains indices »<sup>24</sup>. Ainsi, « il ne suffit pas que le lecteur réagisse aux

---

<sup>17</sup> <sup>18</sup> <sup>19</sup> <sup>20</sup> <sup>21</sup> <sup>22</sup> <sup>23</sup> <sup>24</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

symboles que propose le texte, il faut aussi qu'il réagisse par un travail personnel de symbolisation et ajuste ce travail à la proposition du texte. »<sup>25</sup> Pour cela, l'enseignant doit mettre les élèves dans des situations où il faut « céder au charme des images seulement si elles s'organisent en un ensemble identifiable »<sup>26</sup> et doit leur apprendre à « adopter une posture impliquant le dépassement de la lecture littérale. »<sup>27</sup>

En plus des comportements spécifiques à adopter face aux textes littéraires, Catherine Tauveron décrit d'autres connaissances sur les textes à développer chez les élèves qui les aideront à la compréhension si elles sont mises « au service de l'activité centrale de lecture »<sup>28</sup>. Elle précise que ces connaissances se construisent en même temps qu'une certaine culture et que par conséquent elles ne sont pas un programme d'étude mais plutôt un parcours d'orientation qui sert de guide pour le maître.

Les autres connaissances sont les suivantes :

- Des connaissances sur le fonctionnement éditorial.

Le texte est mis en scène par un objet livre qui se donne à voir. Cet objet-livre a différents aspects qui ne sont pas là par hasard : le format, l'espace de la page, les illustrations et la typographie. Les choix qui sont faits peuvent appartenir à différentes personnes : l'auteur, l'illustrateur ou l'éditeur. De plus, le texte peut appartenir à un ensemble plus grand que le livre, les notions de recueil ou de collection peuvent être travaillées avec les élèves.

- Des connaissances sur l'acte d'écrire et le processus de fictionnalisation.

Le concept d'auteur peut être flou pour les élèves contrairement à ce que l'on pourrait penser. Quant à l'acte d'écrire, il peut engendrer des malentendus car il n'est pas un « acte d'originalité pure »<sup>29</sup>, il puise et « s'inscrit dans d'autres textes qu'il réagence ou avec lequel il entretient un dialogue »<sup>30</sup> (textes appartenant au même genre, intertextualité et hypertextualité).

---

<sup>25</sup> <sup>26</sup> <sup>27</sup> <sup>28</sup> <sup>29</sup> <sup>30</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002



- Des connaissances sur la « préhistoire » de l'histoire en cours de lecture.

Ainsi, du point précédent découle le fait que le lecteur doit avoir des connaissances sur les caractéristiques du genre dans lequel s'inscrit le texte, sur le texte source et sur l'univers de l'auteur (*homogénéité diégétique, langagière, fantasmatique et symbolique*).

- Des connaissances sur les stéréotypes culturels.

Le stéréotype est une référence culturelle commune qui aide à la compréhension. On peut le définir par un « schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés »<sup>31</sup>. Il peut être présent dans certains récits. Ainsi, lorsque le lecteur est confronté à un stéréotype littéraire, il a un certain travail à faire qui consiste à « rassembler des notions dispersées, inférer des traits de caractère à partir de situations concrètes et reconstruire l'ensemble en le rapportant à un modèle existant »<sup>32</sup>

- Des connaissances sur les mythes et les symboles.

Le maître se doit d'acculturer les élèves aux mythes et symboles présent dans la littérature de jeunesse car ils font aussi partie des références culturelles communes qui facilitent la compréhension. Le mythe « est un récit connu de toute une communauté culturelle, qui développe et rationalise une configuration imaginaire et qui l'oriente en distinguant des valeurs »<sup>33</sup>. Toujours selon Catherine Tauveron, il peut être présent dans la littérature de jeunesse sous différentes formes de réécriture : variantes, adaptations, parodies... Le symbole est « un objet matériel qui participe à la constitution d'une configuration imaginaire mais qui est actif dans un nombre suffisant de références, elles-mêmes suffisamment diversifiées, pour qu'il s'acquièrre une sorte d'autonomie culturelle »<sup>34</sup>. Les symboles se construisent au fur et à mesure que le lecteur les rencontre dans les récits (Ex : le mur peut être symbole d'une frontière à franchir).

---

<sup>31</sup> <sup>32</sup> AMOSSY Ruth (1997), cité par TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

<sup>33</sup> <sup>34</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

- Des connaissances sur les techniques narratives.

Certaines techniques narratives (rupture de l'ordre chronologique, ellipses, silences, enchâssement d'un récit dans un récit-cadre, développement parallèle de deux récits ou de deux parcours de personnages, relais de narrateur, jeu sur le point de vue...) peuvent constituer des obstacles et poser des difficultés de compréhension aux élèves. Selon Catherine Tauveron, pour que ces techniques soient correctement maîtrisées par les élèves, ou du moins apprivoisées, il est nécessaire qu'ils les rencontrent plusieurs fois, puis qu'ils les identifient dans leur singularité et enfin qu'ils les comparent à d'autres.

## **b) L'enseignement de la littérature dans les programmes.**

La littérature n'a pas toujours eu sa place sur les bancs de l'école. Max Butlen et Danielle Dunois-Marcoïn nous apprennent qu'elle n'est légitimée à l'école élémentaire que depuis 2002 grâce au plan en faveur de la lecture de la littérature à l'école élémentaire et son apparition dans les programmes, puis grâce à la liste des ouvrages conseillés au cycle 3 (et étendue maintenant au cycle 1 et 2). Ces listes ministérielles ont pour objectif de donner un corpus qui vise à constituer un parcours de lecture à l'école. Les programmes de 2015, réactualisés en 2020, renforceront ensuite l'enseignement de la littérature avec la création de six entrées pour l'aborder : « Héros, héroïnes, personnages », « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres », « Imaginer, dire et célébrer le monde », « Vivre des aventures », « Se confronter au merveilleux et à l'étrange », « La morale en question »<sup>35</sup>. (*Au-delà de la littérature, le domaine artistique en général est concerné par ces thèmes.*)

Si on s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de la littérature au cycle 2, elle apparaît dans les programmes de français, dans le volet « Lecture et compréhension de l'écrit » où il est recommandé d'étudier cinq à dix œuvres par année scolaire. Ces œuvres sont « empruntées à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse »<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

<sup>36</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

De plus, il est indiqué que la littérature de jeunesse contribue au domaine cinq du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « Les représentations du monde et de l'activité humaine ». Il est spécifié que les œuvres de la littérature de jeunesse (ainsi que les œuvres majeures du patrimoine) adaptées au cycle 2 permettent aux élèves de « comprendre la diversité des représentations (du monde) dans le temps et dans l'espace »<sup>37</sup>. En effet, comme l'explique Edwige Chirouter, de par leur jeune âge, les enfants ont une représentation limitée du monde et la littérature « [leur] donne des outils de problématisation »<sup>38</sup>. Elle « permet de montrer la complexité, l'altérité »<sup>39</sup> et de donner aux enfants une ouverture sur le monde.

Dans les programmes du cycle 2 la littérature de jeunesse est envisagée comme un moyen de développer des compétences de compréhension et d'interprétation. Virginie Brinker et Geneviève Di Rosa développent cette idée : « Il apparaît désormais comme acquis que la littérature n'est pas à enseigner pour elle-même mais pour participer de la formation des sujets lecteurs élèves, et que cette formation implique tout autant leur psyché, leurs affects, leur cognition, que leurs capacités à vivre ensemble »<sup>40</sup>. Une importance est aussi accordée au groupe-classe puisque les programmes conseillent au cycle 2 de réaliser des « activités de collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications »<sup>41</sup>. Cet aspect-là sera approfondi au cycle 3 et 4 : « Partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture ». <sup>42</sup>

*Dans la cadre de ce mémoire qui traite du harcèlement scolaire dans la littérature de jeunesse et maintenant que nous avons vu la manière dont il faudrait l'enseigner, il est intéressant de se questionner sur l'instrumentalisation de cette dernière puisqu'il faut garder à l'esprit que la littérature doit être notre objet d'enseignement et non un prétexte qui permettrait d'aborder le harcèlement.*

---

<sup>37</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

<sup>38</sup> <sup>39</sup> CHIROUTER Edwige. « Philosopher à partir des albums de jeunesse ». *Les lumières de la fiction, Littérature (de jeunesse) et philosophie (avec les enfants)*, 22 et 23 juin 2017, Université du Maine, Le Mans.

<sup>40</sup> <sup>41</sup> <sup>42</sup> BRINKER Virginie et DI ROSA Geneviève. « Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes ». *Le français aujourd'hui*. 2018, n°202, pp 5-10.

### c) Les risques de l'instrumentalisation de la littérature de jeunesse.

L'instrumentalisation de la littérature de jeunesse signifie le fait de la considérer comme un instrument, de s'en servir uniquement dans un but utilitaire et à d'autres fins que le plaisir de l'imaginaire, de la langue et du partage avec d'autres lecteurs, autant de dimensions essentielles qui définissent les œuvres littéraires.

En effet, la littérature de jeunesse a longtemps eu vocation à instruire les jeunes lecteurs, et cette visée didactique touchait notamment l'enseignement de la morale. Sylviane Ahr et Max Butlen nous expliquent ainsi qu'à l'école primaire, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, « [...] les textes à lire étaient souvent choisis en tant que supports des apprentissages techniques fondamentaux »<sup>43</sup>.

De plus, Max Butlen nous apprend que la naissance de l'industrie du livre et les progrès de l'alphabétisation ont fait apparaître un marché du livre et un vaste lectorat. Cela a entraîné une généralisation de la littérature qui, par conséquent, s'est banalisée et instrumentalisée. Pour expliquer cela, il ajoute que : « Les pratiques se sont profondément modifiées, et la lecture a pris une dimension utilitaire dans la vie sociale et culturelle. Cette tendance a pu affecter la littérature à laquelle, dans une perspective éducative, on a demandé avec insistance de plaire et d'instruire tout à la fois »<sup>44</sup>. Il est donc important de faire attention à la manière dont on aborde la littérature afin de ne pas s'en servir seulement pour des « préoccupations éthiques. »<sup>45</sup>. Jean Hébrard ajoute même « Il faudra certainement arriver à prendre la littérature au sérieux et ne plus la traiter comme une simple distraction qui procure du plaisir [...] ou comme un simple support pour enseigner la lecture. Prendre la littérature au sérieux, c'est accepter qu'elle produise des effets qui mettent en jeu nos sentiments, nos valeurs ... »<sup>46</sup>. Ainsi, lorsque nous abordons la littérature de jeunesse avec pour objectif parallèle de développer des compétences morales et civiques chez les élèves, il est

---

<sup>43</sup> AHR Sylviane et BUTLEN Max. « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège ». *Le français d'aujourd'hui*. 2015, n°189, pp.37-54

<sup>44</sup> <sup>45</sup> BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle. « Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement » (Table ronde réalisée par BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle avec BRUEL Christian, BRUNO Pierre, EZRATTY Viviane, FRIOT Bernard, HEBRARD Jean et PERROT Jean). 2005, n°149, pp.7-19

<sup>46</sup> BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle. « Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement » (Table ronde réalisée par BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle avec BRUEL Christian, BRUNO Pierre, EZRATTY Viviane, FRIOT Bernard, HEBRARD Jean et PERROT Jean). 2005, n°149, pp.7-19

important d'avoir conscience de ce risque d'instrumentalisation. Les enjeux de formation sont bien réels à l'école mais il ne faut jamais négliger les dimensions essentielles qui définissent la lecture d'œuvres de fiction, les histoires ou la poésie.

*En ayant conscience de ce risque, nous allons essayer de voir s'il est possible de développer des compétences morales et civiques au travers de l'étude d'ouvrages littéraires sous-tendues par certaines valeurs.*

### III) Littérature et enseignement moral et civique.

Nous allons maintenant nous demander si ces valeurs mises en jeu dans la littérature de jeunesse peuvent contribuer à l'enseignement moral et civique des élèves.

Littérature de jeunesse et valeurs sont fortement liées : par la valeur **de** la littérature de jeunesse en elle-même mais aussi par les valeurs présentes **dans** la littérature de jeunesse. Agnès Perrin-Doucet<sup>47</sup> différencie le terme de « valeurs » par trois dénominations distinctes (*dans le cadre de ce mémoire, nous en retiendrons seulement deux*). Tout d'abord, elle parle de *valeur-grandeur*, ce qui signifie apprécier l'œuvre pour elle-même. Cette valeur-grandeur entre en jeu lorsque le professeur choisit l'œuvre, en s'intéressant à son côté esthétique, pour l'étudier avec ses élèves. Marion Mas qui a analysé les relations entre littérature et valeurs dans les programmes (du cycle 3)<sup>48</sup>, confirme qu'il existe bien une valeur **de** la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse est envisagée, dans les programmes, comme un objet esthétique qui permettrait au sujet de construire sa sensibilité, son goût et ses facultés de jugement.

La littérature de jeunesse est aussi envisagée comme porteuse de valeurs. Agnès Perrin-Doucet parle de *valeur-principe* pour qualifier ces valeurs présentes dans la littérature de jeunesse. Ces valeurs-principes font référence aux principes qui sous-tendent les processus d'évaluation et le développement de l'axiologie. Toujours

---

<sup>47</sup> PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? ». *Recherches & Travaux*. 2019, n° 94

<sup>48</sup> MAS Marion. « Le lecteur et le citoyen : Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire ». *Le français aujourd'hui*. 2017, n°197, pp.27-36

selon Agnès Perrin-Doucet, ces valeurs se repèrent « dans l'univers diégétique notamment dans l'agir, les intentions, les paroles et les relations entre les personnages »<sup>49</sup>.

Marion Mas<sup>50</sup> nous apprend que deux entrées du programme traitent explicitement de ces valeurs : « La morale en question », « Héros et héroïne ». L'entrée « Se découvrir et s'affirmer dans le rapport aux autres » l'aborde de manière implicite. Marion Mas nous explique aussi que, dans la thématique « La morale en question », le choix des textes repose sur les valeurs portées par les œuvres. Ces textes interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, le respect de l'environnement. Ces valeurs font directement écho au programme d'enseignement moral et civique. Les programmes de l'Éducation nationale s'engagent donc dans la voie selon laquelle, la littérature de jeunesse contribuerait à l'enseignement civique et moral des élèves.

De plus, dans le cadre du dispositif « Mobilisation en faveur du livre et de la lecture », l'Éducation nationale met en avant le cercle vertueux du bon lecteur. Ce cercle vertueux accorde à la lecture le « pouvoir » de faire acquérir des compétences et de construire des valeurs comme le respect d'autrui. Mais selon Max Butlen<sup>51</sup>, ce cercle vertueux du bon lecteur est plutôt un raccourci. Pour lui, ce serait plutôt le fait d'interroger la lecture et notamment les effets produits par la littérature qui permettrait de faire émerger certaines valeurs. Il met aussi en avant le fait que les débats peuvent permettre aux lecteurs de faire évoluer leur jugement et leur prise de positions éthiques et esthétiques. Ce n'est pas la littérature de jeunesse qui, de manière intrinsèque, inciterait le lecteur à respecter autrui mais ce serait plutôt le texte littéraire qui amènerait à remettre en cause certaines représentations ou comportements, à construire ou à reconstruire des valeurs, à développer des positions personnelles et au final des identités individuelles.

---

<sup>49</sup> PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? ». *Recherches & Travaux*. 2019, n° 94

<sup>50</sup> MAS Marion. « Le lecteur et le citoyen : Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire ». *Le français aujourd'hui*. 2017, n°197, pp.27-36

<sup>51</sup> AHR Sylviane et BUTLEN Max. « La littérature, un outil au service du « vivre ensemble » ? » – Partie 2. Entrevue menée par LEUSSE-LE GUILLAU (de) Sonia et GOMBERT Christelle, *Lecture Jeunesse*

C'est exactement le point de vue que développe Agnès Perrin-Doucey dans son article *Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ?* Elle s'accorde avec les auteurs précédents, en citant Vincent Jouve, pour affirmer le fait que le récit, par ce qu'il est, véhicule toujours des valeurs : « La fiction suscitant émotions et donc réactions chez le lecteur, elle organiserait nécessairement des réactions axiologiques utiles à la construction d'une appréciation ou évaluation des enjeux éthiques de la diégèse »<sup>52</sup>. Cependant, toujours selon Agnès Perrin-Doucey, il faut dépasser le fait de s'intéresser seulement à l'exemplarité morale supposée portée par les œuvres en se basant simplement sur leur thème par exemple et aller « chercher » plus en profondeur « les foyers idéologiques sous-jacents »<sup>53</sup>. Ainsi, il s'agit plutôt de s'intéresser à l'évolution des personnages, à leurs interactions, à leur comparaison afin d'amener les lecteurs à faire dialoguer lecture participative et lecture distanciée. C'est cette articulation entre dimension participative, où le lecteur s'approprie sensiblement l'œuvre, et dimension distanciée, où le lecteur met suffisamment l'œuvre à distance pour pouvoir développer un jugement critique, qui permet à la littérature de contribuer à l'enseignement moral et civique des élèves. Lorsque les *valeurs-principes* portées par les personnages et la trame événementielle de la fiction sont dissonantes, il faut amener les lecteurs à se questionner, à remettre en cause et à déstabiliser leurs propres valeurs et conceptions initiales. C'est ce travail de questionnement-là qui permettra de contribuer à la construction morale et civique des élèves et non le fait de leur imposer un récit avec des valeurs *présupposées* particulières. Ainsi pour conclure, Anne Perrin-Doucey explique que « la lecture littéraire, conçue dans une dialectique articulant dimensions participative et distanciée de l'activité du lecteur, peut contribuer à l'enseignement moral et civique des jeunes élèves »<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> JOUVE Vincent, cité par PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? ». *Recherches & Travaux*. 2019, n° 94

<sup>53</sup> PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? » *Recherches & Travaux*. 2019, n° 94

<sup>54</sup> PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? ». *Recherches & Travaux*. 2019, n° 94.

#### IV) Le thème du harcèlement en littérature de jeunesse.

Le harcèlement scolaire est un thème relativement nouveau dans la littérature de jeunesse, ce qui va de pair avec la reconnaissance tardive de ce phénomène. En effet, parmi le corpus de livres étudiés, les livres les plus anciens traitant de ce thème sont issus de la collection « Ainsi va la vie » et s'intitulent *Max se fait insulter à la récré* et *Lucien n'a pas de copain*. Ils datent de 2004. L'évolution de la prise en compte de ce phénomène se remarque dans les titres de cette même collection puisque sept ans plus tard, le livre *Lili est harcelée à l'école* sera publié (le terme « harcèlement » est enfin employé). Les types d'ouvrages traitant de ce thème sont divers : albums, bandes dessinées, romans.

##### **a) Les thèmes abordés.**

Ils abordent le thème du harcèlement scolaire mais aussi des thèmes sous-jacents qui lui sont associés : la violence physique, l'omerta et les témoins (*Rouge*, De Kinder Jan), le déni des adultes (*Aimé*, Clément Claire), le racket (*La lapindicite*, Naumann-Villemin Christine), la parole de l'enfant bafouée et la reproduction d'un schéma harceleur-harcelé (*Max se fait insulter à la récré*, De Saint Mars Dominique), la dépression, la solitude et la négligence des adultes (*Jane, le renard et moi*, Britt Fanny), les conséquences gravissimes du harcèlement (*Le papa de Simon*, Maupassant, *Lili est harcelée à l'école*, De Saint Mars Dominique), les rumeurs (*La rumeur*, Pinson Zaza), l'importance de parler aux adultes (*Rouge*, De Kinder Jan et *Lili est harcelée à l'école*, De Saint Mars Dominique).

##### **b) Les personnages.**

On observe deux types de choix différents fait par les auteurs : soit les personnages sont des enfants, soit les personnages sont des animaux. Dans le cas où ce sont des enfants, les lecteurs peuvent facilement s'identifier à ces personnages qui leur ressemblent fortement. Cela favorise une lecture impliquée des élèves. Dans le cas où les personnages sont des animaux, comme dans l'album *La lapindicite* où les personnages sont des lapins et dans l'album *La rumeur* où les personnages sont des animaux différents (cochon, hérisson, renard, chien, mouton, chat, etc.), cela permet



de mettre une certaine distance entre ces personnages et les lecteurs. Ces ouvrages semblent d'ailleurs s'adresser à un public plus jeune que ceux où les personnages sont des enfants.

### c) Les causes du harcèlement scolaire dans les fictions de littérature de jeunesse.

Dans la plupart de ces ouvrages, une différence est à l'origine du harcèlement :

- Différences physiques.

Dans *Jane, le renard et moi*, l'héroïne de l'histoire est harcelée à cause de son poids, elle est isolée et moquée. Dans *Rouge*, le personnage d'Arthur est harcelé à cause d'une particularité physique : il a les joues rouges. Quant au personnage nommé Hérisson dans *La rumeur*, il est moqué et mis à l'écart en raison de son apparence jugé bizarre par les autres élèves de la classe qui sont différents animaux.

- Différence de caractère ou personnalité.

Dans *Le papa de Simon*, ce dernier est vu différemment par les autres car il ne s'adonne pas aux mêmes loisirs que les autres garçons du village. Il ne se promène pas et ne partage pas leurs jeux au bord de la rivière.

- Différence dans la famille.

Dans *Le papa de Simon*, le personnage principal (Simon) est en partie harcelé parce qu'il n'a pas de père.

- Un prénom original.

Dans *Aimé*, le personnage éponyme est couvert de brimades à cause son prénom.

D'autres causes sont aussi abordées :

- Le fait d'être « étranger » et nouveau : les personnages des albums *Aimée* et *Le papa de Simon* sont nouveaux dans leur école.
- En raison de la « simple » méchanceté des harceleurs comme dans *Lili est harcelée* où un groupe de filles se donne pour mission de la briser sans raison apparente.

Ces différentes causes qui sont à l'origine du harcèlement dans les fictions semblent donc conformes à ce qui se passe dans la vie réelle et la quasi-totalité concorde avec les propos de Nicole Catheline.

#### **d) Les conséquences du harcèlement scolaire dans les fictions de littérature de jeunesse.**

Les ouvrages de littérature de jeunesse abordent différentes conséquences que peut avoir le harcèlement sur les victimes :

Tout d'abord l'isolement et la tristesse. Hélène n'a plus d'amie, elle est seule et se réfugie dans l'univers fictif de Charlotte Brontë pour oublier la vie réelle. Aimé se renferme sur lui-même et refuse de parler à quiconque. Arthur est triste et seul. Hérisson est mis à l'écart, il est aussi seul et sans ami. Il ressent une profonde tristesse ainsi qu'un sentiment d'injustice. Dans *Lili est harcelée à l'école*, la petite fille s'éloigne de sa famille et est « à fleur de peau » en raison du harcèlement qu'elle subit. Cela se traduit par le fait qu'elle ne veut pas parler à ses parents de ce qu'il se passe à l'école, elle leur parle de manière agressive ou se sent persécutée lorsqu'ils lui posent des questions.

Une des autres conséquences est la perte de confiance en soi. Hélène, le personnage principal dans *Jane, le renard et moi* perd totalement confiance en elle. Elle développe des complexes concernant son corps et se voit comme une « grosse saucisse ». D'autant plus que l'image qu'elle a d'elle, est fautive : son médecin lui apprend que son poids est tout à fait normal et la manière dont elle est représentée par l'illustrateur montre aussi qu'elle ne semble pas avoir de problèmes de poids. Max perd également confiance en lui en intégrant les méchancetés qui sont dites à son sujet « Dur de s'aimer quand les autres ne vous aiment pas »<sup>55</sup>. C'est aussi le cas de sa sœur Lili dans un autre ouvrage, qui commence à croire les critiques à l'égard de son physique. Dans ces ouvrages, les victimes de harcèlement intériorisent donc le point de vue de l'autre (ou des autres) et développent un sentiment de honte et d'infériorité.

---

<sup>55</sup> SAINT MARS (de), Dominique. *Max se fait insulter à la récré*. Calligram, 2004, 43 p. (Ainsi va la vie, n°67)

Le mal-être est aussi abordé. Celui de Simon est psychologique et est si profond qu'il va jusqu'à vouloir se faire du mal. Il était prêt à se jeter à l'eau lorsqu'il fera la rencontre d'un autre personnage qui le sauvera. Quant au mal-être d'Ignace dans *La lapindicite*, on pourrait le qualifier de « psychosomatique » puisque la peur infligée par son racketteur se transforme en un mal de ventre qui ne le quitte plus.

Certains personnages ont des réactions violentes en réponse à ce qu'on leur fait subir : Simon va se battre avec ses agresseurs. Lili s'en prend aussi physiquement à ses harceleuses et gifle l'une d'entre elles.

Enfin, les personnages harcelés éprouvent des sentiments négatifs comme la honte, la peur et la colère. Ces sentiments deviennent de plus en plus envahissants et contribuent au mal-être des victimes.

Toutes ces conséquences sont celles que vivent les victimes de harcèlement. La littérature de jeunesse se tient donc au plus près de la réalité et ne minore pas la gravité des effets du harcèlement.

## V) L'exemple d'un ouvrage : *Rouge*

L'auteur de cet ouvrage, de nationalité belge, s'appelle Jan de Kinder. Il est aussi l'illustrateur de cet ouvrage. En effet, il a d'abord débuté sa carrière en tant que graphiste et a commencé à illustrer des livres dès 1998. C'est à partir de 2002 qu'il a commencé à écrire des livres.

L'album de littérature de jeunesse *Rouge* est paru en Mars 2015. Il a été traduit du néerlandais (Belgique) par Marie Hooghe et a été édité par Didier Jeunesse. C'est un très bel objet-livre, de taille plutôt grande (20,5 x 1 x 26,5 cm) avec une couverture cartonnée, un papier et des illustrations de grande qualité.

### a) **Le titre et la couverture.**

Le titre de l'ouvrage « *Rouge* » évoque la couleur rouge. Celle-ci a un symbolisme multiple : elle peut être associée à la chaleur, à l'énergie, à l'amour mais aussi au danger, à la colère et au sang. Dans cet album, le rouge est associé à une particularité physique d'un des personnages principaux : Arthur. Ses joues rouges seront la cause

de son harcèlement. On retrouve d'ailleurs dans la calligraphie du titre le rond rouge des joues à la place du « O » en lettre capitale du titre. Le rouge est également une des couleurs dominantes de la couverture. En effet, la tranche du livre, la typographie du titre et la structure tubulaire du jeu dessinées sur la couverture sont rouges. Chacun des personnages présente aussi une touche de rouge : la joue d'Arthur, les cheveux du harceleur Paul, et les vêtements de la petite fille. Cette couleur sera d'ailleurs présente tout le long l'album, comme un fil rouge que l'on retrouve sur presque toutes les pages. Si on la met en lien avec l'histoire de ce livre, elle est synonyme de violence et de cruauté, autant de symboles qui caractérisent le harcèlement. Une des autres couleurs dominantes est le noir, le noir symbole de la tristesse, de la peur et qui peut être aussi associé à la mort. La mort est d'ailleurs évoquée deux fois dans l'album par la narratrice : « Je ne veux pas mourir », « Paul va me tuer ».

La disposition des personnages sur la couverture annonce ce qui va se passer dans l'histoire : Paul situé en bas de la page, au milieu, dominé par les deux autres personnages qui le surplombent. Après lecture de l'album, on peut faire l'hypothèse que l'on retrouve le schéma du harcèlement sur cette couverture avec les visages des trois personnages : témoin – harceleur – harcelé.

## **b) Les personnages.**

Il y a trois personnages principaux dans cette histoire. Les élèves peuvent facilement s'identifier à ces personnages qui sont très proches d'eux.

Une petite fille dont on ne connaît pas le prénom, elle est la narratrice de l'histoire et on assiste à la situation de harcèlement à travers ses yeux. Elle est à l'origine du harcèlement en faisant une remarque qui, au départ, était innocente, sur les joues d'Arthur puis en commençant à se moquer de lui avec d'autres élèves. Elle devient ensuite témoin de la situation de harcèlement à laquelle elle a participé. C'est aussi elle qui finira par prendre la parole et qui contribuera à ce que cette situation cesse.

Arthur est le petit garçon qui est harcelé à cause de ses joues rouges. Il subit un harcèlement de la part de plusieurs élèves (dont la narratrice et Paul) puis de la part de Paul seulement. On peut le qualifier de très timide, réservé, renfermé sur lui-même, triste et apeuré. Il finira par prendre confiance en lui à la fin de l'album après que le harcèlement a cessé.

Arthur est harcelé par le troisième personnage principal : Paul. C'est un petit garçon qui va personnellement prendre pour cible Arthur tout au long du récit, d'abord par des moqueries puis la situation se dégrade de plus en plus jusqu'à une scène de violence où il s'en prendra physiquement à Arthur.

Les personnages secondaires sont les autres enfants de la classe, ils participent à la moquerie initiale concernant les joues d'Arthur avec la narratrice. Tout comme cette dernière, ils tiennent ensuite le rôle de témoins et assistent au harcèlement que Paul fait subir à Arthur.

Au cours de l'histoire, le lecteur va assister à une véritable transformation des personnages : la petite fille narratrice se moque au début de l'histoire, puis elle évolue, change d'avis et veut que le harcèlement cesse. À la fin de l'histoire, on la trouve intimidée face à Arthur, ce qui n'était pas le cas au début. Le personnage d'Arthur évolue aussi, au début de l'histoire il est réservé, effacé, on ne l'entend presque pas parler ou alors seulement d'une voix timide. À la fin de l'histoire, il semble s'être affirmé puisqu'il propose à la petite fille de jouer au foot avec lui. L'illustration de la dernière page témoigne aussi de cette évolution puisque, contrairement au début de l'histoire, Arthur est représenté en hauteur sur la structure du jeu d'où il regarde la petite fille située en bas. Quant à Paul qui était tyrannique au début puis au cours de l'histoire, il perd toute l'emprise qu'il avait sur les autres et semble plutôt seul à la fin de l'histoire. Les personnages secondaires ont eux aussi évolué : ils commencent par participer au harcèlement, puis ils en sont témoins et ne parlent pas. A la fin de l'histoire, ils prennent position en révélant ce qu'ils ont vu et en étant solidaires autour de la petite fille que Paul tente d'intimider.

### **c) Le récit.**

Le récit suit le schéma narratif suivant : événement déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale. Cette histoire présente un début *in medias res* : c'est une remarque de la narratrice qui va déclencher les péripéties (harcèlement). Ce récit, assez long (trente pages), est écrit au présent.

Aucune indication de temps n'est présente dans ce récit. Nous ne savons pas s'il se déroule sur une journée, une semaine, ou bien plus. Cette impossibilité de situer l'histoire dans un temps précis peut contribuer à l'impression de durée. Nous pouvons

émettre l'hypothèse que l'auteur a fait ce choix car le harcèlement est un phénomène qui dure dans le temps et qui se répète.

Au niveau de l'enchaînement du récit, l'évènement déclencheur est traité en une double page, les péripéties durent neuf doubles pages, le dénouement deux doubles pages et la situation finale trois doubles pages. Les péripéties occupent donc plus de la moitié de l'histoire ce qui montre l'importance qu'accorde l'auteur au processus du harcèlement (la répétition de la violence et les moqueries).

### L'évènement déclencheur.

L'histoire débute avec une remarque innocente d'une petite fille, qui sera la narratrice de l'histoire, concernant la particularité d'un petit garçon nommé Arthur : elle trouve drôle qu'Arthur ait les joues rouges. L'auteur a donc fait le choix que ce soit une différence physique qui soit à l'origine du harcèlement. Cette différence aurait pu être d'un autre type : différence vestimentaire, de coutumes, de religions, etc...

De plus, on remarque dans l'illustration une première feuille rouge qui apparaît sur l'arbre. On peut hésiter entre différentes interprétations pour l'expliquer : est-elle le reflet de la moquerie que vient de subir Arthur ? Est-elle l'annonce du harcèlement qui va commencer ? Ou bien représente-t-elle le malaise intérieur d'Arthur ?

### Les péripéties.

L'illustration qui suit immédiatement montre Arthur qui semble peiné. Nous pouvons interpréter cela grâce à l'expression triste de son visage et grâce à la position de son corps recourbé vers l'avant. Les feuilles de l'arbre sont toutes rouges, témoignant de ce que ressent Arthur après cette remarque qui le touche. Les moqueries fusent, la rumeur se répand, et le nombre de feuilles rouges qui augmente en est le symbole.

Ensuite, le harceleur principal est identifié : il s'appelle Paul et mène la vie dure à Arthur. On voit sur les illustrations Arthur, entouré de tous les témoins et faisant face à son harceleur. Il est rouge de honte et il paraît comme éclairé par un halo de lumière rouge. Alors qu'au début de l'histoire on ne connaissait pas la véritable origine de la rougeur d'Arthur (chaleur, résultat d'un effort physique intense, particularité physique

ou tendance à rougir facilement), cette fois ci, on peut l'identifier et la mettre en relation avec les émotions qu'il ressent.

D'autres enfants en arrière-plan sont isolés. On remarque qu'ils possèdent une touche de rouge (sur la tête, sur le ballon de foot, ...). On peut faire l'hypothèse que ces touches de rouges sont le symbole de leur isolement et peut-être sont-ils eux aussi victime de harcèlement ? L'image ici apporte des informations complémentaires au texte : Arthur est seul face à tous, il est isolé, regardé, moqué.

Dans les pages suivantes, nous apprenons que Paul se moque et rit de plus en plus fort, tandis que Arthur serre les dents. L'illustration est ici aussi complémentaire. On aperçoit Arthur écrasé par une sorte de nuage noir où se découpent des têtes mi-humaines mi-animales qui semblent rire. Ce brouillard noir fait penser à une meute de loups qui hurlent, qui se moquent. Les idées noires d'Arthur semblent être aussi matérialisées par ce nuage noir qui occupe presque la totalité de la double page, contrairement à Arthur qui n'occupe qu'un tout petit espace en bas à droite. Cette position peut signifier son sentiment de solitude et d'écrasement.

En voyant ce que subit Arthur (les moqueries et la violence), la petite fille commence à éprouver des remords et veut que le harcèlement venant de Paul cesse. Arthur et la petite sont chacun représentés sur une page, à l'opposé, et ont la même position : debout, regard vers le sol. Ils semblent abattus et tristes.

Mais cela continue et même empire : Paul violente Arthur et intimide la petite fille qui assiste à la scène. Sur l'illustration, Arthur semble comme emmêlé dans les échelles du jeu, son harceleur le surplombe : il est pris au piège.

La texte de la page suivante nous livre les pensées de la narratrice : elle est terrorisée par Paul et va même jusqu'à penser qu'elle peut mourir à cause de lui, qu'elle n'est pas assez forte. L'illustration quant à elle, montre un énorme monstre noir et rouge qui occupe les trois-quarts de la double page. Avec ses grandes dents et ses bras, il semble prêt à dévorer la petite fille et Arthur. Ces derniers sont représentés en toute petite taille, chacun à un coin de la page double. On peut faire l'hypothèse que ce monstre représente la manière dont les deux enfants s'imaginent le harceleur Paul. Cela montre aussi la manière dont les enfants se font une image du danger : disproportionné et insurmontable.

A la page suivante, on constate une ellipse dans la narration : un acte violent a été commis par Paul. On voit Arthur, au sol, au milieu de tous les autres élèves. Paul, les poings serrés, terrasse son adversaire qui a le genou en sang. Il le domine et le regarde méchamment. Le texte, quant à lui, nous apprend que la maitresse intervient mais elle n'apparaît pas sur l'illustration. On peut se demander si cette absence est volontaire et si elle illustre et dénonce l'intervention des enseignants qui peut être trop tardive. La petite fille n'arrive pas à parler pour raconter ce qu'il s'est passé, elle ne veut pas être seule face à tous.

### Le dénouement.

La maitresse insiste et veut savoir ce qu'il s'est passé, mais encore une fois, personne ne veut parler, les témoins se taisent. La narratrice aussi ne veut pas parler, elle a peur, elle pense que Paul va la tuer. Cependant l'image nous apprend autre chose : elle lève la main. La bichromie de l'image fait ressortir la division entre la narratrice, en blanc, qui lève la main pour parler, et le reste de la classe en rouge, qui se tait. Cela peut aussi marquer la division entre ce que la petite fille se dit (« Non, il ne faut pas que je lève la main ») et ce qu'elle fait (elle lève la main). Les questions de la maitresse vont ainsi permettre à la petite fille de parler. Sans cette intervention de l'adulte, on peut penser que la situation de harcèlement aurait continué. Ainsi le récit souligne la nécessité de parler et ce moment constitue une leçon, une morale mais que l'on tirera de la suite immédiate.

A la page suivante (double page 23-24), les langues se délient, la parole se libère, tous témoignent de ce qu'ils ont vu, la classe est redevenue de couleur blanche, le rouge a disparu (excepté sur le vêtement de la narratrice).

### La situation finale.

Paul essaye tout de même de s'en prendre à la narratrice mais des camarades lui viennent en aide. Au niveau des illustrations, c'est la première fois dans le livre que les feuilles de l'arbre sont vertes. On peut faire le rapprochement avec la symbolique de la couleur verte : couleur de l'espoir. Il est à noter que la couleur verte est la couleur complémentaire du rouge. Il y a donc un jeu d'opposition dans les significations symboliques de ces deux couleurs. L'illustration nous montre ainsi que les couleurs et l'espoir reviennent. Paul s'en va, il n'a plus de pouvoir.



Le texte de la page suivante nous confirme la perte de pouvoir de Paul : il rit jaune. A la dernière page, Arthur et la petite fille dialoguent : c'est le seul et unique dialogue de l'histoire. L'issue de cette petite discussion fait rougir la narratrice. L'illustration montre une transformation de la situation : les échelles du jeu sont stables, Arthur est tout en haut, il regarde d'en haut la narratrice, ses joues ne sont plus rouges contrairement à celles de la narratrice. Il y a donc un renversement de la situation : la narratrice rougit sous le coup d'une émotion provoquée par Arthur. L'interprétation que l'on peut en faire est multiple : rougit-elle par timidité, amitié, amour ou sous le coup de la joie et du plaisir en s'apercevant que Paul ne lui en veut pas contrairement à ce qu'elle aurait pu craindre ? L'auteur a peut-être voulu montrer ici que le fait de rougir pouvait arriver à tout le monde (c'est une manifestation d'émotion qui est fréquente même si certaines personnes sont plus sujettes à rougir) et que les situations sont susceptibles d'être échangées.

#### **d) Le texte et le rapport texte/image.**

On peut qualifier cet ouvrage d'album narratif. Sophie Van der Linden le définit dans son ouvrage intitulé *Album[s]* comme un album qui offre une narration conduite par le texte et par l'image en collaboration. Elle précise : « La lecture passe successivement par le texte et par l'image et la production du sens dépend le plus souvent de leur interaction. »<sup>56</sup>, ce qui est le cas dans l'album *Rouge* où texte et image sont étroitement liés. Ce lien étroit entre texte et image s'explique aussi par le fait que Jan de Kinder est à la fois l'auteur et l'illustrateur de l'album. Cependant, cet album présente aussi des caractéristiques de l'album graphique car l'image y a une place très importante. Sophie Van der Linden explique cette interaction entre album narratif et graphique : « Un créateur réalisant un album graphique au sens d'une adéquation forte entre l'image et le support peut donner une dimension narrative première à son album »<sup>57</sup>. Cela semble être le cas pour *Rouge* car rappelons-le, Jan de Kinder était graphiste de son premier métier.

---

<sup>56</sup> <sup>57</sup> VAN DER LINDEN Sophie, avec la contribution de DOUZOU Olivier. *Album[s]*. Edition De Facto, 2013

La quantité de texte par page n'est pas très importante, en moyenne il y a 5,1 phrases par double page. Ce sont des phrases courtes avec une moyenne de 6,7 mots par phrase.

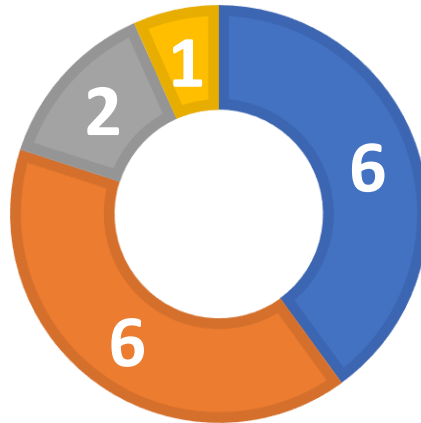
Le rythme de l'histoire est plutôt lent. En effet, on remarque qu'une double-page correspond à une séquence de l'histoire, c'est-à-dire à une nouvelle étape (ou action) du récit. Chaque séquence est constituée d'une illustration accompagnée du texte. Seule une double page ne présente pas de texte. Pour la totalité des séquences, l'image occupe la totalité de la double page et le texte y est inséré. Dans deux doubles pages le texte est inscrit sur chacune des pages, sur toutes les autres doubles pages (douze) le texte est inscrit sur seulement une des pages de la double page. Seule une double page ne présente pas de texte. Toutefois, la lenteur du rythme et de l'enchaînement des séquences est contrebalancée par la présence de nombreux retours à la ligne en fin ou en milieu de phrase ce qui donne l'impression que le récit s'accélère.

Une majorité de l'histoire est consacrée à la narration par la seule narratrice de l'histoire : la petite fille. Une plus petite partie du texte (quatorze phrases) est consacrée au discours direct prononcé par chacun des personnages de l'histoire :

- La narratrice : « Eh, t'es tout rouge... »
- Arthur : « Laissez-moi tranquille » à deux reprises.
- Les autres enfants de la classe : « Allez, Arthur, montre-nous comment tu fais », une élève s'appelant Lena « Moi aussi, maitresse, j'ai vu ce qu'il s'est passé » puis plus tard « T'as un problème, Paul ? » et un autre élève, Ronan, « Répète ce que t'as dit ! ».
- Paul : « Qu'est-ce que t'as, toi ? » puis « Toi, t'es morte ».
- La maitresse « Que se passe-t-il ici ? » et « Est-ce que quelqu'un a vu ce qu'il s'est passé ? »

Enfin à la fin de l'histoire, la petite fille et Arthur ont un court dialogue : « "C'est vrai que parfois je rougis beaucoup ..." Je bredouille : "Tu...sais...ça arrive à tout le monde. – On joue au foot ?" me propose Arthur. »

## RAPPORT TEXTE / IMAGE



■ Complémentarité ■ Redondance ■ Disjonction ■ Image seule

Figure 1 : Graphique représentant la quantité de chaque type de rapport texte/image dans l'album « Rouge »

Dans cet album, les rapports entre texte et image sont différents suivant les pages. Il y a six doubles pages où ce rapport est complémentaire. Comme l'explique Sophie Van der Linder, cela signifie « soit que le propos s'élabore nécessairement par leur mise en relation [texte et l'image], soit que l'un apporte une dimension supplémentaire à l'autre ».<sup>58</sup> Ainsi sur certaines de ces pages, la narration est faite à la fois grâce au texte et à l'image comme par exemple sur la double page 9-10 : le texte nous livre d'un point de vue extérieur ce que font Paul et Arthur tandis que l'illustration nous permet d'accéder au mal-être intérieur d'Arthur et à ses sentiments.

Il y a autant de doubles pages (six) où image et texte ont un rapport de redondance, c'est-à-dire que « le texte et l'image disent la même chose »<sup>59</sup> comme par exemple lorsque sur la double page 1-2 le texte dit « Je pointe du doigt les joues d'Arthur. "Eh, t'es tout rouge" » cette même scène est représentée sur l'illustration (La petite fille montre du doigt les joues d'Arthur.)

Enfin, il y a deux doubles pages qui ont un rapport de disjonction : « Texte et image peuvent porter un discours autonome. Soit qu'ils entrent en contradiction, soit qu'ils développent des narrations parallèles. »<sup>60</sup> À la double page 17-18, image et texte développent une narration parallèle, l'image nous montre la fin de la « bagarre » entre

<sup>58</sup> <sup>59</sup> <sup>60</sup> VAN DER LINDEN Sophie, avec la contribution de DOUZOU Olivier. *Album[s]*. Edition De Facto, 2013

Paul et Arthur ainsi que ce qu'il se passe autour avec les autres élèves témoins de la scène et ceux qui semblent isolés à l'arrière-plan. Le texte, quant à lui, prend la suite de la narration avec la maitresse qui accourt et les pensées de la narratrice. En ce qui concerne la double page 21-22 le texte et l'image sont contradictoires : on y voit la petite fille la main levée alors que le texte dit « Non, il ne faut pas que je lève la main ! Paul va me tuer. » Cela permet de montrer la contradiction des sentiments qu'éprouve la petite fille : elle a terriblement peur des représailles qu'elle pourrait subir mais c'est plus fort qu'elle, il faut qu'elle parle afin de mettre un terme à cette situation.

Par ailleurs, la double page 3-4 ne présente pas de texte et laisse au lecteur la possibilité d'interpréter seul cette illustration. Elle donne une impression de vide et de solitude.

Il existe donc un véritable travail d'auteur-illustrateur, Jan de Kinder joue entre les différents rapports possibles entre texte et image.

#### **e) Bilan.**

Cet album décrit exactement le schéma du harcèlement. Tous les acteurs sont présents : harceleur, harcelé et témoin(s). Ainsi, s'ils ont déjà rencontré une situation de harcèlement, il peut faire écho au vécu des enfants. De plus, ils peuvent facilement s'identifier aux personnages qui sont des enfants, comme eux. Les images sont très percutantes visuellement grâce aux couleurs contrastées et au graphisme. Elles amènent presque toujours des éléments pour compléter le texte permettent souvent de percevoir plus finement les sentiments des personnages. Cette histoire montre comment une simple petite moquerie, que l'on trouve « rigolote » au départ, peut être très mal vécue par celui qui la subit. Cela montre aussi l'escalade de la violence qui peut exister (d'une moquerie jusqu'à un harcèlement verbal et physique grave). Il soulève ainsi des questions que les enfants peuvent se poser dans de telles situations : faut-il parler au risque de subir soi-même des violences ? Vaut-il mieux laisser la situation de harcèlement se poursuivre plutôt que de prendre le risque de subir des représailles ? L'auteur fait passer un message important : le fait qu'il est nécessaire de parler de genre de situations à un adulte, et que c'est grâce à cela que l'on pourra y mettre un terme.

## Deuxième partie expérimentale : Proposition d'une séquence pédagogique en littérature.

### l) Contexte et objectifs.

#### a) **Présentation du public.**

L'école dans laquelle j'enseigne est située à Saint Aubin de Médoc, dans la circonscription de Saint Médard en Jalles en Gironde. Ma classe de CE1 est composée de vingt-sept élèves dont quinze filles et treize garçons. Mes élèves sont issus d'un milieu social que l'on peut qualifier de très favorisé en grande majorité.<sup>61</sup> Ils commencent à être familiers avec la littérature de jeunesse. A ce stade de l'année, nous avons déjà mené plusieurs séquences de lecture compréhension sur les ouvrages de littérature de jeunesse suivants : *Ma maîtresse est une ogresse* de Laurent Richard et Sylvie Poillevé, *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer, *Le mystère Ferdinand* de Mim, *Le déjeuner des loups* de Geoffroy de Pennart et *La première lettre* d'après Rudyard Kipling et adapté par Dégruel Yann.

Mes élèves ont un bon niveau en lecture (76% de réussite globale dans le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit » au premier trimestre et 78% au deuxième trimestre), seuls deux d'entre eux ont des difficultés en déchiffrage. En ce qui concerne la compréhension, les élèves ont acquis des habitudes de travail durant cette année scolaire et ils sont à l'aise dans cet enseignement.

Dans cette classe, même si le climat est serein et apaisé, il arrive fréquemment que les élèves se disputent entre eux lors des récréations pour des motifs divers : désaccord dans les règles du jeu, place dans le rang et plus rarement des mots grossiers ou des moqueries. Ils ont aussi du mal à se mettre d'accord dans les travaux de groupe en classe ou en éducation physique et sportive car certains acceptent mal un avis différent du leur et prennent comme un affront qu'un camarade ne soit pas d'accord avec eux. De plus, une de mes élèves s'était plainte de harcèlement par un autre groupe de filles l'an dernier.

---

<sup>61</sup> Source : Projet d'école de l'école Jean de la Fontaine, section « Contexte et dynamique partenariale ».

## b) Objectif général de la séquence.

Pour l'expérimentation de ce mémoire, j'ai mis en place une séquence de littérature qui s'appuie sur l'album *Rouge* de Jan de Kinder. Elle s'intègre dans l'enseignement « Français » des programmes du cycle 2 et plus particulièrement le domaine « Lecture et compréhension de l'écrit » tout en intégrant des compétences qui relèvent du domaine de l'écriture et du langage oral.

L'objectif général de cette séquence est de sensibiliser les élèves au harcèlement scolaire en étudiant un ouvrage de littérature de jeunesse : *Rouge*. La séquence articulera des moments de lecture impliquée (identification aux personnages, travail sur les émotions et les sentiments, ...) à des moments de lecture distanciée (caractérisation des personnages, travail sur les intentions de l'auteur-illustrateur...) (Cf. [Fiche séquence en Annexe 1](#)). Les élèves seront amenés à se questionner afin de bousculer leurs représentations initiales (qui seront déterminées grâce à un recueil des représentations) concernant le harcèlement ainsi que leurs valeurs pour en construire de nouvelles (comme l'empathie par exemple).

## c) Choix de l'album.

Parmi la liste d'ouvrages que j'ai pu étudier, j'ai choisi l'album *Rouge* car selon moi, c'était celui qui était le plus adapté à la maturité et à la culture scolaire des élèves, comme le recommandent les programmes. L'univers de cet album étant proche des élèves, cela peut favoriser une certaine adhésion de leur part. Catherine Tauveron le précise : « Bien entendu, pour que la lecture prenne et se prenne, l'histoire choisie doit répondre aux préoccupations des élèves. On choisit des textes pour les enfants parce qu'ils semblent pouvoir les aider à grandir, parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se sont fait jour publiquement dans la classe. »<sup>62</sup>

Mais cela ne doit pas être notre seule préoccupation. Ainsi Catherine Tauveron rajoute : « On doit les choisir aussi en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture »<sup>63</sup>. Ce livre présente donc certains obstacles qui m'ont semblé intéressants. Il pose certains « problèmes de

---

<sup>62</sup> <sup>63</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

compréhension et d'interprétation »<sup>64</sup> qui, une fois surmontés, permettront aux élèves de progresser.

Tout d'abord, il y a des « silences » qui concernent l'identité des personnages (On ne connaît pas le prénom de la petite fille. On ne sait pas où se trouvent ces personnages ni l'âge qu'ils ont), le mobile du personnage de Paul (Pourquoi fait-il cela ?) ainsi que son but (Jusqu'où va-t-il aller ? Quel est son objectif final ?) ainsi que plusieurs ellipses narratives de courte durée (le récit de la bagarre n'est pas présent dans le texte, ni la partie de l'histoire où la petite fille raconte ce qu'il s'est passé à la maitresse). Il existe aussi des contradictions entre texte et image (exemple de la double page 21-22). Certaines illustrations se prêtent à plusieurs interprétations possibles (double page 9-10, double page 15-16).

De plus, comme vu dans la sous-partie « Les personnages » (Cf. « Les personnages »), ces derniers évoluent et se transforment. Comme le recommande Agnès Perrin-Doucey, l'étude de ces personnages constituera un point d'appui essentiel afin d'amener les élèves à faire dialoguer lecture participative et distanciée.

Enfin, j'ai choisi dans cette séquence de me centrer uniquement sur l'album *Rouge* car il offrait la possibilité d'un travail dense pour des élèves de CE1.

## II) Recueil des représentations des élèves.

Avant de commencer ma séquence, j'ai voulu recueillir les représentations des élèves concernant le harcèlement mais sans le nommer. Ceci afin de mesurer à la fin de ma séquence si les représentations des élèves ont évolué et si ma séquence de littérature a permis aux élèves d'être sensibilisés au harcèlement. Par sensibilisation, on entend le fait de savoir ce que c'est, d'être capable de percevoir et comprendre ce phénomène (ce que ressentent les victimes et ce que l'on peut faire en tant que témoin par exemple). En clair, il s'agit de rendre les élèves capables de reconnaître le harcèlement en tant que situation anormale, susceptible de créer de grandes souffrances chez les victimes et dont il ne faut pas se rendre complices, même si l'on n'agit pas et que l'on se contente de se taire.

---

<sup>64</sup> TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

Pour cela, j'ai présenté deux images issues d'une bande dessinée traitant du harcèlement à mes élèves. Par écrit, je leur ai demandé de m'expliquer ce qu'ils comprenaient de ces deux images puis je leur ai demandé si ces images leur faisaient penser à quelque chose qui leur était déjà arrivé. (Cf. [Annexe 2](#))

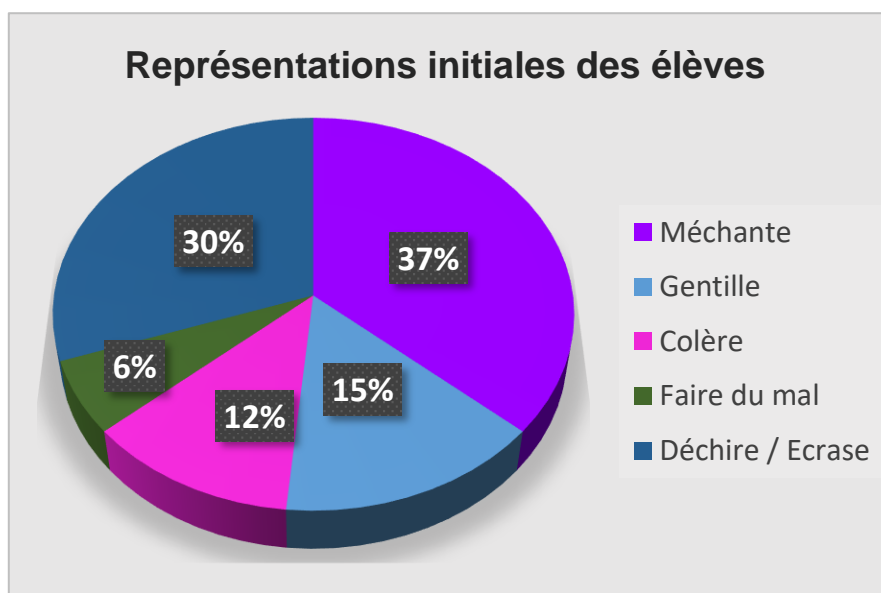


Figure 2 : Graphique représentant les réponses des élèves au recueil des représentations initiales.

Ainsi, pour décrire la petite fille qui harcèle l'autre enfant, 37% des élèves ont utilisé le terme « méchante », 12% ont dit qu'elle était « en colère » et 6% ont dit qu'elle « faisait du mal » à l'autre petite fille. Par opposition à ces termes, pour décrire la petite fille qui est victime, 15% des élèves ont utilisé le mot « gentille ». Le reste de la classe, c'est-à-dire 30% des élèves ont seulement décrit l'image en utilisant les termes « déchire la feuille » ou « écrase le sac ».

En ce qui concerne la deuxième question posée aux élèves : « Est-ce que ces images te font penser à quelque chose qui s'est déjà passé dans ta vie ? », 81% des élèves ont répondu « Non ». 19% des élèves ont répondu que « Oui » pour des raisons différentes : pour un élève, cela lui a fait penser à quand son petit frère l'embête, une élève a vu une situation similaire dans le livre « Lili est harcelée à l'école » de Dominique de Saint-Mars où le personnage de Lili se faisait aussi écraser son cartable, et un élève a répondu qu'il a « déjà vu quelqu'un déchirer une feuille ». De plus, deux élèves ont répondu par l'affirmative en citant chacune une camarade différente de la classe. Après discussion avec ces deux élèves pour obtenir plus de détails : il apparaît que la première avait vu la camarade qu'elle a citée faire quelque chose de méchant et concernant la deuxième, elle faisait allusion au fait que la camarade citée lui avait



crié dessus parce qu'elle ne voulait pas jouer avec elle, ni se mettre en rang avec elle. Il semble donc que ces évènements étaient ponctuels et l'on ne peut pas y voir du harcèlement.

Ce recueil des représentations des élèves m'a permis de voir que les élèves n'ont pas perçu le harcèlement dans ces images. Pour la très grande majorité, les actions faites par la « harceuse » se résument à « être méchante » tandis que la victime est plutôt vue comme « gentille ».

On peut faire l'hypothèse que les élèves ont vu ces images comme deux actions séparées et non pas comme un phénomène qui se cumulait et durait dans le temps. On peut aussi dire qu'ils n'ont pas vraiment conscience de ce que représentent de tels actes et voient cela comme de la méchanceté (ce qui n'est pas faux). Cela montre ainsi que les élèves ne sont pas sensibles à la question du harcèlement : soit ils n'en ont jamais entendu parler, soit ils ne le perçoivent pas dans ses images.

J'ai fait le choix de ne pas nommer le harcèlement afin de ne pas induire certaines réponses chez mes élèves. Mon objectif était de voir s'ils pouvaient percevoir le harcèlement dans ces images sans que je leur en parle. J'ai donc décidé d'aborder la notion de harcèlement seulement à la septième séance de la séquence (qui en comporte huit au total), après que les élèves ont bien compris le rôle de chacun des personnages, après que le livre a été lu jusqu'au bout et que donc les élèves ont pu percevoir que c'était une situation qui se répétait. De plus, un de mes objectifs étant de les sensibiliser au harcèlement à travers un véritable travail de lecture et de compréhension, amener ce terme trop tôt m'aurait semblé trop « moralisateur ». Ainsi à travers le travail de compréhension, j'ai souhaité que les élèves saisissent le mécanisme du harcèlement, sur lequel nous mettrons un terme plus « technique » en fin de séquence.

### III) Description de la séquence.

Je vais maintenant vous présenter la séquence de littérature que j'ai menée dans ma classe. Elle est composée de huit séances. *Chaque séance débute par une phase de rebrassage des notions abordées lors de la séance précédente, afin de faire du lien, ainsi que l'annonce de l'objectif de la séance aux élèves (à différencier de l'objectif de l'enseignant).*

#### **a) Séance 1 : Découverte de l'album.**

Les objectifs de cette première séance étaient : découvrir les personnages et le début de l'histoire ainsi que se projeter dans l'histoire ([Cf. Fiche de préparation en annexe 3](#)) Pour débiter ma séquence, j'ai choisi de ne pas montrer la couverture aux élèves et de directement commencer par la première page de l'album ([Cf. Annexe 4](#)) afin de les projeter immédiatement dans l'histoire. Après la lecture de cette première page, j'ai interrogé les élèves afin qu'ils déterminent qui est le narrateur. Je leur ai aussi demandé de m'expliquer ce qu'il se passait dans cet extrait, ce qu'ils pensaient de la remarque de la narratrice « Eh, t'es tout rouge... » et des conséquences qu'elle pourrait avoir. J'ai aussi questionné les élèves sur l'illustration afin d'attirer leur regard sur les couleurs caractéristiques de cet album.

Après ces premiers questionnements, j'ai demandé aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire : la réaction du petit garçon, les actions qui pourraient se dérouler entre ces deux personnages (ou avec l'intervention d'un autre personnage) après cette remarque. J'ai fait ce choix car « l'écriture en rapport avec le texte »<sup>65</sup> permet la compréhension du texte. Cela m'a aussi permis de créer un horizon d'attente. De plus, j'ai pu avoir conscience de la nature des conséquences que les élèves imaginaient après une moquerie.

---

<sup>65</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

## **b) Séance 2 : Etude de la couverture.**

La deuxième séance concerne l'étude de la couverture de l'album ([Cf. Fiche de préparation en annexe 5](#)). J'ai choisi d'étudier la couverture avec les élèves car on peut y trouver de nombreux éléments annonciateurs de la suite de l'histoire. Ainsi, les objectifs sont d'imaginer les sentiments et le caractère des personnages ainsi que les relations entre ces personnages à partir de cette première page et de faire des inférences afin de susciter un horizon d'attente. La séance se découpe en deux phases principales. La première concerne la fiche d'identité de l'album. Les élèves sont invités à rechercher dans la couverture le nom de l'auteur, le nom de l'illustrateur ainsi que l'éditeur. Un rappel à l'aide des affichages de la classe a été fait afin de déterminer le rôle de ces trois « acteurs ». La deuxième phase concerne l'étude des expressions du visage des personnages. Les élèves ont été amenés à étudier ces expressions afin d'en déduire des informations sur le caractère ou les sentiments des personnages. Une attention a ensuite été portée à la position des personnages sur la couverture afin de faire des hypothèses sur les relations qui pourraient exister entre eux.

## **c) Séance 3 : Le personnage d'Arthur.**

La troisième séance se donne pour objectifs de caractériser le personnage de la victime Arthur ainsi que développer l'empathie chez les élèves en les amenant à se mettre à la place de la victime ([Cf. Fiche de préparation en annexe 6](#)). La séance a débuté par la lecture des pages une à huit de l'album (Début de l'album « C'est drôle, ça se voit à peine. » jusqu'à « Paul ricane. Arthur serre les dents »).

Une fois que les élèves ont donné leurs impressions suite à cette première lecture, ils se sont ensuite intéressés au physique d'Arthur ainsi qu'à son caractère (d'abord une première phase à l'oral en collectif pour s'assurer que tous ont compris puis, dans un deuxième temps, à l'écrit en binôme). Pour cela, la classe a été partagée en deux, un groupe a dû chercher dans le tapuscrit de l'extrait qui vient d'être lu les mots ou groupes de mots qui donnent des informations sur le physique d'Arthur, l'autre groupe les mots ou groupes de mots qui donnent des informations sur le caractère d'Arthur. Après avoir cherché et trouvé les informations dans le texte, les élèves ont répondu à une des deux questions suivantes sur leur ardoise : Comment est Arthur

physiquement ? Quel est le caractère d'Arthur ? Suite à cela, une mise en commun a été faite.

Après l'étude du personnage d'Arthur, les élèves ont produit un écrit en se mettant à la place Arthur qui répondait à la question suivante « A votre avis, comment se sent Arthur ? ». Cet écrit a ensuite servi de point de départ à un débat : après que les élèves volontaires ont lu leur production, je leur ai posé la question suivante : « Et si c'était toi à la place d'Arthur : comment te sentirais-tu et que ferais-tu ? ». Les élèves ont chacun leur tour répondu à cette question et réagi aux réponses de leurs camarades. Cette tâche permet aussi aux élèves de construire leur culture civique, et plus particulièrement leur culture de la sensibilité défini ainsi par les programmes d'enseignement moral et civique « [La culture de la sensibilité] permet de se mettre à la place de l'autre ». <sup>66</sup>

#### **d) Séance 4 : Le personnage de la narratrice.**

La quatrième séance a pour objectif de caractériser le personnage de la narratrice (la petite fille) ([Cf. Fiche de préparation en annexe 7](#)). Elle a commencé par la lecture des pages huit à quatorze de l'album (de « Paul se met à rire de plus en plus fort » jusqu'à « Je baisse la tête et me mord la lèvre. Je ne dis rien »). Une pause a été faite à la double page 9-10. Les élèves ont dû répondre à plusieurs questions à l'oral : Que se passe-t-il ? Comment réagit Arthur ? Que voyez-vous sur l'illustration ? Que représente-t-elle ? Que pensez-vous de cette image ? Est-elle réelle ou imaginaire ? Qu'a voulu montrer l'illustrateur ?

Suite à ce questionnement oral, les élèves ont répondu à l'écrit aux questions suivantes qui venaient d'être évoquées (Que représente cette illustration ? Que veut montrer l'illustrateur à votre avis ?) La tâche des élèves était donc d'interpréter l'illustration, qui amenait des indices sur les sentiments des personnages, ainsi que les intentions de l'auteur-illustrateur (lecture distanciée). Après ce passage à l'écrit, nous avons déterminé à l'oral quel était le caractère de la petite fille ainsi que son rôle. Le terme de « témoin » a été introduit pour caractériser le rôle de la narratrice et un affichage collectif a été commencé afin de garder la trace écrite de ce rôle.

---

<sup>66</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

Puis, comme à la séance précédente, les élèves ont cherché dans le texte les mots ou les groupes de mots qui donnent des renseignements sur les sentiments de la petite fille puis ils ont répondu à la question suivante sur leur ardoise : Quels sont les sentiments que ressent la petite fille ? Le terme de remords a été introduit et expliqué auprès des élèves. Après la mise en commun, j'ai posé la question suivante aux élèves : Pourquoi la narratrice regrette-t-elle ? Pourquoi éprouve-t-elle du remords ? Ce travail sur les émotions est aussi présent dans les programmes d'enseignement moral et civique, plus particulièrement dans la compétence « Identifier et partager des émotions et des sentiments » où il est indiqué que les élèves doivent « connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement ».<sup>67</sup>

#### e) Séance 5 : Le personnage de Paul.

Cette séance vise plusieurs objectifs : analyser les illustrations et appréhender le rapport entre texte et image, caractériser le personnage de Paul (le harceleur) et participer à un débat ([Cf. Fiche de préparation en annexe 8](#)). La séance a débuté par la découverte de la suite de l'album. D'abord par la lecture de la double page 15-16 et un questionnement sur l'illustration qui y est présente : « Que voyez-vous sur cette illustration ? À votre avis qui est ce monstre ? Pourquoi a-t-on représenté Paul comme cela ? Que veut montrer l'illustrateur à votre avis ? » ainsi qu'une question sur le texte : « La narratrice dit " J'ai peur de mourir" , pensez-vous qu'elle peut vraiment mourir ? Qu'est-ce que cela montre ? ». Puis, la double page 17-18 a été lue. L'attention des élèves a été dirigée sur le fait que l'image ne montrait pas la même chose que le texte : elle raconte ce qu'il s'est passé après. J'ai fait cela car cette ellipse peut constituer un obstacle pour les élèves : on suppose qu'il y a eu une bagarre mais il subsiste encore plusieurs zones d'ombres : Comment la bagarre a-t-elle démarré ? Qui l'a déclenchée ? Est-ce que l'on peut vraiment appeler ça une bagarre si Paul n'a pas rendu les coups ?

Ensuite, les élèves ont caractérisé le personnage de Paul, c'est-à-dire qu'ils ont recherché les passages du texte (de la page 1 jusqu'à la page 16) qui donnent des

---

<sup>67</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

informations sur le rôle de Paul. Puis, ils ont répondu à la question « Quel est le rôle de Paul ? » sur leur ardoise. Après cette phase de recherche, les élèves ont proposé leur réponse et ont recopié la trace écrite collective. L’affichage collectif a aussi été complété avec le rôle de Paul. J’ai fait le choix d’aborder seulement le rôle de Paul et non son caractère comme pour les autres personnages afin de ne pas l’enfermer dans une définition de son caractère. Il n’aurait pas été non plus très pertinent que les élèves infèrent un caractère en s’intéressant seulement aux actions d’un personnage dont on ne connaît pas réellement la motivation, ni ce qu’il pense.

Dans un second temps, les élèves ont dû se mettre à place de la petite fille et ont rédigé un court écrit pour répondre à la question « Pourquoi la petite fille ne fait-elle rien ? ». Ceci permet aux élèves de développer leur capacité à s’identifier à autrui dans ce qu’il ressent ainsi que leur culture de la sensibilité. Puis, ils ont dû donner un avis personnel « Et si c’était toi, que ferais-tu ? ». Ce dernier écrit a permis d’enclencher le premier débat de la séquence. Après avoir lu cet écrit, deux questions ont été posées aux élèves : « Vaut-il mieux se taire ou prendre le risque de parler ? » puis « Pourquoi est-ce difficile de parler pour les victimes ou les témoins ? ». L’idée de ce débat est que les élèves comprennent la position du témoin qui peut être compliquée et qu’ils réfléchissent à ce qu’ils feraient s’ils se trouvaient dans une situation similaire. Il permet aussi de travailler la culture du jugement présent dans les programmes d’enseignement moral et civique : « Confronter ses jugements à ceux d’autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé ».<sup>68</sup> Ce débat a clos cette cinquième séance.

#### **f) Séance 6 : La résolution du problème et le dénouement.**

La sixième séance s’intéresse à la résolution du problème et au dénouement de l’histoire. Ainsi, elle a pour objectifs : « Comprendre le dilemme moral de la narratrice » ainsi que « Analyser des illustrations et appréhender le rapport entre texte et image ».[\(Cf. Fiche de préparation en annexe 9\).](#)

La séance a démarré par la lecture de l’album jusqu’à la double page 19-20 où seul le texte a été lu (les illustrations n’ont pas été montrées). Les élèves ont dû ensuite

---

<sup>68</sup> MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE. *Programme d’enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, d’après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

imaginer l'illustration qui pourrait accompagner ce texte en la dessinant. Je leur ai aussi demandé d'écrire une phrase expliquant leur dessin. Après cela, la véritable illustration leur a été montrée afin de leur poser les questions suivantes : Que voyez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela, dans le but qu'ils appréhendent le fait que l'image montre le contraire de ce que dit le texte pour ensuite, pouvoir l'interpréter et arriver à la conclusion que ce rapport texte/image de disjonction nous montre l'hésitation de la petite fille qui a très peur de parler, de dire la vérité mais qui le fait quand même.

Les doubles pages 21-22 et 23-24 ont ensuite été lues puis affichées à côté de la double page 19-20 afin de les comparer. Une attention particulière a été portée sur les couleurs de ces illustrations et leurs significations en lien avec le récit. Après ce travail oral, les élèves ont complété par écrit la phrase suivante : « Les couleurs ont changé parce que... ». Ici les élèves devaient prendre une certaine distance pour réussir à faire une interprétation (qui n'est pas simple). Une mise en commun a ensuite été faite pour « institutionnaliser » la signification de ce changement de couleurs dans les illustrations. La séance s'est terminée après un rapide bilan de ce qui a été fait.

#### **g) Séance 7 : Les personnages et leur évolution.**

La septième séance traite de l'évolution des personnages ([Cf. Fiche de préparation en annexe 10](#)), elle a deux objectifs : qualifier les personnages et le rôle qu'ils tiennent dans la situation ainsi que percevoir leur évolution. L'album a d'abord été relu en entier. Puis, la situation de harcèlement a été caractérisée et les rôles des personnages ont été mis en évidence (harceleur, harcelé et témoin) par les questions suivantes : « Comment est-ce que cela s'appelle lorsqu'on fait du mal à une personne de façon répétée ? », « Comment s'appelle une personne qui harcèle une autre ? », « Rappelez-moi ce que cela veut dire "être témoin" » ? », « Qui a le rôle de témoin dans cette histoire ? », « Quel est le rôle d'Arthur dans cette situation de harcèlement ? », « Comment s'appelle une personne qui subit du harcèlement ? ». L'affichage collectif a été complété par tous ces termes. Le but était ici de poser des termes plus « techniques » sur des rôles et une situation déjà bien identifiée par les élèves.

Puis, après avoir annoncé aux élèves que nous allions nous intéresser à l'évolution des personnages et leur avoir expliqué ce que cela signifiait, ils ont comparé, en binôme, l'attitude, les sentiments et les visages des personnages au début et à la fin de l'histoire. Le fait de s'intéresser à l'évolution des personnages, permet, comme l'a indiqué Agnès Perrin-Doucet, d'amener les élèves à faire dialoguer lecture participative et distanciée. Avant de faire un bilan général de la séance, les binômes ont proposé leurs réponses et nous avons rédigé une trace écrite collective.

#### **h) Séance 8 : Le récit et sa morale.**

La huitième et dernière séance vise deux objectifs : comprendre la structure du récit (élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) et débattre sur la morale de l'histoire ([Cf. Fiche de préparation en annexe 11](#)). Après une phrase collective orale où un rebrassage des notions abordées lors de la séance précédente a été fait et où l'objectif de la séance a été annoncé aux élèves (« On va reconstituer la chronologie de l'histoire, on va remettre les événements de l'histoire dans le bon ordre et on va essayer de comprendre pourquoi les événements s'enchaînent ainsi en s'appuyant sur les motivations et les pensées des personnages »), l'album est relu.

Pour commencer, les élèves ont remis certaines images de l'histoire dans l'ordre (sept au total). Cet exercice a permis d'évaluer si les élèves avaient mémorisé la chronologie de l'histoire. Après une mise en commun et une justification de l'ordre choisi, les élèves, cette fois-ci de manière individuelle ont complété le support donné où ils devaient se mettre à la place des personnages présents sur l'illustration afin d'essayer de comprendre pourquoi les personnages agissaient ainsi et par conséquent pourquoi les événements se sont enchaînés de cette manière.

Enfin, cette séance s'est clôturée par un débat sur la morale de l'histoire, le message qu'a voulu faire passer l'auteur et ce que cette histoire leur a appris. Cet exercice a permis aux élèves de réfléchir sur le sens de cette histoire et sur les intentions de l'auteur. Ils ont déterminé eux-mêmes quelle était la morale de l'histoire et ce n'est pas moi qui leur ai dit ce qu'ils devaient en retenir.



#### IV) Analyse a posteriori de la séquence.

*Les productions écrites des élèves, citées entre guillemets et en italique (ainsi que les productions orales), ont été reproduites à l'identique au niveau de la syntaxe, l'orthographe a par contre été corrigée.*

##### **a) Séance 1.**

Les élèves n'ont eu aucun mal à identifier que la narratrice était la petite fille. Le concept de « narrateur » commence à être familier chez les élèves car c'est une notion que nous travaillons régulièrement depuis le début de l'année scolaire. En réponse à la question « Que pensez-vous de la remarque de la petite fille ? », les élèves ont répondu : « *C'est pas bien de montrer du doigt* », « *Elle trouve ça bizarre* » et « *Ils sont amoureux* ». Ils ont aussi émis des hypothèses concernant le personnage d'Arthur : « *Le garçon se sent mal parce que la petite fille ait dit ça* », « *Le garçon est timide.* », « *Il a peur de demander à la petite fille de jouer avec lui* ». Ces hypothèses se sont retrouvées plus tard, lorsque les élèves ont imaginé la suite de l'histoire.

En effet, deux idées principales se sont dégagées : la première est une histoire d'amour entre les deux personnages ([Cf. Annexe 12](#)), et la seconde est une histoire d'amitié où les deux personnages vont jouer au football ensemble ([Cf. Annexe 13](#)). On peut donc faire l'hypothèse que certains envisagent la rougeur comme une émotion provoquée par un sentiment amoureux. Pour d'autres, la rougeur est causée par la chaleur : « *Pourquoi est-ce que tu es tout rouge ? Parce que j'ai beaucoup trop chaud* », « *C'est normal, j'ai chaud. Tu veux jouer avec moi ?* ». De plus, nous pouvons aussi conclure que la grande majorité des élèves n'envisage pas la phrase de la petite fille comme une parole qui pourrait être blessante. Quelques élèves ont cependant imaginé que cette remarque pouvait faire de la peine au petit garçon ([Cf. Annexe 14](#)).

##### **b) Séance 2.**

Les élèves ont facilement réussi à trouver le nom de l'auteur-illustrateur et de l'éditeur afin de remplir la fiche d'identité du livre ([Cf. Annexe 15](#)). Nous avons insisté sur le fait que l'auteur et l'illustrateur était la même personne. Les élèves ont été très pertinents lorsqu'ils ont étudié le visage des personnages. Nous en sommes arrivés à la trace écrite suivante : « Le visage de la petite fille est souriant. Elle a l'air contente,

rigolote, joyeuse, gentille. Paul fronce les sourcils et regarde mal Arthur. Il a l'air violent, agressif, méchant, moqueur et en colère ». Quant à Arthur « il a l'air triste, timide, ému, effrayé. Il a honte, peur que l'on se moque de lui et n'est pas content. » ([Cf. Annexe 16](#))

Ensuite, les élèves ont émis des hypothèses concernant les relations qui pourraient exister entre les personnages. Ils ont d'abord eu quelques difficultés (« Ils [la petite fille et Paul] sont en haut parce qu'ils sont plus grands en âge ») et étaient absorbés par la structure du jeu dessinée sur la couverture (certains pensaient que l'histoire allait se dérouler dans un parc d'attraction) mais une réponse d'une élève « *Il [Arthur] est moins fort car les plus forts sont en haut et les plus faibles sont en bas* » a levé les blocages.

Les hypothèses émises et retenues par les élèves sont les suivantes :

- Le petit garçon est méchant avec Arthur.
- Ils ne sont pas amis.
- Le garçon et la fille sont plus forts car ils sont positionnés en haut.

### c) Séance 3.

Suite à la lecture de l'album, les élèves ont émis des hypothèses concernant la raison pour laquelle les feuilles de l'arbres devenaient rouges : à cause du soleil, à cause du titre, parce que c'est l'automne, parce que Arthur devient tellement rouge que les feuilles de l'arbre aussi. J'ai ensuite dit aux élèves que la suite de l'histoire nous apporterait des indices supplémentaires pour peut-être comprendre pourquoi cet arbre devient rouge.

Chaque binôme a ensuite cherché des informations dans le texte sur le physique et le caractère d'Arthur. Les élèves ont sélectionné les passages suivants « *Rouge comme une tomate. Rouge comme une cerise. Rouge comme du paprika* », « *Les joues d'Arthur brillent comme deux feux rouges* » et « *t'es tout rouge* » pour déterminer le physique d'Arthur ([Cf. Annexe 17](#)). Certains se sont aussi servis des illustrations pour décrire sa tenue vestimentaire. Grâce aux réponses des élèves, nous sommes arrivés à la trace écrite suivante : « Arthur est tout rouge. Il a un t-shirt à manches longues et une casquette. ».

Le caractère d'Arthur était plus difficile à inférer, les élèves ont surtout pris des indices dans le texte pour en déduire des sentiments : « *Triste* », « *Enervé* », « *Il est triste et malheureux et comme tout le monde le montre du doigt il est énervé.* », « *Il est triste et il est énervé et il commence à en avoir marre que tout le monde se moque de lui* » (Cf. [Annexe 18](#)). Lors de la mise en commun, nous avons déduit que le fait qu'il parle d'une toute petite voix voulait dire qu'il était timide. Les élèves ont aussi amené le fait qu'il avait honte. Ils ont recopié la trace écrite collective sur le support de la séance (Cf. [Annexe 19](#)).

Ensuite, lorsque les élèves se sont mis à la place d'Arthur pour exprimer ce qu'il ressent, plusieurs sentiments ont émergé :

- la tristesse pour la grande majorité des élèves (Ex : « *Je suis triste parce qu'ils se moquent de moi* », « *J'en ai marre que les autres se moquent de moi et je suis triste car tout le monde se moque de moi* », « *Je suis tellement triste. Je voudrais avoir des amis moi. Et puis, je ne sais même pas pourquoi j'ai les joues rouges.* »)
- la peur (Ex : « *Je ne sais pas si les autres vont se moquer encore de moi. J'ai trop peur !* », « *[...] J'ai peur* »)
- la solitude (Ex : « *Je suis sûr qu'ils me détestent. Je me sens seul. Paul ne m'aime pas* », « *Je me sens tout seul. Moi aussi je voudrais avoir des amis* », « *Je me sens tout seul, je veux des amis et je me sens pas bien* »)
- la honte (Ex : « *[...] j'ai honte car je suis rouge* », « *J'ai la honte. Je suis triste* »)
- la colère (Ex : « *Je déteste tout le monde parce qu'ils se moquent de moi* », « *Je vais aussi me moquer des autres* »)
- l'indifférence (« *Je ne ressentirai rien car je les ignorerai et je pourrai jouer dans mon coin et je ne jouerai pas avec eux.* »).

Après avoir lu leur écrit, nous avons démarré le débat. Pour rappel, la question posée était « Et si c'était toi à la place d'Arthur : comment te sentirais-tu et que ferais-tu ? ». Les élèves ont participé activement au débat ([Cf. Transcription en annexe 20](#)). Ils ont surtout parlé de ce qu'ils feraient si ça leur arrivait et non de ce qu'ils ressentiraient. Les avis étaient partagés. Plusieurs élèves ont émis l'idée qu'ils iraient en parler à la maitresse (L3, 5, 16, 24) ou à d'autres élèves (L39). D'autres ont émis l'idée de se « venger », soit en leur faisant la même chose, soit en utilisant la violence

(L8, 19, 25, 34, 37, 41). Par rapport à ce dernier avis, d'autres élèves ont réagi et n'étaient pas d'accord (L11, 13, 21, 23, 26, 44). Selon eux, le fait de répondre par la violence ne ferait qu'empirer les choses et ne permettrait pas de résoudre et d'arrêter le problème. C'est aussi ce que j'ai essayé de leur faire comprendre en mettant en évidence le fait que Arthur était seul face à plusieurs personnes et que la violence n'était pas vraiment une solution. Enfin, d'autres élèves choisiraient de ne pas réagir (L2, 4, 7, 15) ou seraient dans le dialogue (L6, 31, 44).

#### **d) Séance 4.**

Après la lecture de la double page 9-10 ([Cf. Annexe 21](#)) par laquelle la séance a commencé, les élèves ont essayé d'interpréter l'illustration. D'abord, ils se sont tous accordés pour dire que cette image était imaginaire et se trouvait dans la tête d'Arthur. Les interprétations, que les élèves ont écrites sur le support ([Cf. Annexe 22](#)), ont été diverses : des ombres ou des ombres chinoises (trois élèves), les personnes qui se moquent d'Arthur ou qui rigolent (six élèves), des animaux (un élève), ce qu'il y a dans la tête d'Arthur (six élèves), Paul qui ricane (trois élèves).

Quant à leurs hypothèses concernant les intentions de l'illustrateur, certains y ont vu les sentiments de l'illustrateur : « *Il se sent mal pour Arthur* », « *Que ça lui est arrivé dans sa vie* ».

D'autres ont fait des interprétations quant à la signification de cette illustration dans l'histoire : « *Il veut montrer que tout le monde se moque de lui et que ça ne va jamais s'arrêter.* », « *Que Arthur en a marre et qu'il est triste, que ce n'est pas gentil de se moquer des autres.* », « *Qu'il ne va pas bien* », « *Ce que l'illustrateur veut dire c'est que Arthur pense ça dans sa tête que ça va vraiment arriver.* », « *Il veut montrer ce qu'il se passe dans la tête d'Arthur.* », « *Que Arthur pense que Paul est un monstre* ».

Enfin, certains ont réussi à prendre de la distance pour imaginer les intentions de l'illustrateur qui souhaiterait faire passer un message de « prévention » : « *Il a fait ça pour dire que ce n'est pas bien du tout de se moquer des autres et ce n'est pas parce que les autres sont différents de nous qu'on doit se moquer d'eux et qu'ils ne doivent pas être nos amis.* », « *Que c'est pas bien de se moquer* », « *L'illustrateur veut*

*dire que ce n'est pas bien de se moquer des autres surtout quand on a les joues rouges ».*

Ensuite, les élèves se sont intéressés au personnage de la narratrice. Le caractère de la petite fille a été déterminé en collectif car j'ai estimé qu'il n'y avait pas assez de passages du texte qui permettaient de trouver son caractère. Nous en sommes arrivés à la trace écrite suivante : « D'abord elle n'était pas très gentille puis elle l'est devenue ». Le rôle de la narratrice a aussi été déterminé en collectif et reporté sur l'affichage collectif : « Elle fait une remarque sur les joues d'Arthur. Elle commence à se moquer. Elle veut que ça s'arrête ». J'ai aussi pu amener la notion de « témoin » à ce moment-là.

Après cela, les élèves ont cherché les passages du texte qui donnaient des informations sur les sentiments de la petite fille puis ont formulé une phrase réponse sur leur ardoise ([Cf. Annexe 23](#)) : « *Elle se sent triste pour Arthur* », « *Elle trouve ça plus drôle parce qu'elle s'est mise à la place d'Arthur et elle s'est dit que c'est plus drôle maintenant alors essaye de pas que ça continue mais quand même ça lui fait très peur* », « *Elle essaye de se mettre à la place d'Arthur et elle se sent bête pour Arthur* », « *La petite fille veut que ça s'arrête parce qu'elle trouve que ce n'est pas gentil pour lui* ».

Grâce à ces réponses, j'ai pu introduire la notion de remords et nous avons rédigé la trace écrite collective suivante : « Elle regrette : elle a des remords. Elle se sent triste pour Arthur. » ([Cf. Annexe 22](#)) J'ai ensuite interrogé les élèves sur la raison de ses remords et voici leurs réponses : « *Elle s'est moquée et elle a vu que c'était pas gentil.* », « *Elle regrette parce que elle s'est mis à la place d'Arthur et elle s'est dit que c'était pas gentil.* », « *Elle regrette parce qu'elle se sentirait mal si c'était elle* » et enfin « *Elle regrette parce que c'est elle qui a commencé.* »

#### **e) Séance 5.**

Après la lecture de la double page 15-16 ([Cf. Annexe 24](#)), les élèves ont décrit ce qu'ils voyaient sur l'illustration : un gros chien, un dragon, un monstre, une grosse araignée puis certains l'ont interprété : « *C'est la petite fille qui pense que Paul est un monstre.* », « *C'est l'imagination de la petite fille* », « *C'est Paul* », « *La petite fille a*

*peur de Paul donc elle le voit comme un monstre* ». Un élève n'arrive pas à s'extraire de l'illustration et à l'interpréter « *Il s'est transformé comme ça dans la vraie vie* ».

À la question « *Pourquoi a-t-on représenté Paul comme cela ?* », certains élèves ont fait les propositions suivantes : « *Elle dit je ne veux pas mourir donc elle voit Paul comme un monstre qui va la manger* », « *Car elle trouve que Paul est méchant* », « *Elle a vu ça dans son imagination car les monstres font très peur et elle a peur de Paul* ».

Pour répondre à la question « La narratrice dit "J'ai peur de mourir", pensez-vous qu'elle peut vraiment mourir ? » Les élèves étaient d'accord pour répondre que Paul n'était pas méchant au point de tuer la petite fille « *car elle était d'abord avec Paul* » mais certains ont hésité, d'autres étaient sûrs que non : « *Un enfant ça peut pas tuer un autre enfant* ». Cette question étant un peu délicate, j'ai expliqué que, comme la narratrice « exagérait » un peu en se représentant Paul sous la forme d'un monstre, on pouvait aussi considérer que ses émotions étaient amplifiées lorsqu'elle disait « J'ai peur de mourir. » et que la suite de l'histoire nous permettrait de trancher sur cette question.

À la question « Qu'est-ce que cela montre qu'elle dise ça ? », plusieurs élèves ont proposé « *Cela montre que Paul est vraiment méchant.* ». Lors de la lecture de la double page suivante, les élèves semblaient avoir compris qu'une bagarre avait eu lieu et qu'elle ne figurait pas dans le texte. J'ai explicité avec eux le fait que l'illustration complétait le texte et qu'elle nous racontait ce qu'il s'était passé avant.

Par la suite, comme avec les personnages d'Arthur et de la petite fille, les élèves ont cherché dans le texte les mots ou groupes de mots qui donnent des renseignements sur le rôle de Paul. Ils ont ensuite répondu à la question « Quel est le rôle de Paul ? » sur leur ardoise ([Cf. Annexe 25](#)). Tous les groupes ont bien saisi son rôle. Les élèves ont donc réalisé la trace écrite collective suivante : « *Paul est méchant. Il bouscule Arthur et se moque de lui. Il veut lui faire du mal. Il agresse les autres élèves.* » ([Cf. Annexe 26](#))

Les élèves se sont ensuite mis à la place de la petite fille afin de comprendre pourquoi elle n'osait pas parler et dire ce qu'il s'était passé ([Cf. Annexe 26](#)). La grande majorité des élèves ont expliqué l'inaction de la petite fille en raison de la peur qu'elle ressent.

Cependant, cette peur avait différentes origines :

- peur des représailles (« *Je n'ose pas le dire à la maitresse, j'ai trop peur que Paul m'embête aussi* », « *J'ai peur que Paul m'embête encore plus. Je panique vraiment. J'ai peur de Paul, il est vraiment un monstre.* », « *J'ai peur que Paul me tape à la prochaine récré comme il a fait avec Arthur.* »)
- peur car elle avait participé aux moqueries (« *Je n'ose pas parler parce que moi aussi je me suis moquée d'Arthur* », « *Je ne sais pas si je peux avouer cette chose qui s'est faite avec Paul, Arthur et moi. J'ai trop peur que la maitresse me gronde.* », « *Je ne dis rien parce que c'est ma faute après tout. Si je le dis, je vais me faire gronder.* »)
- peur de ne pas être crue (« *Je pense que la maitresse ne va pas me croire.* »)
- peur car plus faible que Paul (« *Je ne ferai rien parce que Paul est plus fort que moi.* »)
- peur du regard des autres (« *Je ne fais rien parce que j'ai peur qu'on se moque de moi.* »)

En ce qui concerne la question « Et si c'était toi, que ferais-tu ? », la majorité des élèves (seize) irait en parler à la maitresse (Ex : « *Je dirais à la maitresse que Paul a commencé à taper Arthur alors que Arthur n'avait rien* », « *Je dirais à la maitresse que Paul donne des coups à Arthur*), d'autres au contraire auraient peur d'en parler (« *Je n'irais pas le dire car Arthur aura des problèmes* »). Certains défendraient Arthur en ayant recourt à la force physique (Ex : « *Je leur donnerai des coups de pieds jusqu'à ce qu'ils arrêtent* », « *Je les embêterais jusqu'à ce qu'ils arrêtent. Je leur ferais du mal* ») et enfin, d'autres tenteraient d'expliquer aux agresseurs qu'il ne faut pas faire ça (« *Je lui dirais gentiment que ce n'est pas drôle pour Arthur et que si ça se trouve il est très très très triste et que c'est vraiment pas très gentil de faire ça.* », « *Je dirais à Paul que ce n'est pas bien de harceler une personne qui est innocente* »). De plus, les élèves ont bien réussi à faire la distinction entre les raisons qui poussent la petite fille à ne pas agir et ce que eux feraient s'ils étaient à sa place puisque chaque élève a écrit quelque chose de différent à la question « Pourquoi la petite fille ne fait rien ? » et à la question « Et si c'était toi que ferais-tu ? »



À la suite de cet écrit, j'ai organisé le débat ([Cf. Annexe 27](#)) en demi-groupe afin que davantage d'élèves prennent la parole. Lors de ces deux débats, les élèves ont donné leur avis concernant la question « Vaut-il mieux se taire ou prendre le risque de parler ? ». Pour la grande majorité des élèves, il vaut mieux aller en parler à un adulte (« la maitresse ») pour que la situation prenne fin (groupe 1 : L1, 4, 6, 10, 11, 12, 13 et groupe 2 : L2, 4, 5, 24)

D'autres font part de la crainte qu'ils auraient à en parler à un adulte pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'ils ne pourraient pas prouver ce qu'ils dénoncent (groupe 1 : L14, 17), mais aussi par peur d'engendrer de nouveaux problèmes (groupe 2 : L17) ou de se faire aussi mettre en cause (groupe 2 : L23)

Concernant la deuxième question du débat « Pourquoi est-ce difficile pour une victime de parler ? », les élèves ont eu plusieurs idées : parce que la victime peut avoir peur d'être accusée d'avoir provoqué la bagarre ou d'avoir « fait du mal » (groupe 1 : L21, 24, groupe 2 : L26), d'être considérée comme « rapporteuse » (groupe 1 : L22), de ne pas être crue (groupe 1, L26, groupe 2 : L29) et enfin avoir peur des représailles (groupe 2 : L34).

#### **f) Séance 6.**

Pour commencer, j'ai choisi de lire seulement le texte de la double page 19-20 (« Non, il ne faut pas que je lève la main ! Paul va me tuer. ») afin que les élèves puissent ensuite imaginer l'illustration qui pourrait correspondre à ce texte et que par la suite, ils comprennent le dilemme moral de la narratrice et son hésitation puisque l'illustration nous montre qu'elle lève la main alors que le texte dit le contraire ([Cf. Annexe 28](#)). Les élèves ont eu des idées différentes.

Certains ont dessiné la narratrice qui s'imagine : se faire tuer par Paul ([Cf. Annexe 29-a](#)) ou un monstre qui représente Paul ([Cf. Annexe 29-b](#)). D'autres ont essayé de dessiner l'hésitation de la petite fille ([Cf. Annexe 29-c](#)) qui finalement lève la main dans certains cas ([Cf. Annexe 29-d](#)) et finit par la baisser dans d'autres ([Cf. Annexe 29-e](#)).

De plus, certains élèves ont imaginé une suite impliquant la maitresse : la petite fille ne lève pas la main et la maitresse continue de l'interroger ([Cf. Annexe 29-f](#)) ou bien la maitresse interroge les élèves mais la petite fille ne répond pas ([Cf. Annexe](#)



[29-g](#)). D'autres suites ont été imaginées impliquant Paul : Paul se met à accuser Arthur ([Cf. Annexe 29-h](#)), Paul se fait punir ([Cf. Annexe 29-i](#)), Paul fait une tentative d'intimidation ([Cf. Annexe 29-j](#))

Enfin, seuls deux élèves sont restés dans l'interprétation littérale du texte et ont dessiné la petite fille qui allait vraiment se faire tuer par Paul (dont un élève pensant que Paul allait se transformer en monstre) ([Cf. Annexe 29-k](#)). Un autre est parti dans une imagination débordante qui devient hors de propos (Voici la phrase expliquant son dessin « Paul était un monstre. Tout le monde était un monstre sauf Arthur qui était un poulet. »). Et enfin, un élève avait aussi dessiné Paul en train de tuer la petite fille mais lorsque je lui ai dit « Tu penses que Paul va vraiment tuer la petite fille ? », il a modifié son dessin et a représenté la petite fille qui ne levait pas la main. L'illustration de l'album a été ensuite projetée aux élèves et le rapport entre le texte et l'image a été explicité et interprété.

Ensuite, nous avons comparé les illustrations des pages 19-20, 21-22 et 23-24 : tout d'abord en mettant en évidence ce qu'il se passe sur chacune des pages puis en s'intéressant aux couleurs des illustrations de ces pages. Après une phase orale, j'ai amené les élèves à écrire leurs interprétations relatives à ce changement de couleur (rouge puis blanc/gris et enfin vert) ([Cf. Annexe 30](#)). Avant cela, nous avons parlé du symbolisme des couleurs : les élèves ont trouvé d'eux-mêmes que la couleur rouge pouvait être synonyme de violence, par contre je leur ai indiqué que la couleur verte pouvait être symbole de l'espoir.

Voici les interprétations les plus pertinentes :

- « *Les couleurs ont changé parce que la situation s'est beaucoup améliorée parce que Paul a arrêté de harceler Arthur et il est parti.* »
- « *D'abord elle se sent seule. Après les autres élèves lèvent la main. Et après Paul part, c'est pour ça qu'il y a de l'espoir.* »
- « *Les couleurs ont changé parce que, au début, ça va pas et ensuite ça va de mieux en mieux.* »
- « *Les couleurs ont changé parce que, à l'image rouge, c'est la colère, la violence, Arthur est harcelé. L'image suivante est blanche parce qu'on voit qu'il y a plus de monde qui lèvent la main et la troisième image est verte parce que c'est l'espoir parce que Paul s'en va.* ».

D'autres élèves ont eu plus de mal, ils étaient plus dans la description que dans l'interprétation. La mise en commun leur a ensuite permis de mieux comprendre la raison de ce changement de couleur.

### **g) Séance 7.**

Tout d'abord, l'album *Rouge* a été relu en entier aux élèves. Suite au questionnement de départ, l'affichage collectif sur le rôle des personnages a été complété ([Cf. Annexe 31](#)) et les termes « harceleur », « harcelé » ont été amenés. Le terme « harcèlement » a aussi été explicité avec les élèves. Ensuite, ils ont comparé le visage, les sentiments et l'attitude des personnages au début et à la fin de l'histoire. Ils ont été inspirés et efficaces et de ce fait chaque binôme a traité les trois personnages ([Cf. Quelques exemples en annexe 32](#)). Une trace écrite collective a été rédigée avec les élèves ([Cf. Annexe 33](#)). Concernant le personnage d'Arthur, ils ont remarqué qu'au début de l'histoire il était très triste, il avait les joues rouges et il se sentait seul tandis qu'à la fin de l'histoire il n'est plus triste et timide car il propose à la petite fille de jouer au ballon et il n'a plus les joues rouges. Concernant le personnage de la petite fille, les élèves ont remarqué qu'au début de l'histoire, elle était joyeuse, elle avait montré Arthur du doigt et s'était moquée de lui avec les autres élèves et elle n'avait pas les joues rouges. Tandis qu'à la fin de l'histoire, elle est gentille, elle a l'air timide car elle a les joues rouges et elle accepte de jouer avec Arthur. Enfin, au début de l'histoire Paul était violent et se moquait d'Arthur. Il le harcelait car il avait les joues rouges tandis qu'à la fin de l'histoire, Paul a l'air triste et il n'embête plus Arthur. Les élèves ont donc bien perçu l'évolution des personnages. Les objectifs de la séance ont été atteints.

### **h) Séance 8.**

Les élèves se sont mis par binôme et n'ont eu aucun problème à remettre les images de l'album dans le bon ordre. Après une rapide mise en commun pour valider l'ordre des images, les élèves ont complété le support individuellement. A part quelques élèves qui ont écrit les dialogues entre les personnages, les autres ont bien réussi à se mettre à la place des personnages et à écrire leurs pensées pour essayer

de comprendre pourquoi les évènements se sont enchainés de cette manière ([Cf. Quelques exemples en annexe 34](#))

Ainsi, sur la première image où la petite fille montre du doigt les joues d'Arthur, les élèves ont déterminé les différentes raisons pour lesquelles elle agit ainsi. Pour la très grande majorité (dix-huit élèves), c'est parce qu'elle trouve cela bizarre (Ex : « *Ce petit garçon je le trouve bizarre parce qu'il a les joues rouges* », « *C'est bizarre qu'il rougisse, moi je n'ai jamais vu ça* »). D'autres ont imaginé qu'elle trouvait cela drôle (Ex : « *C'est drôle qu'il ait les joues rouges* ») ou que ça la questionnait (Ex : « *Pourquoi il a les joues rouges ?* »). Lorsqu'il s'agit d'interpréter les pensées d'Arthur, suite à cette remarque, les élèves considèrent que :

- il ne trouve pas cela gentil (Ex : « *Je trouve que ce n'est pas très gentil de montrer du doigt* »; « *Ce n'est pas très gentil de me dire ça, peut être que c'est vrai mais ça me rend triste* », cela lui fait de la peine (Ex : « *Ça me fait de la peine, moi j'aime bien le rouge* »
- il s'interroge (Ex : « *Je ne savais pas que j'avais les joues rouges, je ne sais pas pourquoi j'ai ça.* » ; « *Je ne savais pas que j'avais les joues rouges, je sais pas pourquoi tout le monde me regarde comme ça* » ; « *Mais pourquoi elle me dit ça, ça arrive à tout le monde d'avoir les joues rouges* »)
- il trouve cela méchant (Ex : « *C'est pas bien de montrer du doigt. Elle est méchante cette fille.* »).

Pour l'image deux (où l'on voit les camarades de classe d'Arthur se moquer de lui), selon les élèves, Arthur éprouve de la honte, de la tristesse ou de la colère, il en a « marre » et ne trouve pas cela gentil. D'autres ont aussi imaginé qu'il ne comprenait pas ce qu'il se passait (Ex : « *Pourquoi ils se moquent de moi ? Ils m'embêtent* » ; « *Mais pourquoi ils parlent à petite voix ?* »).

Ensuite, selon eux, les élèves se moquent car ils trouvent « rigolo » ou amusant de se moquer (Ex : « *Je ne savais pas qu'on pouvait se moquer comme ça, c'est tellement amusant* »). Les élèves justifient aussi les moqueries par le fait qu'ils n'aiment pas Paul, qu'ils le trouvent « moche » ou bizarre avec ses joues rouges.

Sur l'image trois (où Arthur et la petite fille sont tous les deux têtes baissés), toujours selon les élèves, la petite fille commence à éprouver des remords (Ex : « *Ce n'est pas gentil ce qu'on a fait à Arthur* », « *J'aimerais dire pardon à Arthur. Je ne*

voulais pas lui faire du mal », « Pourquoi j'ai dit ça à mes camarades ? »). Elle ne trouve pas cela drôle et veut que ça s'arrête. Elle est triste de la situation (Ex : « Je suis triste pour Arthur, ce n'est pas gentil ce que Paul lui fait. »).

Quant à Arthur, il éprouverait encore des sentiments similaires comme la tristesse (Ex : « Je suis triste que Paul se moque de moi »), la colère (Ex : « Il m'énerve, je ne leur ai rien fait », le désespoir (Ex : « Qu'est-ce que je peux faire ? ils se moquent tous de moi »), la peur (Ex : « J'ai peur de Paul. Paul est méchant. »). Pour d'autres, il éprouverait aussi des regrets (Ex : « J'aurais dû parler au lieu de recevoir des moqueries. »), ou bien il serait vexé (Ex : « Je suis vexé parce que tout le monde se moque de moi »).

L'image quatre représente la petite fille qui assiste à la fin de la « bagarre » entre Paul et Arthur. Selon les élèves, en voyant cela la petite fille a peur (Ex : « Je commence à avoir très peur de Paul », « J'ai peur que Paul frappe de plus en plus fort Arthur et qu'il le blesse à la tête »), elle est tourmentée (Ex : « Pourquoi je suis la seule à rien dire », « Je crie dans ma tête ») et regrette (« Tout ça c'est de ma faute »). Enfin, une élève pense que la petite fille envisage d'agir : « Paul est trop méchant avec Arthur. Il faut que j'arrange les choses. ».

Ensuite, les élèves se sont mis à la place de l'agresseur ce qui a permis de voir les raisons pour lesquelles ce personnage agit comme cela. Pour certains, c'est pour faire partir Arthur (Ex : « Je veux le faire partir »), lui faire du mal (Ex : « Eh eh eh tu vas mourir », « Tu vas mourir ») ou parce qu'il ne l'aime pas (« Je déteste Arthur, je ne l'aime pas »). D'autres pensent qu'il fait cela parce que ça l'amuse (Ex : « Je vais jamais arrêter de me moquer c'est trop drôle »), parce qu'il le trouve « moche » (« Ah ! Ah ! Il est moche avec ses joues rouges ») ou nul (« Il est trop nul Arthur, rien qu'à voir sa tête ça m'énerve »). Enfin, la réponse d'une élève pourrait nous faire penser que Paul agit comme cela parce qu'il ne veut pas être victime : « Je n'aimerai pas être à sa place. »

La cinquième image est celle où la narratrice lève la main. Pour la plupart des élèves, elle lève la main car elle sent que c'est ce qu'elle doit faire pour aider Arthur (Ex : « Je dois lever la main », « Je peux le faire. Arthur compte sur moi », « Je fais ça juste pour le bien d'Arthur même si c'est moi qui vais être morte », « Parfois dans la vie il faut savoir prendre des risques mais qui au final vont servir »).

Dans le même esprit, certains ont déterminé qu'elle faisait cela pour que la situation s'arrête et pour défendre Arthur (Ex : « *Je dois lever le doigt pour que Paul arrête d'embêter Arthur* », « *Je le fais pour Arthur* », « *Bon il faut que je réagisse pour Arthur* »). Enfin, d'autres ont décrit le sentiment de peur qu'elle éprouvait en faisant cela (Ex : « *Paul va me tuer, j'ai peur de Paul il est méchant, j'ai peur pour moi* »)

La sixième image, sur laquelle on voit Paul partir d'un côté et la narratrice de l'autre, permet aux élèves de se mettre à la place de celui qui était jusqu'à présent le harceleur mais qui ne l'est plus. Pour la grande majorité des élèves, Paul ressent maintenant de la tristesse ou des remords (Ex : « *Je suis triste* », « *Je me rends compte que Arthur est gentil. Je suis triste* », « *Maintenant je me sens triste. Je regrette vraiment d'avoir tapé Arthur* », « *Je n'aurai pas dû faire ça* »). Il se sent seul et délaissé (Ex : « *Toute mon équipe est partie* », « *Oh non tout le monde est contre moi* », « *Je suis tout seul* »). Il semble avoir compris que le harcèlement était fini (« *Bon maintenant je ne vais pas me venger de cette petite fille parce que les camarades la protègent* »).

Quant à la petite fille, les élèves ont déterminé qu'elle était contente pour plusieurs raisons : « *Je suis contente parce qu'il est parti, Paul* », « *Je suis contente que Paul arrête d'embêter Arthur* », « *C'est mieux maintenant parce que Arthur se sent mieux qu'avant et je suis contente pour lui* ». Certains pensent que cela est mérité (Ex : « *Bien fait* », « *Bien fait pour lui ! Il n'a pas qu'à embêter Arthur* ») pour d'autres elle est reconnaissante (« *Merci les amis vous m'avez sauvé* ») (Jeanne) ou soulagée (« *Ouf ! Paul s'en va.* », « *Maintenant Paul va arrêter d'embêter Arthur. Ouf !* »).

Enfin, pour la septième et dernière image (qui est aussi la dernière illustration de l'album), les élèves ont eu quelques difficultés à écrire les pensées des personnages, beaucoup ont écrit un dialogue entre Arthur et la petite fille (Exemple chez un élève avec le personnage d'Arthur qui dit « *Merci pour ça, je suis mieux maintenant et je croyais que ça se finirait jamais* » et la petite fille qui répond « *Je suis désolée pour ce que je t'ai fait je ne recommencerais jamais.* ») ou sont restés dans la description (Ex : « *Cool je n'ai plus les joues rouges* », « *Ah ! Maintenant c'est moi qui ai les joues rouges* »).

Concernant le personnage d'Arthur, d'autres idées ont émergé comme le fait qu'Arthur était content (Ex : « *Je suis content* », « *Je suis content de ne plus avoir les joues rouges. Maintenant c'est la petite fille*), soulagé (Ex : « *Ouf j'ai plus les joues rouges* », « *Ah personne ne m'embête.* », « *Il rigole plus de moi c'est bien*), ou qu'il trouvait la petite fille gentille (Ex : « *Elle est trop gentille, à moi de lui faire plaisir* », « *Elle est vraiment très gentille* »).

Quant au personnage de la petite fille, elle serait un peu perturbée ou interrogative quant au fait qu'elle rougisse (Ex : « *Pourquoi je rougis ?* », « *Ce n'est pas cool que j'ai les joues rouges* ») et même inquiète (« *Oh non j'ai les joues rouges. J'espère que Paul ne pas m'embêter* »). Une élève a proposé une remise en question : « *Eh ben ça servait à quoi que je me moque d'Arthur, maintenant c'est moi qui ai les joues rouges* » et un autre une prise de recul de la petite fille : « *Ça arrive à tout le monde d'avoir les joues rouges* ». Pour finir, certains ont proposé une réflexion de la petite fille sur Arthur (Ex : « *Il est gentil Arthur* », « *Arthur est plus timide c'est bien* »).

La tâche de cette séance (déterminer les états mentaux des personnages) n'était pas simple mais les élèves l'ont plutôt réussie même si parfois ils ont été tentés de faire dialoguer les personnages. Cet exercice m'a aussi permis d'évaluer ce que les élèves avaient compris de l'histoire.

Ensuite, les élèves ont répondu aux questions suivantes lors d'un débat ([cf. Transcription en annexe 35](#)) en demi-groupe : « Qu'est-ce que vous avez ressenti en écoutant cette histoire ? A votre avis quelle est la morale de cette histoire ? Pourquoi l'auteur a écrit cette histoire et qu'est-ce que cela vous a appris ? ». La question « Qu'est-ce que vous avez ressenti en écoutant cette histoire ? » est passée au second plan par rapport aux autres, les élèves se sont surtout centrés sur la question « Pourquoi l'auteur a écrit cette histoire ? ». Quelques élèves l'ont quand même abordée : l'élève "THE" dans le groupe un « *Ben déjà ce qu'on ressent c'est qu'on se sent mal pour Arthur car il a reçu beaucoup de moqueries [...]* » et "LOU" dans le groupe deux « *Oui ben moi j'ai ressenti de la tristesse pour Arthur et pour la petite fille quand il lui dit " Toi t'es morte" et j'ai eu un soulagement que les deux élèves les protègent* ». On peut donc remarquer que ces élèves se sont impliqués dans l'histoire. Par opposition, deux élèves ("YAN" et "ROM") ont dit n'avoir rien ressenti (groupe 2 : L18, 20, 21). Ces deux élèves sont aussi ceux qui ont eu le plus de mal à interpréter

certaines parties de l'histoire (lors des séances précédentes "YAN" était le seul à penser que le monstre « existait dans la vraie vie », lors de la séance six "YAN" faisait partie de ceux qui pensaient que Paul allait véritablement tuer la petite fille, quant à "ROM" le dessin qu'il avait réalisé était celui qui était hors de propos).

Concernant la question « Pourquoi l'auteur a écrit cette histoire ? », les élèves ont été très pertinents et ont réussi à prendre du recul par rapport à l'histoire pour déterminer les intentions de l'auteur ce qui témoigne d'une lecture distanciée. En effet, la grande majorité des élèves a dit que l'auteur voulait montrer que le harcèlement ce n'était pas bien (groupe 1 : L2, 3, 4, 20, groupe 2 : L5, 12, 25, 26) en apportant différentes justifications :

- « *Parce que sinon ça allait les rendre triste. »*
- « *Parce que sinon on peut te faire la même chose et après du coup ça te rend triste et tu pars. »*
- « *On voit dans quelle situation les gens ils se trouvent et il faudrait pas continuer à faire ça. »*
- « *Parce que en voyant ce qu'il se passe dans l'histoire on peut savoir ce qui va se passer si c'est nous qui nous faisons harceler. »*
- « *Sinon l'autre qui est harcelé ben il va être triste. »*

Ces réponses des élèves montrent aussi qu'ils ont perçu que le harcèlement était susceptible de créer de la souffrance chez ceux qui en sont victimes.

Les élèves ont aussi perçu d'autres messages très intéressants sur les intentions de l'auteur :

- Montrer comment le harcèlement commence et peut finir (groupe 1 : L3) ou montrer comment éviter que le harcèlement commence (groupe 2 : L30) et comment on peut faire pour l'arrêter (groupe 2 : L32, 34).
- Apprendre à ceux qui sont harcelés à se défendre, les soutenir et leur donner du courage (groupe 2 : L27).
- Montrer à ceux qui sont harcelés qu'il ne faut pas se laisser faire, les encourager (groupe 2 : L29).
- Montrer que les témoins ont un rôle à jouer pour faire cesser le harcèlement (groupe 2 : L37).

Ils ont aussi eu des réflexions pertinentes sur les personnages, comme le fait que la petite fille avait commencé le harcèlement sans s'en rendre compte et qu'elle n'avait pas conscience de ce qu'elle faisait (groupe 1 : L18, 22, 25).

### i) Séance décrochée.

Nous avons réalisé en classe une séance décrochée en étude de la langue. Elle concernait plus particulièrement le sous-domaine « lexique ». L'objectif de cette séance était de développer l'enrichissement lexical et culturel des élèves et de découvrir des expressions contenant le mot rouge. Les élèves ont ainsi découvert ou redécouvert les expressions suivantes : « Rouge comme une tomate. », « Rouge comme une pivoine. », « Être la lanterne rouge. », « Être rouge de colère. », « Être rouge de honte. », « Dérouler le tapis rouge. », « Voir rouge », « Être dans le rouge. »

## V) Résultats.

### a) Retour sur les représentations des élèves : évolution ?

Après la séquence sur l'album *Rouge*, j'ai de nouveau présenté les images du recueil des représentations initiales aux élèves en leur donnant la même consigne : « Explique ce que tu comprends de ces images ». ([Cf. Annexe 36](#)). Ceci afin de voir si leurs représentations avaient évolué et si grâce au travail effectué sur l'album *Rouge* ils percevaient différemment ces images.

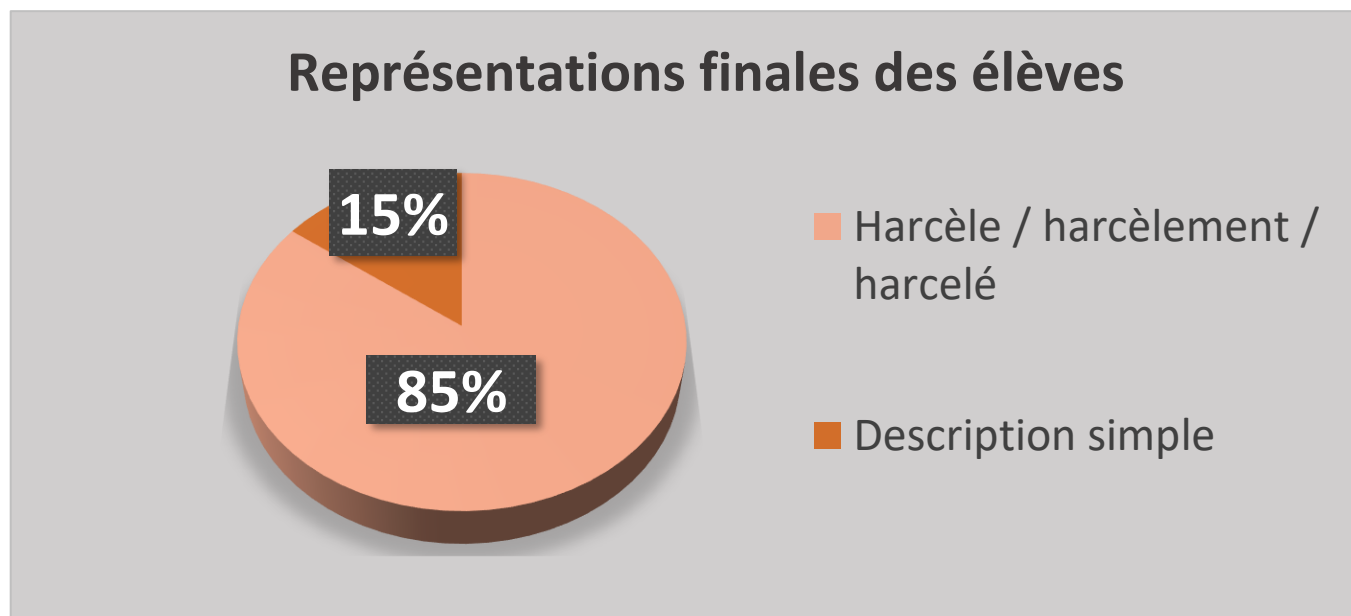


Figure 3 : Graphique représentant les réponses des élèves au recueil de représentations finales.



Ainsi, 85% des élèves ont perçu le harcèlement dans ces images en employant une ou plusieurs fois les termes « harcèle », « harcelé » et « harcèlement ». Seuls quatre élèves (ce qui représente 15% des élèves) n'ont pas perçu le harcèlement et ont décrit ce qu'ils voyaient comme lors du recueil initial.

En complément, voici un nuage de mots présentant les termes utilisés par les élèves pour expliquer ce qu'ils comprennent de ces deux images (La taille de la police des mots est proportionnelle aux nombres d'occurrences chez les élèves).

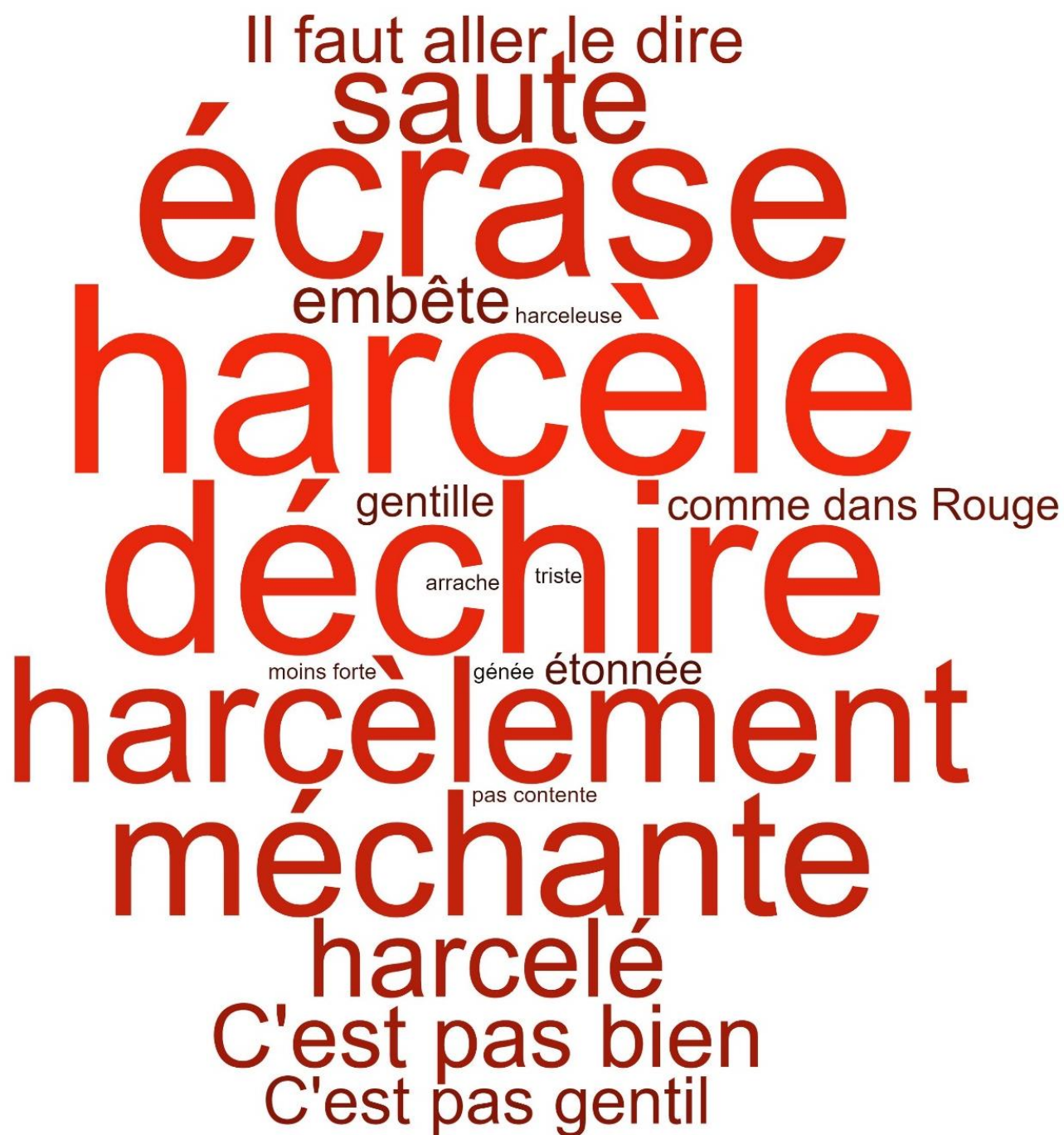


Figure 4 : Nuage des mots utilisés par les élèves lors du recueil des représentations finales.

Les élèves ont expliqué que c'était du harcèlement parce qu'une des deux filles écrasait le cartable de l'autre et lui déchirait sa feuille. Certains ont porté un jugement en disant que ce n'était pas bien ou pas gentil (Ex : « *Elle fait de l'harcèlement à la petite fille et c'est pas bien c'est vraiment pas gentil il faut vraiment pas qu'elle soit comme ça* » ; « *La fille harcèle l'autre fille et ce n'est pas bien d'écraser des sacs, d'harcéler les autres. Ce n'est pas bien d'être méchant avec les autres. [...]* »)

Certains élèves ont prêté des sentiments aux personnages : (« [...] *la petite fille de gauche est triste et la petite fille de droite rigole très très très méchamment* » ; « [...] *la petite fille est étonnée car elle a rien fait elle est gênée.* »)

Certains ont explicité le lien avec l'album *Rouge* : « *La petite fille arrache sa fiche et elle écrase son sac à dos et elle fait du harcèlement comme dans Rouge* », « *La fille qui écrase le cartable de l'autre fait du harcèlement, ça me fait beaucoup penser au livre Rouge parce que la fille gentille ne dit rien* ».

Les élèves ont donc, pour la grande majorité (vingt-trois élèves), enrichi leur production. Contrairement au recueil initial, cette fois-ci, les élèves ont perçu cette situation comme anormale. De cette première question, nous pouvons en conclure que le travail sur l'album *Rouge* leur a apporté un regard différent sur ces images et on peut faire l'hypothèse qu'à l'avenir ils sauront identifier une situation de harcèlement ou du moins qu'ils y seront plus sensibles.

## **b) Qu'est-ce que les élèves ont retenu ?**

En plus de la question se rapportant aux deux images, j'ai aussi demandé à mes élèves « Qu'as-tu retenu du travail que nous avons fait sur le livre *Rouge* ? Qu'est-ce que tu as appris ? » dans le but de voir ce que les élèves avaient assimilé et retenu de cette séquence de littérature ([Cf. Annexe 36](#)). J'ai ainsi pu regrouper les réponses des élèves en quatre catégories ([cf. Annexe 37](#)) (certaines de leurs réponses appartiennent à plusieurs catégories).

La première catégorie concerne les élèves qui ont retenu quelque chose en lien avec les personnages de l'histoire (Ex : « *On a appris le harcèlement, ce que on ressent si on était Arthur. On a aussi appris le rôle des personnages, Paul son rôle*

*c'est de harceler Arthur et Arthur c'est la victime et Paul c'est le harceleur de l'histoire. Et on a appris les sentiments, c'est ce qu'il ressent au fond de lui »).*

La deuxième catégorie concerne les élèves qui ont retenu un message de l'auteur (Ex : « *J'ai appris qu'il ne faut pas dire aux autres "t'as les joues rouges !". J'ai appris qu'il a voulu écrire ça pour que ceux qui se font harceler aillent le dire aux animateurs et qu'ils continuent à se battre contre le harcèlement.* »).

La troisième catégorie concerne les élèves qui ont tiré un message du livre (Ex : « *[J'ai appris] que c'est pas bien d'harceler les autres car ça leur fait du mal et si c'est nous on serait triste et on aurait la honte et que c'est pas bien de se moquer des gens et de montrer du doigt et que si c'est nous le témoin on doit agir.* »).

Enfin, la quatrième catégorie concerne les élèves disant avoir appris ce qu'était le harcèlement (Ex : « *Il ne faut pas embêter les autres parce que ça s'appelle du harcèlement.* »).

Cet exercice m'a permis de voir que chaque élève avait retenu quelque chose de cette séquence, avec des sensibilités différentes. Le travail de réflexion, de compréhension et d'interprétation mené dans cette séquence semble avoir été efficace puisque chaque élève en a tiré un enseignement. Il leur est propre et vient d'eux. Ce sont eux qui ont trouvé les clés seuls puisqu'à aucun moment par exemple, je ne leur ai dit que ce n'était pas bien de harceler. Ce sont eux qui l'ont déduit en se rendant compte par exemple que cela faisait de la peine aux victimes.

### **c) Et si c'était à refaire ?**

La principale critique que je pourrais porter à cette séquence est que certaines séances qui la composent sont un peu longues. Les élèves ont réussi à rester mobilisés tout au long de la séquence car j'ai pu différer certaines phases dans la journée comme les débats par exemple. Cela est aussi dû au fait que ce sont de bons élèves (sans grandes difficultés au niveau du comportement ou de la concentration). J'aurais sûrement dû m'adapter autrement avec une classe différente.

Si j'avais disposé de plus de temps, j'aurais pris un moment pour que nous revenions sur les hypothèses que les élèves avaient formulées en début de séquence et qui concernaient la raison pour laquelle les feuilles de l'arbres devenaient rouges.

De plus, il aurait aussi été intéressant d'aborder avec les élèves les différentes raisons pour lesquelles on peut rougir : sous le coup d'une émotion (colère, honte, timidité, embarrasement, stress), en raison d'une activité physique ou d'une exposition au soleil par exemple.

## Conclusion

Cette séquence a contribué à construire différentes compétences de lecteur chez les élèves : capacité à faire des inférences, à chercher l'implicite dans un texte, à interpréter le rapport entre texte et image, à dépasser la lecture littérale du texte. Elle leur a aussi apporté des connaissances sur le fonctionnement éditorial, en les amenant à réfléchir sur différents aspects de l'objet-livre comme les illustrations qui sont le résultat de choix opérés par l'illustrateur, et des connaissances sur les techniques narratives, notamment en prenant conscience des ellipses présentes dans l'ouvrage. Cette séquence a aussi permis d'aborder et de donner un certain lexique aux élèves afin d'enrichir le vocabulaire qui leur permet de penser.

De plus, durant cette séquence de littérature, les élèves ont pu articuler la lecture participative ou impliquée : identification aux personnages, travail sur leurs sentiments et émotions, et la lecture distanciée : recherche des motifs ou pensées qui poussent les personnages à agir, réflexion sur la morale de l'histoire, réflexion sur les intentions de l'auteur et de l'illustrateur, interprétation des illustrations en relation avec le texte, effets produits par la lecture de l'album... Les différents débats ont permis aux élèves de développer leur position personnelle, de se questionner et de construire ou reconstruire des représentations et des valeurs.

Aussi, nous n'avons pas fondé notre travail sur l'exemplarité supposée de l'album *Rouge* et sur son thème, le harcèlement, puisqu'il n'a été évoqué qu'en séance 7. Nous nous sommes intéressés à ce qu'Agnès Perrin Doucey appelle les foyers idéologiques sous-jacents lorsque nous avons articulé les dimensions participative et distanciée de la lecture.

Les différentes productions (orales et écrites) des élèves ont montré qu'ils avaient réussi à se mettre à la place des personnages et à comprendre leurs sentiments : ils ont donc pu développer leur empathie. Mes élèves n'ayant pas encore été confrontés au harcèlement, cette séquence n'a pas eu pour conséquence de libérer la parole d'élèves qui en seraient potentiellement victimes, mais elle leur a permis de comprendre ce phénomène et d'y être sensibilisé. Cette séquence n'a cependant pas la prétention de résoudre entièrement le problème du harcèlement

dans la vie quotidienne, mais j'espère que désormais mes élèves auront un regard plus éclairé sur leur comportement ou sur celui des autres.

Ce travail du mémoire m'a permis de mesurer l'impact et le rôle essentiel de médiation, pour aborder des questions philosophiques ou éthiques, que pouvait avoir la littérature sur les jeunes élèves. Le travail de compréhension et d'interprétation les a amenés à avoir des réflexions très pertinentes et à développer des compétences civiques et morales (respect d'autrui, compréhension de ce que ressentent les autres, sens de la responsabilité par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres, capacités d'écoute et d'empathie, ...) en plus des compétences littéraires. De plus, au-delà des quatre murs de la classe, il m'est arrivé d'entendre les élèves faire référence, dans leurs conversations, aux personnages de l'album, ce qui confirme la place que peuvent prendre ces ouvrages dans la vie des enfants.

Ainsi, nous pouvons conclure que, grâce à un véritable travail de lecture et compréhension de l'écrit articulant les dimensions participative et distanciée de la lecture et par le biais d'une œuvre à vocation littéraire, l'album *Rouge*, nous avons pu sensibiliser les élèves au harcèlement scolaire. Ils semblent donc maintenant capables de percevoir ce phénomène et de mieux le comprendre : ils peuvent maintenant le reconnaître en tant que situation anormale qui crée de grandes souffrances chez les victimes et dont il ne faut pas se rendre complice.

Comme ce mémoire de recherche nous l'a montré, travail de lecture et compréhension de l'écrit au travers d'ouvrages de littérature de jeunesse et développement de compétences morales et civiques ne sont pas incompatibles. J'envisage donc à l'avenir, d'aborder en littérature d'autres thématiques proches de l'enseignement moral et civique, comme la liberté.

## Tables des annexes

• Annexe 1 : fiche séquence. ....	67
• Annexe 2 : support recueil des représentations initiales.....	68
• Annexe 3 : fiche de préparation séance 1.....	68
• Annexe 4 : première page du livre (double page 1-2).....	69
• Annexe 5 : fiche de préparation séance 2.....	69
• Annexe 6 : fiche de préparation séance 3.....	71
• Annexe 7 : fiche de préparation séance 4.....	72
• Annexe 8 : fiche de préparation séance 5.....	73
• Annexe 9 : fiche de préparation séance 6.....	74
• Annexe 10 : fiche de préparation séance 7.....	76
• Annexe 11 : fiche de préparation séance 8.....	77
• Annexe 12 : exemples de productions d'élèves ayant imaginé une histoire d'amour entre les deux personnages. ....	78
• Annexe 13 : exemples de productions d'élèves ayant imaginé une histoire d'amitié. ....	79
• Annexe 14 : productions d'élèves ayant imaginé que la remarque de la petite fille pouvait faire de la peine au petit garçon.....	80
• Annexe 15 : support séance 2 (recto), fiche d'identité du livre. ....	81
• Annexe 16 : support séance 2 (verso), trace écrite collective. ....	82
• Annexe 17 : traces des recherches des élèves (sur le physique d'Arthur). ....	83
• Annexe 18 : traces des recherches des élèves (sur le caractère d'Arthur). ....	83
• Annexe 19 : support séance 3.....	84
• Annexe 20 : transcription du débat de la séance 3.....	85
• Annexe 21 : double page 9-10. ....	86
• Annexe 22 : support séance 4.....	87
• Annexe 23 : traces des recherches des élèves (sur les sentiments de la petite fille). ....	88
• Annexe 24 : double page 15-16. ....	88
• Annexe 25 : traces des recherches des élèves (sur le rôle de Paul). ....	89
• Annexe 26 : support séance 5.....	90
• Annexe 27 : transcriptions du débat de la séance 5, groupe 1 et 2. ....	91
• Annexe 28 : double page 19-20. ....	93
• Annexe 29 : dessins des élèves. ....	94
• Annexe 30 : support séance 6.....	97
• Annexe 31 : affichage collectif.....	97
• Annexe 32 : quelques exemples de la comparaison des personnages de certains binômes. ....	98
• Annexe 33 : trace écrite collective de la séance 7.....	101
• Annexe 34 : exemples de productions d'élèves, support séance 8.....	102
• Annexe 35 : transcriptions du débat de la séance 8, groupe 1 et 2. ....	105
• Annexe 36 : support recueil des représentations finales. ....	108
• Annexe 37 : réponses des élèves à la question « Qu'as-tu retenu du travail que nous avons fait sur le livre Rouge ? Qu'est-ce que tu as appris ? ».....	109

## Annexes

- *Annexe 1 : fiche séquence.*

<b>SÉQUENCE : ROUGE !</b>	
<b>Discipline(s) :</b> Français : Lecture et compréhension de l'écrit	<b>Cycle/niveau :</b> Cycle 2 – CE1

<b>RÉFÉRENCE AU SOCLE4C :</b> Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit  Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen : Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres	
<b>COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES VISÉES</b>	
<b>Compétences (disciplinaires et maîtrise du langage) :</b>  Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.	<b>Attendus de fin de cycle:</b>  Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la culture scolaire des élèves.

<b>OBJECTIF GÉNÉRAL :</b> Sensibiliser les élèves au harcèlement scolaire en étudiant un ouvrage de littérature de jeunesse.
--

Séances	Objectifs	Temps
1	Découvrir les personnages et le début de l'histoire.  Se projeter dans l'histoire (Que peut-il se passer après que la petite fille ait fait une remarque sur les joues rouges du petit garçon ?)	35 min
2	Imaginer les relations entre les personnages à partir de la couverture. Faire des inférences afin de susciter un horizon d'attente.	45 min
3	Caractériser le personnage d'Arthur. Développer l'empathie : se mettre à la place de la victime.	40 min
4	Caractériser le personnage de la narratrice.	40 min
5	Analyser des illustrations et appréhender le rapport entre texte et image. Caractériser le personnage du harceleur. Participer à un débat.	45-50 min
6	Comprendre le dilemme moral de la narratrice. Analyser des illustrations et appréhender le rapport entre texte et image.	40 min
7	Qualifier les personnages et le rôle qu'ils tiennent dans la situation. Percevoir l'évolution des personnages.	40 min
8	Comprendre la structure du récit : Elément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale. Débattre sur la morale de l'histoire.	40-45 min

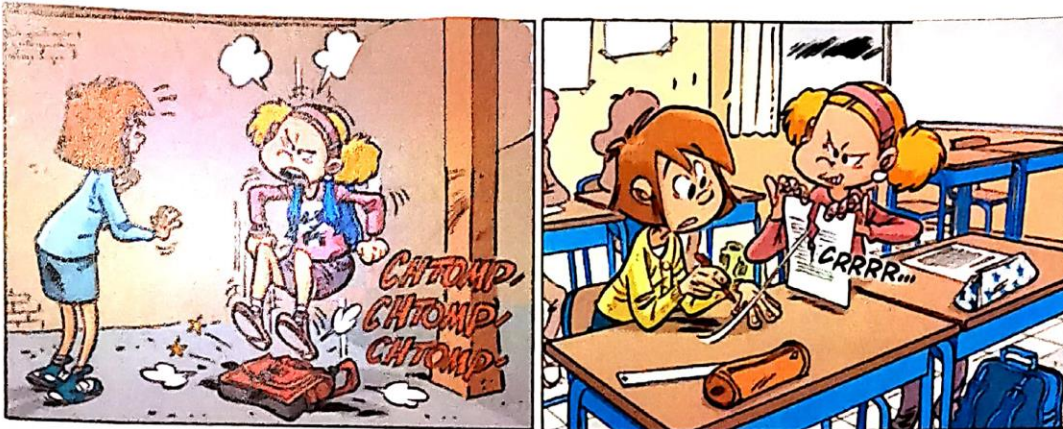


**Prolongements et liens intra et inter disciplinaires :**

- Liens interdisciplinaires : enseignement moral et civique (Respecter autrui)
- Liens intra disciplinaires : comprendre et s'exprimer à l'oral (Participer à des échanges dans des situations diverses).

- **Annexe 2 : support recueil des représentations initiales.**

RECUEIL DE CONCEPTIONS	CE1	Préno _____
		Date: 26 FEV. 2021



Explique ce que tu comprends de ces images (Que vois-tu ? Que se passe-t-il ?)

Je vois une petite fille malchante.  
 La petite fille malchante érabouille le cartable  
 de la petite fille gentille.

Est-ce que ces images te font penser à quelque chose qui s'est déjà passé dans ta vie ?

Non.

- **Annexe 3 : fiche de préparation séance 1.**

SÉANCE 1/8: DECOUVERTE DE L'ALBUM		DURÉE : 35 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découvrir les personnages et le début de l'histoire.</li> <li>- Se projeter dans l'histoire (Que peut-il se passer après que la petite fille ait fait une remarque sur les joues rouges du petit garçon ?)</li> </ul>		<b>COMPÉTENCE(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</li> <li>- Être capable de justifier son interprétation et ses réponses.</li> </ul>
DEROULEMENT		
DUREE ET MODALITES	TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION) DIFFERENCIATION	MATERIEL SUPPORT

2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Annnonce de l'objectif :</b> Aujourd'hui, nous allons découvrir un nouvel album. Le titre de cet album est « Rouge ». Je ne vous montre pas la couverture tout de suite, on va directement lire la 1 <sup>ère</sup> page.	Album <i>Rouge</i>
6-7 MIN  ECOUTE  ORAL COLLECTIF	<b>Découverte de la 1<sup>ère</sup> page</b> Montrer la 1 <sup>ère</sup> page aux élèves et lire le texte. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui parle ? Qui raconte l'histoire ? Comment le savez-vous ? (Prendre des indices dans le « je » du texte et le mettre en relation avec l'illustration). → La narratrice est la petite fille. Dans ce texte, le narrateur est un personnage de l'histoire.</li> <li>- Que se passe-t-il dans cet extrait ? Que fait la petite fille ? Qu'est-ce que vous en pensez ? La petite fille fait une remarque / dit au petit garçon qu'il a les joues toutes rouges. Elle le pointe du doigt.</li> <li>- Que pensez-vous de la remarque « Eh, t'es tout rouge... » ?</li> </ul>	Scan 1 <sup>ère</sup> page
5 MIN  ORAL COLLECTIF	<b>Etude de l'illustration</b> Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les couleurs de l'illustration sur cette page ? Du beige, du rouge et du noir.</li> <li>- Qu'est-ce qui est rouge ? Les joues du personnage (garçon), les habits de la petite fille et une feuille de l'arbre.</li> </ul>	Scan 1 <sup>ère</sup> page
10-15 MIN  ECRIT INDIV	<b>Imaginer la suite de l'histoire</b> Dire : Maintenant que l'on a parlé de cette 1 <sup>ère</sup> page, cela va être à vous d'imaginer la suite de l'histoire. A votre avis, que peut-il se passer après ? Comment va réagir le petit garçon ? Essaie d'imaginer les « aventures » entre ces deux personnages. Les élèves imaginent la suite de leur histoire par écrit (écrit de travail)	Support élève
5-6 MIN ECOUTE + LECTURE	<b>Mise en commun</b> Proposer aux élèves volontaires de lire leur écrit. Leur faire formuler les indices qui ont guidé leur imagination. Laisser les autres élèves réagir aux écrits de leurs camarades.	Support élève
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Bilan :</b> Qu'est-ce que l'on a fait aujourd'hui ? On a découvert la 1 <sup>ère</sup> page du nouvel album. A partir de la 1 <sup>ère</sup> page, on a essayé d'imaginer ce qui allait se passer ensuite. La séance prochaine, nous allons découvrir la couverture de l'album.	

• **Annexe 4 : première page du livre (double page 1-2).**



SÉANCE 2/8 : ETUDE DE LA COUVERTURE		DURÉE : 45 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginer les relations entre les personnages à partir de la couverture.</li> <li>- Faire des inférences afin de susciter un horizon d'attente.</li> </ul>		<b>COMPÉTENCE(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être capable de faire des inférences.</li> <li>- Être capable de décrire précisément une illustration.</li> <li>- Être capable de chercher des indices sur une illustration (couverture de l'album)</li> </ul>
DEROULEMENT		
DUREE ET MODALITES	TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION) DIFFERENCIATION	MATERIEL / SUPPORT
2 MIN  ORAL COLLECTIF	Rebrassage : <b>Quel est l'album que nous avons découvert à la séance précédente ? Quelle tâche a-t-on réalisée à la 1<sup>ère</sup> séance ?</b> Annonce de l'objectif : <b>Aujourd'hui nous allons découvrir la couverture de l'album. Nous allons bien l'observer et nous allons essayer de trouver des indices pour comprendre ce qu'il peut se passer dans cette histoire.</b>	Album Rouge
Fiche d'identité du livre		
5-7 MIN  TRAVAIL EN BINÔME ÉCRIT	Présentation de la couverture de l'album. <b>Recherche par groupe</b> Pour commencer, nous allons remplir la fiche d'identité du livre. <i>Rappel avec les affichages : Qu'est-ce qu'un auteur ? Un illustrateur ? Un éditeur ?</i> Distribuer le support Consigne : <b>Par groupe de 2, trouver le nom de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur.</b>	Support élève Diapo
5 MIN  ORAL COLLECTIF ÉCRIT INDIV	<b>Mise en commun</b> Les élèves proposent leurs réponses. L'enseignant les écrit au tableau et les élèves prennent la correction s'il y a des erreurs.	Support élève Diapo
Etude de la couverture : expression des personnages		
5 MIN  ORAL COLLECTIF	Afficher la couverture en grand format. Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que voyez-vous sur cette couverture ?</b> Les élèves décrivent précisément la couverture.</li> <li>- <b>Reconnaissez-vous des personnages ? On reconnaît la petite fille (narratrice) et le garçon « aux joues rouges » que l'on a vu sur la 1<sup>ère</sup> page de l'histoire.</b></li> </ul>	Couverture
5 MIN  ORAL COLLECTIF	Dire : <b>Regardez bien le visage des personnages : est-ce que cela peut vous donner des indices sur le caractère ou les sentiments des personnages ?</b> <b>Etude du visage de chaque personnage.</b> 1 <sup>ère</sup> phase en collectif : Demander : <b>Décrivez-moi les expressions du visage des personnages.</b> Les élèves décrivent les expressions du visage de chaque personnage. En montrant le personnage en haut à droite dire : <b>Regardez l'expression de son visage, à votre avis, quel est le caractère de ce personnage ?</b>	Support élève Diapo
7-8 MIN  ÉCRIT	2 <sup>ème</sup> phase par écrit (indiv ou binôme) : <b>Sur votre ardoise, comme on vient de faire en collectif vous allez devoir imaginer le caractère ou les sentiments des personnages en fonction de l'expression de leur visage (cette fois-ci tout seul par écrit). Je vais diviser la classe en 3, chaque groupe va s'intéresser à 1 personnage et ensuite on mettra en commun.</b> Partager la classe en 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves les plus en difficulté reprennent le personnage en haut à droite.</li> <li>- Un autre groupe travaille sur la narratrice.</li> <li>- Un autre groupe travaille sur le personnage en bas au milieu.</li> </ul> Les élèves essaient de déduire les sentiments ou caractère des personnages.	

5 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>Mise en commun</b> Les élèves proposent leurs réponses et les justifient.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Narratrice : visage souriant ou innocent : elle est gentille ?</li> <li>➔ Petit garçon en haut à droite : sourcil froncé, regard sévère : est-il en colère ? méchant ?</li> <li>➔ Petit garçon au milieu en bas : regard baissé ou fuyant, joues rouges, expression triste : il est triste ? timide ?</li> </ul> <p>Les élèves recopient la trace écrite.</p>	Support élève Diapo
Etude de la couverture : position des personnages et relation entre eux.		
6-7 MIN ORAL COLLECTIF + ECRIT	<p>Dire : Maintenant qu'on a étudié le visage des personnages on s'intéresser à leur position sur la couverture. Grâce à ces indices, on va essayer de voir quelles relations il y a entre ces personnages. Où sont situés les personnages sur la page ? Est-ce volontaire ? Pourquoi ? Par rapport à tout ce qu'on a dit sur ces personnages, à votre avis quelles sont les relations qu'il y a entre eux ? Synthétiser les réponses des élèves sur une affiche ? + A voir si les élèves recopient la trace écrite (courte).</p>	Support élève Diapo
Synthèse		
2 MIN ORAL COLLECTIF	<p>Bilan : Qu'est-ce que l'on a fait aujourd'hui ? On a cherché des indices dans la couverture (l'expression des visages des personnages, leur position sur la couverture) pour trouver les relations qu'il pourrait y avoir entre ces 3 personnages. Prolongement : à la séance prochaine, nous allons lire la suite de l'histoire.</p>	

• **Annexe 6 : fiche de préparation séance 3.**

SÉANCE 3/8 : LE PERSONNAGE D'ARTHUR		DURÉE : 40 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b>	<b>COMPÉTENCE(S)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractériser le personnage d'Arthur.</li> <li>- Développer l'empathie : se mettre à la place de la victime.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être capable d'écouter un texte lu par un adulte.</li> <li>- Parcourir le texte de manière rigoureuse.</li> <li>- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</li> </ul>	
<b>DEROULEMENT</b>		
DUREE ET MODALITES	TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION) <b>DIFFERENCIATION</b>	MATERIEL / SUPPORT
2 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>Rebrassage</b> : Quel album avons-nous découvert la séance précédente ? L'album Rouge. Qu'avions-nous fait ? (Reprendre l'affichage) <b>Annonce de l'objectif</b> : Aujourd'hui nous allons découvrir la 1<sup>ère</sup> partie de l'histoire.</p>	Reprendre l'affichage (diapo)
5 MIN ÉCOUTE	<p>Lecture du début de l'histoire (Page 1 à 8) Laisser les élèves réagir au début de l'histoire s'ils le souhaitent. Attirer l'attention des élèves sur les couleurs des illustrations et sur les feuilles de l'arbre (De plus en plus de feuilles deviennent rouges).</p>	Scan livre + album
Etude du personnage d'Arthur		
3 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>1<sup>ère</sup> étape à l'oral :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est Arthur physiquement ?</li> <li>- Quel est le caractère d'Arthur ?</li> <li>- Où peut-on trouver ces informations ? Dans le texte et sur les images (pour le physique d'Arthur). (Sur ces pages-là) Les illustrations complètent le texte.</li> </ul>	
10 MIN	<p><b>2<sup>ème</sup> étape par écrit :</b></p>	Tapuscrit page 1 à 8

RECHERCHE PAR BINÔME + ÉCRIT	<p>Consigne : Chercher dans le texte les mots ou groupes de mots qui donnent des renseignements sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moitié de la classe : <b>Le physique d'Arthur</b>. Cheveux noirs avec une casquette, il a les joues rouges (« Eh, t'es tout rouge », « rouge comme une tomate, rouge comme une cerise, rouge comme du paprika »)</li> <li>- Moitié de la classe : <b>Le caractère d'Arthur</b>. Timide « une toute petite voix » « Arthur serre les dents »</li> </ul> <p>Consigne : Par 2, Noter sur votre ardoise : Comment est Arthur physiquement ? Quel est son caractère ? en vous appuyant sur les informations que vous avez trouvées dans le texte.</p>	Ardoise
5-7 MIN ORAL COLLECTIF + ÉCRIT	<p><b>Mise en commun</b></p> <p>Les élèves donnent leurs réponses et les justifient grâce au texte et aux illustrations. PE complète sur une affiche au tableau. Les élèves recopient aussi la trace écrite.</p>	Support élève
<b>Se mettre à la place de la victime</b>		
5-7 MIN ÉCRIT INDIVIDUEL	<p>Relire le début de l'histoire (ou seulement la page 8)</p> <p><b>A votre avis, comment se sent Arthur ?</b></p> <p>Consigne : Par écrit, essayez de vous mettre à la place d'Arthur et d'exprimer ce qu'il ressent. (→ Court écrit d'invention qui servira de point de départ au débat).</p> <p><b>Vous nous lirez ensuite votre phrase / vos phrases en essayant de choisir une émotion</b> (peur, tristesse, colère, terreur, timidité, ...)</p>	Diapo (noter les éléments importants)
10 MIN ORAL COLLECTIF	<p>Dire : <b>On va maintenant faire un petit débat. Pour commencer ceux qui le souhaitent vont nous lire ce qu'ils ont écrit. Qui est volontaire pour jouer sa phrase comme au théâtre ?</b></p> <p>Poursuivre le débat en demandant :</p> <p><b>Que va-t-il faire ensuite ?</b></p> <p><b>Et si c'était toi à la place d'Arthur : comment te sentirais-tu et que ferais-tu ?</b></p> <p>Enregistrer et réguler le débat. Noter les éléments importants au tableau et les sentiments qui ont été évoqués.</p> <p><i>La trace écrite du débat sera ensuite donnée aux élèves et coller au dos de la fiche.</i></p>	
2 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>Bilan</b> : <b>Que retenez-vous de cette séance ? Qu'est-ce que nous avons fait ?</b></p>	

• **Annexe 7 : fiche de préparation séance 4.**

SÉANCE 4/8 : LE PERSONNAGE DE LA NARRATRICE		DURÉE : 35-40 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b>	<b>COMPÉTENCE(S)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractériser le personnage de la narratrice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcourir le texte de manière rigoureuse.</li> <li>- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</li> </ul>	
<b>DEROULEMENT</b>		
<b>DUREE ET MODALITES</b>	<b>TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION)</b>	<b>MATERIEL / SUPPORT</b>
	<b>DIFFÉRENCIATION</b>	
5 MIN ORAL COLLECTIF	<p>Rebrassage : <b>Quel est l'album que nous sommes en train d'étudier ? Qu'avons-nous fait aux séances précédentes ?</b></p> <p>Annnonce de l'objectif : <b>Aujourd'hui nous allons nous intéresser au personnage de la narratrice. Est-ce que l'un d'entre vous pourrait me rappeler ce qu'est un narrateur ? Dans l'album que nous sommes en train de lire qui est le narrateur ? Le narrateur est la personne qui raconte l'histoire. Dans cet album le narrateur est la petite fille.</b></p>	Reprendre diapo précédente
10 MIN ÉCOUTE + ORAL COLLECTIF + ÉCRIT INDIV	<p>Lecture de la page 8 à la page 14</p> <p>Page 9 - 10 : Lire le texte et s'arrêter.</p> <p>Questionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que se passe-t-il ? Paul continue d'embêter Arthur. Il fait en sorte qu'il rougisse. Il se moque.</b></li> <li>- <b>Comment réagit Arthur ? Il serre les dents de plus en plus fort.</b></li> </ul>	Scan livre + album



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que voyez-vous sur l'illustration ? Que représente-t-elle ?</b> → Voir leurs interprétations : enfants, animaux, loup. Enfants qui se moquent ? Meute de loups qui hurlent ?</li> <li>- <b>Que pensez-vous de cette image ? Est-elle réelle ou imaginaire ?</b></li> <li>- <b>Que représente-t-elle ? Que veut montrer l'illustrateur à votre avis ?</b> (Répondre à l'écrit sur le support)</li> </ul> Continuer de lire page 11-12-13-14	
<b>Etude du personnage de la narratrice</b>		
5 MIN ORAL COLLECTIF	<b>1<sup>ère</sup> étape à l'oral :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comment est la petite fille physiquement ?</b></li> <li>- <b>Quel est le caractère de la petite fille ?</b> (Revenir sur la remarque de départ de la narratrice) (Compléter l'affiche)</li> <li>- <b>Quel est son rôle dans la situation ?</b> Aborder la notion de témoin. (Compléter l'affiche)</li> <li>- <b>Quels sont ses sentiments ?</b></li> </ul>	
10 MIN RECHERCHE PAR BINÔME ÉCRIT	<b>2<sup>ème</sup> étape par écrit :</b> Consigne : (Par 2) <b>Chercher dans le texte les mots ou groupes de mots qui donnent des renseignements sur les sentiments que ressent la petite fille.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Elle regrette, elle éprouve des remords (« Ce n'est plus drôle maintenant. Je veux que ça s'arrête »). → La petite fille se met à la place d'Arthur et ressent sa souffrance (notion d'empathie)</li> <li>→ Elle a peur (« Je baisse la tête et me mors la lèvre. Je ne dis rien. »)</li> </ul> Consigne : <b>Par 2, Noter sur votre ardoise les sentiments qu'éprouve la petite fille.</b>	Tapuscrit page 8 à 13 Ardoise
5 MIN ORAL COLLECTIF + ÉCRIT INDIV	<b>Mise en commun</b> Les élèves proposent leurs réponses et les justifient. Remplir l'affiche en collectif. Les élèves recopient la trace écrite. Demander : <b>Pourquoi la narratrice regrette ? Pourquoi éprouve-t-elle du remords ?</b>	Support élève
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Bilan</b> <b>Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? Qu'avez-vous retenu ?</b>	

• **Annexe 8 : fiche de préparation séance 5.**

SÉANCE 5/8 : LE PERSONNAGE DE PAUL		DURÉE : 45-50 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b>		<b>COMPÉTENCE(S)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser des illustrations et appréhender le rapport entre texte et image.</li> <li>- Caractériser le personnage du harceleur.</li> <li>- Participer à un débat.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à des échanges : situation de débat.</li> <li>- Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse.</li> <li>- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</li> <li>- Savoir faire des inférences.</li> </ul>
<b>DEROULEMENT</b>		
<b>DUREE ET MODALITES</b>	<b>TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION)</b>	<b>MATERIEL / SUPPORT</b>
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Rebrassage :</b> <b>Quel est l'album que nous sommes en train d'étudier ? Qu'avons-nous fait aux séances précédentes ?</b> (Reprendre les traces écrites). <b>Annonce de l'objectif :</b> Aujourd'hui nous allons découvrir la suite de l'album et nous allons nous intéresser au personnage de Paul.	Album <i>Rouge</i> Traces écrite séance précédente
<b>Découverte de la suite de l'album</b>		
5-7 MIN ÉCOUTE + ORAL COLLECTIF	Lecture page 15-16 <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que voyez-vous sur l'illustration ? Un monstre, une bête, une créature. Elle a l'air effrayante (dents pointues, regard méchant, pattes crochues). On voit aussi Arthur et la narratrice.</b></li> </ul>	Scan livre Support élève Diapo

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que pensez-vous de cette illustration ? A votre avis qui est ce monstre ?</li> <li>- Pourquoi a-t-on représenté Paul comme cela ? Parce qu'il est méchant ? Parce que c'est comme cela que Arthur et la narratrice imaginent Paul ?</li> <li>- Que veut montrer l'illustrateur à votre avis ? Paul n'est pas réellement cette bête mais la narratrice et Arthur ont très peur de Paul. Ils « exagèrent », leurs émotions sont amplifiées. Pourquoi ? Car ils n'en parlent pas à des adultes ?</li> <li>- La narratrice dit « J'ai peur de mourir », pensez-vous qu'elle peut vraiment mourir ? Qu'est-ce que cela montre qu'elle dise ça ?</li> </ul>	
5 MIN LECTURE + ORAL COLLECTIF	Lecture page 17-18 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que se passe-t-il dans cet extrait ? Que nous dit le texte ? Que nous dit l'illustration ? Faire remarquer que l'illustration complète le texte, elle raconte ce qu'il s'est passé avant : il y a eu une bagarre dans la cour de l'école.</li> </ul>	Scan livre ou diapo
<b>Caractérisation du personnage de Paul</b>		
5 MIN ORAL COLLECTIF	<b>1<sup>ère</sup> étape à l'oral :</b> Questionnement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le rôle de Paul dans la situation ?</li> <li>- A votre avis, pourquoi est-il comme ça ? Pourquoi fait-il cela ? Noter les propositions des élèves.</li> </ul>	
10 MIN RECHERCHE PAR BINÔME ÉCRIT	<b>2<sup>ème</sup> étape à l'écrit.</b> <u>Consigne</u> Chercher dans le texte les mots ou groupes de mots qui donnent des renseignements sur le rôle d'Arthur (ce qu'il fait) puis répondre à la question : « Quel est le rôle de Paul ? » sur votre ardoise.	Ardoise Tapuscrit
5-7 MIN ORAL COLLECTIF + ÉCRIT INDIV	<b>Mise en commun</b> Les élèves proposent leurs réponses et les justifient. Remplir l'affiche en collectif. Les élèves recopient la trace écrite.	Support élève Ardoise Diapo
<b>Débat</b>		
5-7 MIN ECRIT INDIV	Préparation du débat : Lecture page 19-20 Ecrit de travail : Pourquoi la petite fille ne fait rien ? Et toi que ferais-tu ?	Support élève
10-15 MIN ORAL COLLECTIF	Débat : Vaut-il mieux se taire ou prendre le risque de parler ? Pourquoi est-ce difficile de parler (pour la victime ou les témoins) ? Les élèves peuvent engager le débat en lisant leur réponse à la question « Pourquoi elle ne fait rien ? Et toi que ferais-tu ? » Noter les éléments importants du débat.	
2 MIN ORAL COLLECTIF	Bilan : Qu'a-t-on fait aujourd'hui ? Qu'avez-vous retenu ?	

• **Annexe 9 : fiche de préparation séance 6.**

SÉANCE 6/8 : RESOLUTION DU PROBLEME ET DENOUEMENT		DURÉE : 40 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre le dilemme moral de la narratrice.</li> <li>- Analyser des illustrations et appréhender le rapport entre texte et image.</li> </ul>	<b>COMPÉTENCE(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginer l'illustration possible à partir d'un passage du texte.</li> <li>- Mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte.</li> </ul>	
<b>DEROULEMENT</b>		
<b>DUREE ET MODALITES</b>	<b>TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION)</b> <b>DIFFERENCIATION</b>	<b>MATERIEL / SUPPORT</b>
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Rebrassage :</b> Qu'avons-nous fait à la séance précédente ? Etude du personnage de Paul + Débat. <b>Annonce de l'objectif :</b> Nous allons travailler sur la suite de l'album.	Album <i>Rouge</i>

Le dilemme moral		
10 MIN ÉCOUTE + ÉCRIT INDIV (DESSIN)	Lecture à partir de la page 19-20 Lire seulement le texte de la page 19-20 « Non, il ne faut pas que je lève la main ! Paul va me tuer. » Demander : <b>A votre avis, que va montrer l'illustration ? Essayez d'imaginer et de dessiner l'illustration qui pourrait accompagner ce passage du texte.</b> Les élèves montrent leurs propositions. <b>Différenciation : Explique ce que tu as dessiné (et pourquoi ?)</b>	Album Feuilles blanches
5 MIN ORAL COLLECTIF	Montrer ensuite l'illustration de l'album et demander : - <b>Que voyez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce que cela veut dire ?</b> Le texte nous montre ce que dit la petite fille (c'est la narratrice), et l'illustration nous montre ce qu'elle fait vraiment. - <b>Qu'est-ce que cela montre ?</b> Cela montre l'hésitation de la petite fille, elle a très peur de parler et de dire la vérité mais elle le fait quand même car elle sait qu'il faut en parler.	
5 MIN ÉCOUTE + ORAL COLLECTIF	Lecture page 21-22 et page 23-24 - <b>Que se passe-t-il dans cet extrait ?</b> - <b>Quelle est la conséquence d'avoir dit ce qu'il se passait ?</b>	Album
Comparaison des illustrations		
10 MIN ORAL COLLECTIF + ÉCRIT INDIVIDUEL	Afficher les illustrations page (19-20) 21-22 et 23-24 en même temps. → Donner le support aux élèves. Demander : <b>Redites-moi, expliquez-moi ce qu'il se passe sur chacune de ses pages.</b> - 19-20 : La petite fille a peur, mais elle décide de lever la main pour dire la vérité. - 21-22 : Tous les enfants de classe lèvent la main pour raconter ce qu'il s'est passé et ce qu'ils ont vu. La petite fille est soulagée. - 22-23 : Paul essaye d'intimider la petite fille mais elle est soutenue par les autres élèves de la classe. <b>Que remarquez-vous au niveau des couleurs des illustrations ?</b> (Notamment les couleurs des illustrations) - 19-20 : Toute la page est rouge sauf la narratrice. - 21-22 : La page est blanche / grise. - 22-23 : la page est blanche et les feuilles de l'arbre sont vertes. <b>Pourquoi à votre avis ? Qu'est-ce que cela signifie ? Pourquoi l'auteur/illustrateur a-t-il fait ce choix ? A quel moment de l'histoire cela correspond-il ?</b> Sur le support les élèves complètent la phrase : « <i>Les couleurs ont changé parce que ....</i> »	Diapo Support élèves
5-7 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Mise en commun</b> Les élèves lisent leur réponse et la justifient. → Ce passage est l'élément de résolution de problème. Seule la petite fille se détache du fond rouge car elle décide de parler et de dire la vérité. Elle prend une décision pour que le harcèlement cesse. → Tous les enfants décident aussi de dire la vérité. Le rouge s'efface, la situation est en train de changer. Maintenant qu'ils ont dit ce qu'il se passait à la maîtresse on peut penser que <i>le harcèlement</i> (l'acharnement / la situation de violence et de moquerie) va s'arrêter : il n'y a plus de rouge et c'est maintenant gris. → Paul n'a plus d'emprise sur les autres élèves. La couleur de la page (et de l'arbre) est verte : la couleur verte est le symbole de l'espoir, de la vie qui reprend.	Support élève Diapo
2 MIN ORAL COLLECTIF	Bilan : <b>Qu'avez-vous retenu de ce que nous avons fait aujourd'hui ?</b>	



• **Annexe 10 : fiche de préparation séance 7.**

SÉANCE 7/8 : LES PERSONNAGES ET LEUR ÉVOLUTION		DURÉE : 40 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualifier les personnages et le rôle qu'ils tiennent dans la situation.</li> <li>- Percevoir l'évolution des personnages.</li> </ul>		<b>COMPÉTENCE(S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte</li> <li>- Connaître les rôles que tiennent les personnages (harceleur, harcelé, témoin).</li> <li>- Savoir parcourir le texte de manière rigoureuse.</li> </ul>
DEROULEMENT		
DURÉE ET MODALITÉS	TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION) DIFFÉRENCIATION	MATÉRIEL / SUPPORT
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Rebrassage :</b> Qu'avons-nous fait à la séance précédente ? <b>Annonce de l'objectif :</b> Aujourd'hui nous allons terminer l'album et nous allons nous intéresser au rôle des personnages et à leur évolution.	Album <i>Rouge</i>
Le rôle des personnages		
10 MIN  ÉCOUTE + ORAL COLLECTIF	Relecture de l'album Questionnement : (Au fur et à mesure compléter l'affiche des personnages avec leur rôle : harceleur, harcelé, témoin) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Que s'est-il passé ? Qu'en pensez-vous ?</b></li> <li>- <b>Quel est le rôle de Paul dans cette histoire ?</b></li> <li>- <b>Comment est-ce que cela s'appelle lorsqu'on fait du mal à une personne de façon répétée ?</b> (moqueries, insultes, violence physique). Introduction du terme de harcèlement.</li> <li>- <b>Comment s'appelle une personne qui harcèle une autre ?</b> Introduction du terme « Harceleur » (écrire le terme au tableau)</li> <li>- <b>Quel est le rôle de la narratrice ?</b></li> <li>- <b>Rappelez-moi ce que cela veut dire « être témoin » ? Qui a le rôle de témoin dans cette histoire ?</b> (S'appuyer sur l'affichage collectif, terme introduit en séance 5)</li> <li>- <b>La narratrice est témoin de la situation de harcèlement. Quels sont aussi les autres témoins ? Tous les enfants de la classe.</b></li> <li>- <b>Quel est le rôle d'Arthur dans la situation ? Comment cela s'appelle lorsqu'on subit du harcèlement ou des violences ?</b> Introduction du terme « harcelé » et/ou « victime ». (Écrire les termes au tableau)</li> </ul>	Album Affiche avec les nouveaux termes introduits.
L'évolution des personnages		
10-15 MIN  ORAL COLLECTIF + ÉCRIT PAR BINÔME	Dire : <b>On va s'intéresser à l'évolution des personnages. Cela veut dire qu'au début de l'histoire les personnages avaient une certaine attitude et éprouvaient certaines émotions et qu'au fur et à mesure de l'histoire ils ont changé, leur attitude a changé, les sentiments qu'ils éprouvent ont changé et ils ne sont plus dans la même situation qu'au début.</b> <b>Vous allez devoir comparer : Les visages des personnages et leurs sentiments / attitudes au début et à la fin de l'histoire.</b> (Faire un exemple à l'oral) Travail en binôme : Les élèves écrivent sur un 1 <sup>er</sup> support (un support pour deux). Répartir les élèves en 3 groupes : Chaque groupe s'occupe d'un personnage. <b>Différenciation : Pour les élèves plus rapides, ils s'occupent d'un deuxième personnage (puis de l'autre)</b>	Support binôme. Tapuscrit si besoin (extrait 1, 2 et 3 → histoire complète)
10 MIN ORAL COLLECTIF ET ÉCRIT INDIV	<b>Mise en commun</b> Les élèves proposent leurs réponses (et les justifient). <i>Amener les élèves à remarquer le renversement de situation : au début de l'histoire c'est Arthur qui rougit et à la fin de l'histoire c'est la petite fille qui rougit mais pas pour la même raison (et Arthur ne rougit plus).</i> Compléter la trace écrite	Support individuel Diapo
2 MIN ORAL COLLECTIF	<b>Bilan :</b> <b>Qu'avez-vous retenu de ce que nous avons fait aujourd'hui ? Qu'est-ce que vous avez appris ?</b>	

• **Annexe 11 : fiche de préparation séance 8.**

SÉANCE 8/8: LE RÉCIT ET SA MORALE		DURÉE : 40-45 MIN
<b>OBJECTIF(S)</b>		<b>COMPÉTENCE(S)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la structure du récit : Élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale.</li> <li>- Débattre sur la morale de l'histoire.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconstruire la chronologie du récit en s'appuyant sur les états mentaux des personnages.</li> <li>- Exprimer son ressenti et ses émotions. Donner son avis et accepter celui des autres.</li> </ul>
DEROULEMENT		
DUREE ET MODALITES	TÂCHES (CONSIGNES + DESCRIPTION) DIFFERENCIATION	MATERIEL / SUPPORT
2 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>Rebrassage :</b> Qu'a-t-on fait à la séance précédente ?</p> <p><b>Annnonce de l'objectif :</b> Aujourd'hui, on va reconstituer la chronologie de l'histoire, c'est-à-dire qu'on va remettre les événements de l'histoire dans le bon ordre et on va essayer de comprendre pourquoi les événements s'enchaînent ainsi en s'appuyant sur les motivations et les pensées des personnages.</p>	Album Rouge
Chronologie du récit		
10 MIN ECOUTE + MANIPULATION/ RECHERCHE	<p>Relecture de l'album en entier.</p> <p>Distribuer les images de l'album (8 images de passages clés).</p> <p>Consigne : <b>Je vais vous donner les images de l'histoire, vous allez devoir les remettre dans le bon ordre.</b></p>	Images Album
3 MIN ORAL COLLECTIF	<p><b>Mise en commun</b></p> <p>Valider l'ordre des images. Les élèves justifient l'ordre à l'aide des indices qu'ils ont pris.</p>	Support tableau (Openboard) Supports élèves
10-15 MIN ORAL COLLECTIF + ÉCRIT	<p>Consigne : <b>Maintenant que l'on a remis les images de l'histoire dans le bon ordre, on va essayer de comprendre pourquoi les événements se sont enchaînés de cette manière en se mettant à la place des personnages.</b></p> <p>Réaliser la première image en collectif puis travail individuel.</p>	
5-7 MIN ORAL COLLECTIF (+ ÉCRIT)	<p><b>Mise en commun</b></p> <p>Les élèves proposent leurs réponses.</p> <p>Enseignante valide et synthétise au tableau.</p> <p>(Les élèves recopient la trace écrite sur un 2<sup>ème</sup> support si leurs réponses sont très différentes de leurs propositions sur le premier support)</p> <p>➔ ou plutôt trace écrite collective photocopié plus tard</p>	
Débat et morale de l'histoire		
10-15 MIN  ORAL COLLECTIF	<p>Pour finir ce travail, nous allons faire un débat. Mais d'abord je vais vous demander :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Qu'avez-vous ressenti en écoutant cette histoire ?</b> Ecrire les sentiments.</li> <li>- <b>A votre avis pourquoi ? Qu'en pensez-vous ?</b></li> </ul> <p>Débat : <b>Quelle est la morale de cette histoire ? Qu'est-ce que cela vous a appris ? Quel message a voulu faire passer l'auteur ? Quel est « l'enseignement » que l'on peut en tirer ?</b></p>	Support élèves Enregistrer le débat.

- Annexe 12 : exemples de productions d'élèves ayant imaginé une histoire d'amour entre les deux personnages.

LECTURE COMPRÉHENSION

FICHE 1

ROUGE

CE1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : 08 / MAR. 2021

C'est drôle, ça se voit à peine.  
C'est tellement discret que personne ne l'a remarqué.  
Sauf moi.

Je pointe du doigt les joues d'Arthur.  
« Eh, t'es tout rouge... »



Le petit garçon est amoureux. Mais le garçon ne se par lui  
dite qu'il est amoureux d'elle.

le petit garçon dit, Je, Je, Je t'aime !  
Thu, Tu ne venir chez moi pour le  
gouté. Oh ! Oui avec grand plaisir.  
Bon quater que con ce mari

Après la fameuse phrase eh, t'es tout rouge.

La fille et le garçon derrière le coin est après les  
eux coin tombe, amoureux.

D'un coup... le coup de foudre se  
réalisa Il se fit un gros bisou sur  
la bouche,

- Annexe 13 : exemples de productions d'élèves ayant imaginé une histoire d'amitié.

Le garçon va lui demandé es que tu se  
joue est avec moi au foot ou pourquoi  
tu me la pas di plus ta répons la  
fille.

Est tu veux jouer avec moi au foot je sui  
tonnel ? Ou je se jouer au foot avec  
toi.



- Annexe 14 : productions d'élèves ayant imaginé que la remarque de la petite fille pouvait faire de la peine au petit garçon.

imagine que la petite fille a remarqué arthur avec  
 les jou rouge et arthur a la conte on se le selle qui a  
 les jou rouge et pas les autres il et aller dans sont coin  
 et il etait triste que resta tout selle tout la journée  
 et se tout la semaine et la semaine d'après la petite fille

Le garçon devient tout triste et il baisse la tête.  
 La petite fille lui demande. Pourquoi est ce  
 qu'il y a ça ne va pas ? Dem tu me  
 un peu rassuré. Pardon je m'est pas  
 fait exprimer.

Le petit garçon se retourne et voit personne il  
 avre que la fille parlor de lui un peu triste  
 et timide pour lui demander de jouer  
 « tu tu ? moi garçon moi pas lui dir. » sava  
 tu m'est pas malade ? Demande la fille.

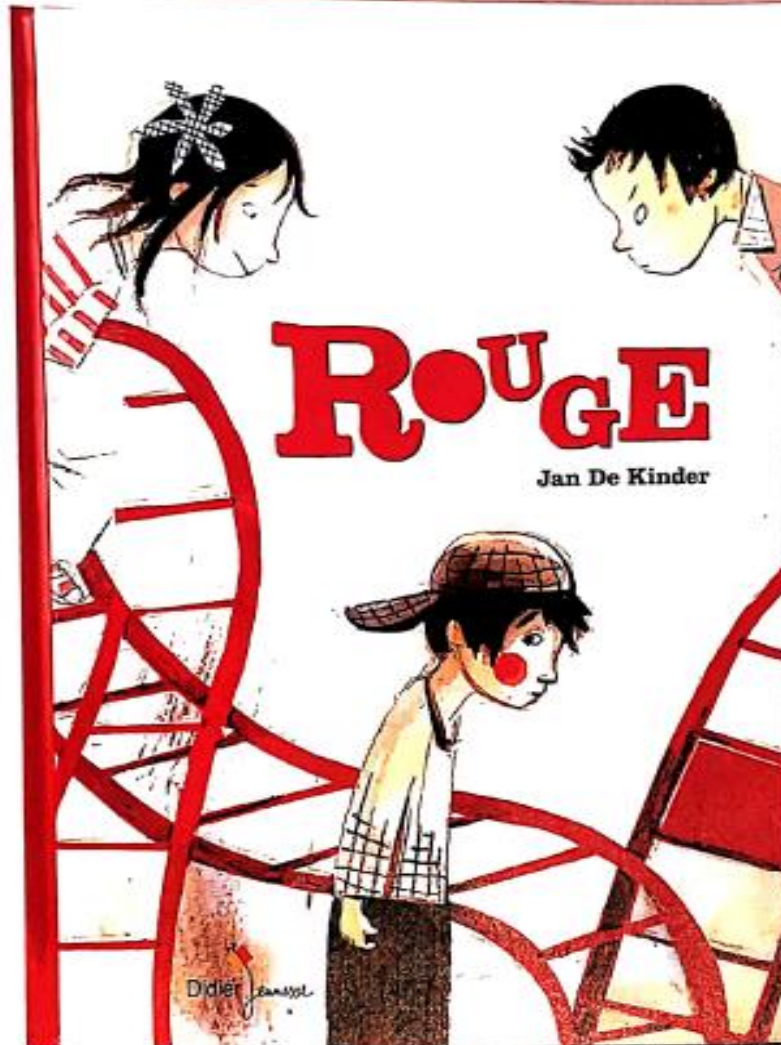
- Annexe 15 : support séance 2 (recto), fiche d'identité du livre.

LECTURE COMPRÉHENSION  
FICHE 2

ROUGE

CE1

Prénom : \_\_\_\_\_  
Date : 09/03/21



Fiche d'identité du livre

Auteur : Jan De Kinder

Illustrateur : Jan De Kinder

Editeur : Didier Jeunesse

- Annexe 16 : support séance 2 (verso), trace écrite collective.

### L'expression du visage des personnages



contente, rigolote,  
joyeuse, gentille  
Son visage est souriant



Il fronce les sourcils  
et regarde mal Arthur  
Il la lui vole  
agressif, méchant, méprisant  
ou même terrible



Il a une grimace  
joyeuse, ne méprise Arthur comme  
émue, effrayé, il honte  
et n'est pas content.

### Les relations entre les personnages

On pense que :

- Le petit garçon est
- méchant avec Arthur
- Il ne sont pas amis
- Le garçon et la fille  
sont plus forts car ils  
sont positionnés en haut

• \_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_



- Annexe 17 : traces des recherches des élèves (sur le physique d'Arthur).

il a les joues rouges il a une casquette  
**LE PHYSIQUE**

Il est tout à fait tout rouge

comment est Arthur **physique**  
**ment**? Il est tout rouge  
 A présent il les rouges comme  
 une tomate. Rouge comme

- Annexe 18 : traces des recherches des élèves (sur le caractère d'Arthur).

il est triste et il est  
 en'estrict et il  
 comme a au' avoir  
 mais ce loulou  
 se moque de lui.

il est traité de méchant  
 et comme tout le monde  
 le montre du doigt il a  
 un caractère



- Annexe 19 : support séance 3.

LECTURE COMPRÉHENSION

FICHE 3

ROUGE

CE1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : 11/03/2021

TB

Le personnage d'Arthur




Son physique	Arthur est tout rouge. Il a une t-shirt à manches longues et une casquette.
Son caractère	Arthur est timide. Il est honteux.

Les sentiments d'Arthur

Consigne : Essaie de te mettre à la place d'Arthur et d'exprimer ce qu'il ressent.



Je me marque les notes de même que moi et je suis triste car tout le monde se marque de moi.



• *Annexe 20 : transcription du débat de la séance 3.*

<b>Transcription enregistrement débat séance 3 – 11/03/2021 – 11 min 25 sec</b>	
<i>PE = Professeur des écoles.</i>	
1	PE : Maintenant que vous vous être mis à la place d'Arthur pour exprimer ce qu'il ressent, je vais vous demander si comment vous réagiriez si cela vous arrivait à vous : Comment te sentirais-tu et que ferais-tu ?
2	CAM : Moi j'irai me mettre dans un coin
3	JEA : J'irai le dire à la maitresse, et si la maitresse me dit que c'est pas grave ben j'irai pleurer.
4	LYL : Moi je les ignorerai
5	LEA : Moi je les ignorerai et je dirai à la maitresse ils font que de m'embêter parce que j'ai juste les joues rouges
6	ERI : Alors moi je leur dirai que ce n'est pas bien de faire ça, de se moquer des autres.
7	LOU : Moi je serai dans un coin et j'y resterai jusqu'à ce qu'ils arrêtent de m'embêter.
8	MOR : Eh ben moi quand ils auront les joues rouges je leur ferai pareil
9	[rires]
10	PE : Qu'est-ce que vous en pensez de faire la même chose ?
11	CAP : Je trouve que c'est pas très bien c'est pas gentil pour les autres.
12	PE : Les autres qu'en pensez-vous ?
13	CAM : C'est vrai parce que sinon ça va jamais se finir si y'en a un qui commence l'autre il recommence l'autre il recommence et ça va s'arrêter jusqu'à ce qu'ils meurent tous les deux.
14	[rires]
15	HUG.G : Moi je les ignorerai et j'irai ailleurs
16	JEA : Eh ben moi si je faisais la même chose ben eux après ils vont continuer et bah du coup je vais aller voir la maitresse pour lui expliquer [pause] à la place de continuer si quelqu'un nous tape on va pas le retaper parce qu'après il va nous retaper.
17	[rires]
18	PE : C'est bien ce qu'a dit Jeanne, vous pouvez donner votre avis
19	THO : Moi je leur ferai des croches-pattes jusqu'à ce qu'ils arrêtent
20	PE : Qu'est-ce que vous en pensez de faire ça ?
21	KEE : C'est pas bien, c'est pas bien de faire des croches-pattes
22	PE : Pourquoi ?
23	KEE : Parce que les autres ils peuvent se faire mal
24	LEA : Moi s'ils me tapent je leur dirai d'arrêter et s'ils continuent j'irai le dire à la maitresse
25	RAP.H : Moi je leur donnerai des coups de pieds
26	ERI : Ce n'est vraiment pas très gentil.
27	PE : Vous pensez que c'est bien de se défendre de cette manière ?
28	Elèves : Non
29	THO : Et c'est pas bien de se moquer
30	PE : Non plus tout à fait Thomas
31	ERI : Je leur dirai d'arrêter parce que sinon je vais devenir encore plus rouge je vais pleurer et je veux pas pleurer et puis voilà

32	PE : donc tu leur demanderais d'arrêter et tu leur expliquerais pourquoi c'est ça ?
33	ERI : Oui
34	ISA : Moi je les embêterai jusqu'à ce qu'ils arrêtent
35	PE : Là Arthur dans l'histoire il est tout seul face à combien de personne ?
36	Les élèves : pleins
37	ART : Moi je les battrais quand même
38	PE : Est-ce que c'est facile d'être seul face à plusieurs personnes ? Quand il y a tout le monde qui se moque d'une seule personne ?
39	CAP : Non, quand même il faudrait leur dire d'arrêter et s'ils continuent bah il faudrait trouver d'autres gens qui ne sont pas dans leur groupe et qui voudrait bien l'aider à arrêter les autres comme ça ça serait réglé et on ne lui ferait plus de mal
40	LEI : Moi je sais que c'est pas facile d'être toute seule contre pleins d'élèves
41	ART : Moi j'emploierai les grands moyens et j'appellerais tout le monde
42	PE : Et tu penses que ça va se finir comment si on appelle tout le monde ?
43	ART : Ben...Je ne sais pas
44	LOU : Il faut ni leur faire du mal parce que sinon c'est sur ils vont continuer plutôt il faut leur expliquer ce que ça fait d'être comme ça
45	PE : Sois plus précise, qu'est-ce que tu veux dire par comme ça
46	LOU : d'être tout rouge
47	JEA : timide
48	ELI : Honteux
49	JEA : d'être seul
50	PE : ok très bien on va s'arrêter là pour aujourd'hui

- **Annexe 21 : double page 9-10.**





- Annexe 22 : support séance 4.

LECTURE COMPRÉHENSION

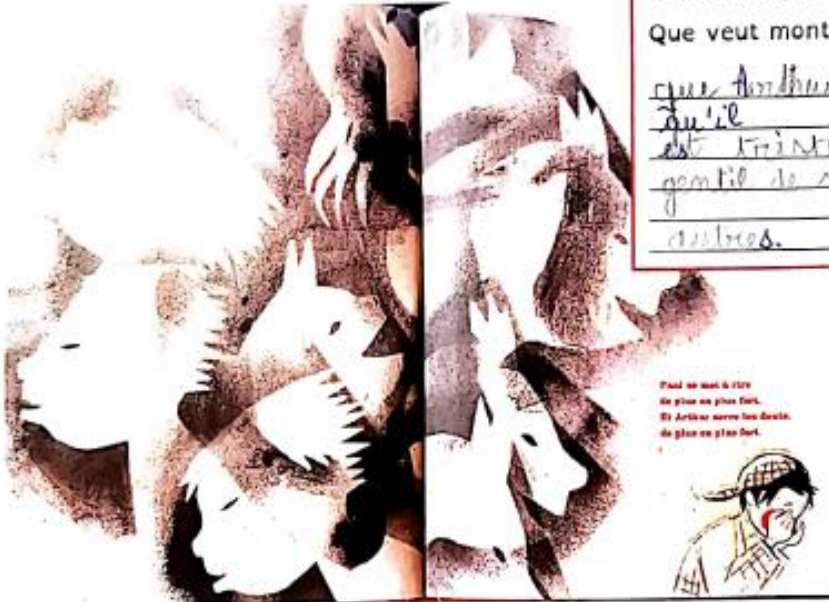
FICHE 4

ROUGE

CE1

Prénom : \_

Date : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Selon toi, que représente cette image ?  
Que veut montrer l'illustrateur ?

que Arthur va à l'école et  
qu'il  
est triste, que c'est pas  
gentil de se moquer des  
autres.

Le personnage de la petite fille  
(C'est la narratrice, celle qui raconte l'histoire)



Son rôle	Elle fait une remarque sur les yeux d'Arthur. Elle commence à se moquer. Elle veut que ça s'arrête.
Son caractère	D'abord elle n'était pas très gentille, puis elle l'est devenue.
Ses sentiments	Elle regrette : elle a des remords. Elle se sent triste pour Arthur.

- Annexe 23 : traces des recherches des élèves (sur les sentiments de la petite fille).

elle a essayé de se mettre à la place  
d'arthur et elle se sent pite pour arthur

elle trouve ça plus drôle  
parce que elle sais mi à la  
place d'arthur et elle se dit  
que c'est plus drôle maintenant  
alors elle essaye de pas que sa  
quontinu mais quand même  
ca lui fait très peur.

elle se sent triste pour arthur

- Annexe 24 : double page 15-16.





- Annexe 25 : traces des recherches des élèves (sur le rôle de Paul).

Paul est le plus méchant dans l'histoire. Paul fais beaucoup de mal a Arthur. Il ne fais pas beaucoup attention a ses copain ou ses copine. Il se moque tous d'Arthur.

il est méchant	role est le chef
il est fâché	il se moque
	il a appelé toute monde pour aller à Arthur

Il est méchant c'est une brute il se moque d'Arthur est il fait essayé de faire du mal a Arthur.

Paul  
il est méch il se moque il violent = il pousse il se montre violent anti méch pour des mouvo.

- Annexe 26 : support séance 5.

LECTURE COMPRÉHENSION

FICHE 5

ROUGE

CE1

Prénom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Le personnage de Paul



Son rôle

Paul est méchant. Il bouscule Arthur et se moque de lui. Il veut lui faire du mal. Il agresse les autres élèves.

Pourquoi la petite fille ne fait rien ?



Je ne fait rien  
 parce que sinon,  
 Paul va me lâter  
 encore <sup>encore</sup>  
 m'embêter

Et si c'était toi, que ferais-tu ?

J'irai le dire à la maîtresse



• *Annexe 27 : transcriptions du débat de la séance 5, groupe 1 et 2.*

<b>Transcription débat séance 5 – Groupe 1 – 22/03/2021 – 7 min 21 sec</b>	
<i>PE = Professeur des écoles.</i>	
1	PE : Pour ce débat la question que je vais vous poser est : est ce qu'il vaut mieux se taire et ne rien dire ou prendre le risque de parler ? Qu'en pensez-vous ? Expliquez moi
2	LEI : Faut prendre le risque de parler.
3	PE : Explique-nous pourquoi tu penses ça.
4	LEI : Sinon ça va continuer encore, la maitresse va dire c'est pas grave et ça va encore continuer et du coup voilà
5	PE : Donc il faut en parler pour ne pas que ça s'aggrave, qu'en pensez-vous les autres ?
6	HUG.G : Il faut parler par que si ils nous embêtent ou nous disent une méchanceté faut lui redonner ou aller le dire
7	PE : Qu'est-ce que cela veut dire il faut lui redonner ?
8	HUG.G : Faut lui redonner ce qu'il nous a fait ou on peut aller le dire.
9	PE : Est-ce qu'il vaut mieux aller le dire ou faire la même chose ?
10	CAM : Allez le dire parce que si on recommence la même chose l'autre il va refaire nous on va refaire lui il va refaire et ça va n'en finira plus jamais.
11	LYL : Il faut parler parce que après ça va jamais s'arrêter après.
12	MOR : Faut parler sinon bah on va rien dire et ça va jamais s'arrêter.
13	CLO : Il faut parler parce que sinon après les autres ils vont refaire.
14	THO : moi je me tairais je dirai rien parce que même si je dirai quelque chose ben peut être la maitresse elle me dira t'as un preuve et je crois pas que qu'elle aura une preuve.
15	PE : Les autres écoutez bien, Thomas vient de nous dire qu'il ne dirait rien parce qu'il pense que s'il allait le dire à la maitresse elle lui dirait mais est-ce que tu as une preuve de ce qu'il s'est passé. Quelqu'un veut réagir ?
16	CAM : Moi je dirai bah oui regarde et là elle verrait la bataille.
17	JUL : Moi je suis d'accord avec Thomas je dirais rien.
18	PE : Vous pensez presque tous qu'il faut allez en parler, sauf deux d'entre vous et vous avez le droit, mais là la petite fille ne dit rien, et est ce qu'Arthur il dit quelque chose ?
19	Les élèves : Non
20	PE : Pourquoi c'est difficile d'aller en parler lorsqu'on est victime ?
21	THO : Ben parce que quand on est la victime et que t'as rien fait t'as pas envie de parler parce que t'as peur qu'elle te dise que qu'est ce que t'as fait pour que Paul te tape comme ça.
22	CAM : moi j'irai le dirai ce qu'il se passe à la maitresse, enfin j'irai pas dire à la maitresse ce qu'il se passe parce que si moi j'étais victime on pourrait peut être me traiter de rapporteuse ou me dire j'aime pas qu'on rapporte.
23	PE : Oui c'est vrai on peut avoir peur de ça.
24	JUL : Moi j'aurai peur que la maitresse me dise est ce que t'as fait du mal.
25	PE : D'accord donc tu aurais peur qu'on t'accuse aussi
26	LYL : peut-être que la maitresse elle va croire que c'est lui qui a fait tout ça
27	PE : Ok, donc toi aussi tu aurais peur de ne pas être cru. On va s'arrêter là.



**Transcription débat séance 5 – Groupe 2 – 22/03/2021 – 10 min 35 sec**

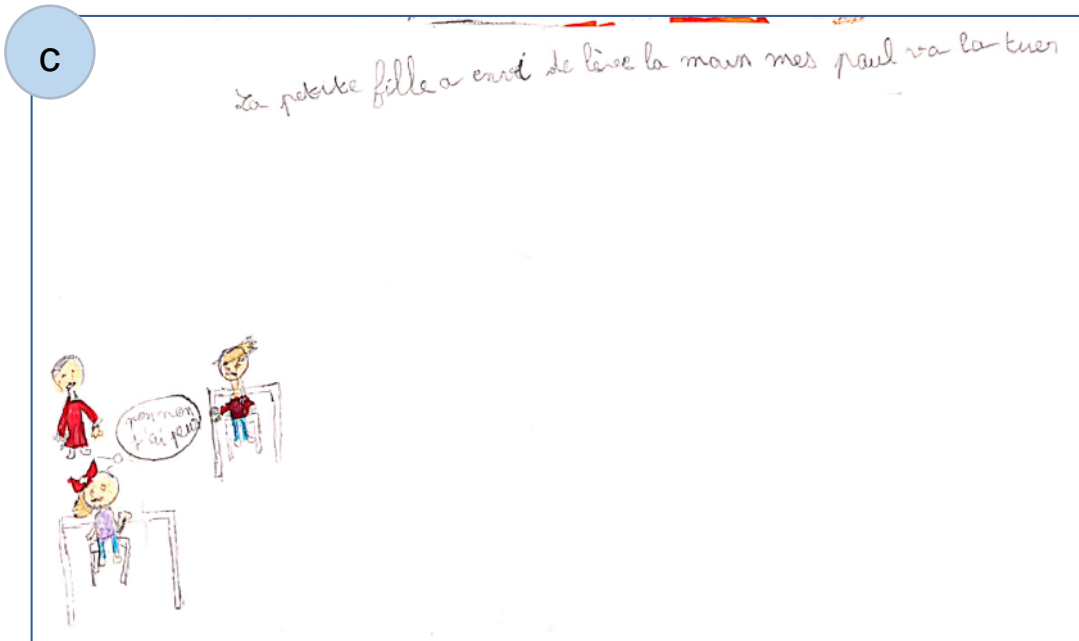
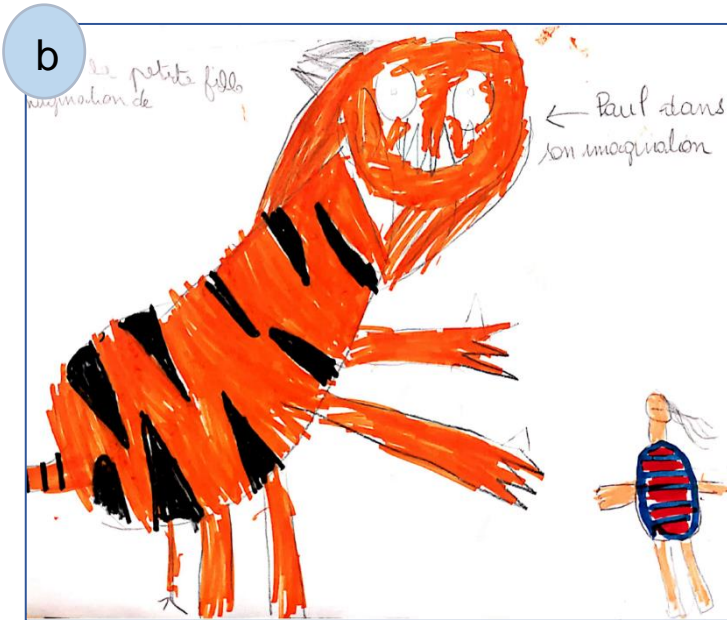
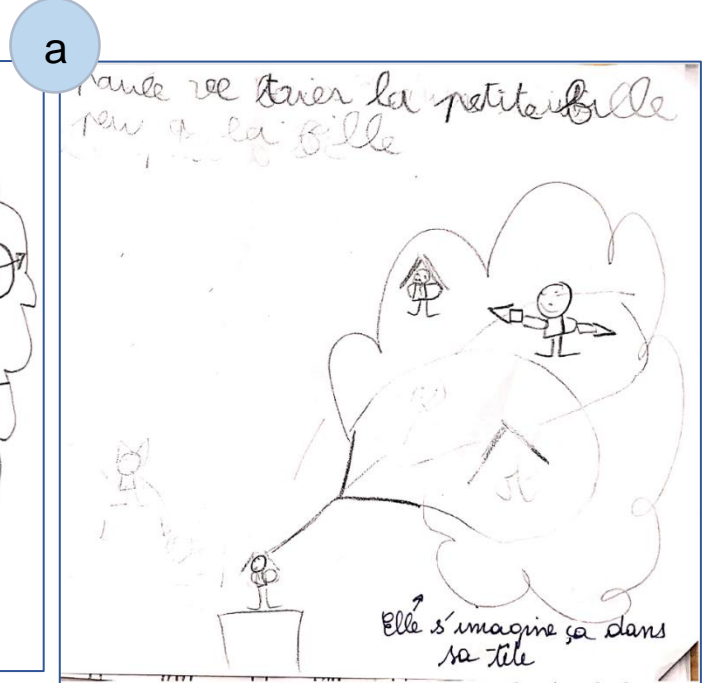
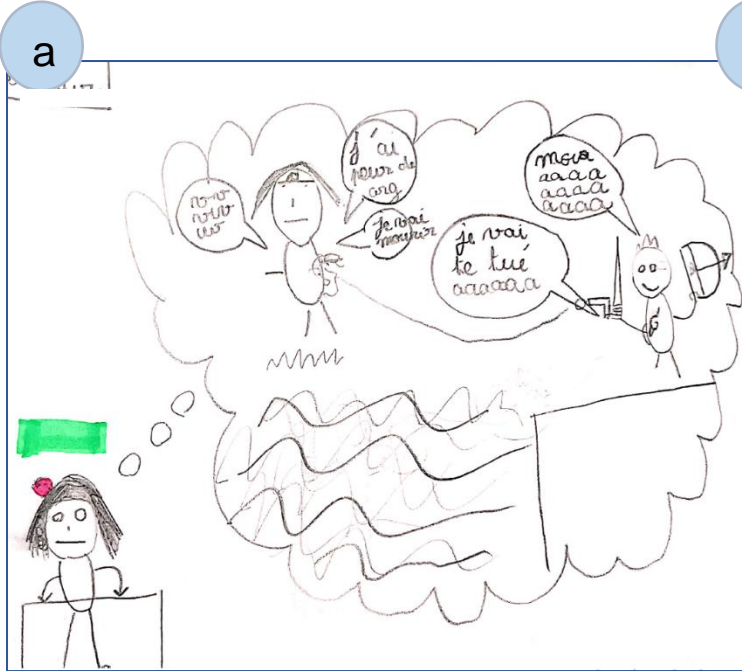
1	PE : Pour ce débat la question que je vais vous poser est : est ce qu'il vaut mieux se taire et ne rien dire ou prendre le risque de parler ? Qu'en pensez-vous ? Expliquez moi
2	CAP : Il vaut mieux parler parce que sinon la maitresse sait rien et c'est pas bien parce que après ça va continuer continuer continuer et ça va jamais s'arrêter et la maitresse saura jamais ce qu'il s'est passé.
3	PE : Oui si la maitresse ne sait pas ce qu'il se passe cela peut continuer.
4	ERI : Bah il faut plutôt aller le dire parce que ben c'est pas super bien de ne rien faire et de rester là sans rien faire et du coup ça va continuer continuer comme le disait Capucine.
5	LOU : Ben moi je dirai plutôt de le dire sinon elle va pas le savoir donc ça va continuer et ça va jamais s'arrêter.
6	LEA : Il faut en parler parce que c'est pas gentil de se moquer
7	MAX : Moi j'irai en parler pour que tout ça s'arrête et pour que ils arrêtent de se moquer et que la maitresse les punisse
8	JEA : J'irai le dire à la maitresse parce que si on le dit pas la maitresse elle va s'inquiéter
9	PE : Pourquoi elle va s'inquiéter la maitresse ?
10	JEA : Je sais pas
11	EVA : Je vais continuer la phrase de Jeanne, elle va s'inquiéter parce que elle va voir que peut être parfois Arthur aura des blessures, il pleure
12	JEA : C'était ce que j'allais le dire
13	PE : D'accord donc la maitresse peut s'inquiéter si elle voit Arthur avec des blessures.
14	ERI : Faut vraiment le dire à la maitresse parce que comme le disait Eva parce que si elle voit Arthur en train de pleurer et d'avoir des blessures elle va pas savoir ce qu'il s'est passé et du coup elle va s'inquiéter.
15	PE : Elian qu'est-ce que tu en penses ?
16	ELI : Il faut en parler que à la maitresse parce que sinon après les autres ils vont entendre.
17	RAP.S : J'irais pas le dire parce que ça ça peut refaire des problèmes
18	PE : Tu n'irais pas en parler parce que tu aurais peur qu'il t'arrive quelque chose c'est ça ?
19	RAP.S : Oui
20	JEA : J'irai le dire à la maitresse et en même temps la maitresse elle irai chercher Paul pour qu'ils parlent tous les 3
21	PE : D'accord donc toi tu réglerais le problème aussi avec celui...
22	JEA : Qui m'embête
23	LEA : Ben moi j'irais pas le dire à la maitresse parce que Paul il peut dire que c'est moi qui ai commencé
24	LOU : Moi je le dirai parce qu'après ça va continuer continuer et la maitresse ne va rien comprendre à cette histoire.
25	PE : D'accord, donc là on a vu que la plupart d'entre vous vous iriez en parler, d'autres n'iraient pas parce qu'ils ont peur. Ma deuxième question c'est : pourquoi est ce difficile pour les victimes d'en parler ?
26	HUG.L : Je me dis que peut être qu'ils vont croire que je me suis battu.
27	PE : Ah oui, tu penses qu'on pourrait te dire que c'est aussi ta faute et que tu t'es battu c'est ça ?
28	HUG.L : Oui
29	LOU : C'est difficile de parler parce qu'on très peur de la personne, par exemple Paul il est très méchant et il pourra la corriger et la maitresse comprendra plutôt Paul que la petite fille,

	et qu'elle punisse la petite fille parce que elle accuse Paul et que c'est pas du tout ça, c'est pour ça qu'elle a très peur de parler
30	ERI : On doit pas ne pas aller le dire quand on voit quelque chose de pas bien, ah je sais plus ce que je voulais dire.
31	PE : Les autres, quel est votre avis ? Pourquoi c'est difficile de parler quand on est une victime ?
32	MAX : Bah parce que c'est difficile
33	PE : Ça ne me donne pas une explication ça.
34	MAU : Parce que t'as peur que les autres te réembêtes.
35	EVA : En fait quand on est victime on a un peu peur d'aller le dire et parfois on a pas trop le temps parce que y'en a qui nous pousse et aussi être victime c'est pas très cool parce que c'est comme si on était une cible.
36	JEA : Quand Maud elle a dit que l'autre pouvait nous réembêter si on irait le dire à la maitresse après qu'on aurait arrangé les choses et si Paul par exemple il continue de nous embêter ben il pourra pas parce que la maitresse quand même elle surveillera Paul
37	PE : Oui si on le dit à la maitresse elle sera très attentive ensuite.

- *Annexe 28 : double page 19-20.*



• Annexe 29 : dessins des élèves.





" Si ~~elle~~ je lève la main, je vais me faire tuer mais je le fais quand même "

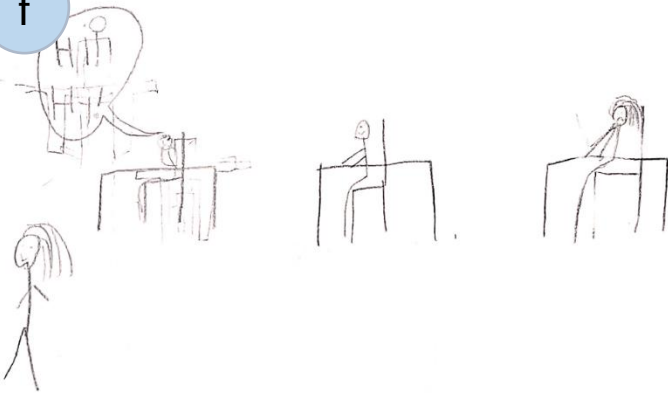


e



Elle lève la main mais m'ose pas et la sabaisse

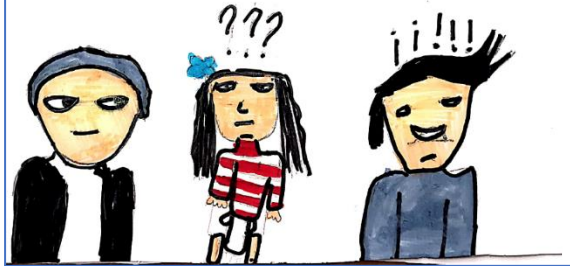
f



Elle ne lève pas la main la maitresse continue a l'enseigner

g

la maitresse interroge la petite fille mais elle répond pas.



h

Saul va appeler Arthur et il va dir que c'ai lui qui a commencer

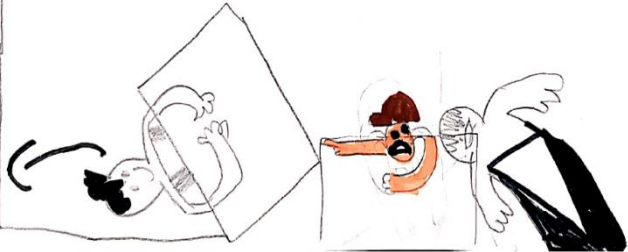
Oui Paul.

Donc, il ne faut pas que je lève la main!  
Paul va me tuer!!



i

Celui qui est puni parce qu'il s'est moqué



j



"j'ai dessiné la petite fille qui a levé la main pour le dire à la maîtresse et Paul qui veut taper la petite fille parce qu'elle a levé la main"

k

paul prend un serveur et un fusil dans sa poche et une bombe fusée et il tue le petit plein de sang



k

paul avale la petite fille et Arthur





• Annexe 30 : support séance 6.

LECTURE COMPRÉHENSION  
FICHE 6

ROUGE

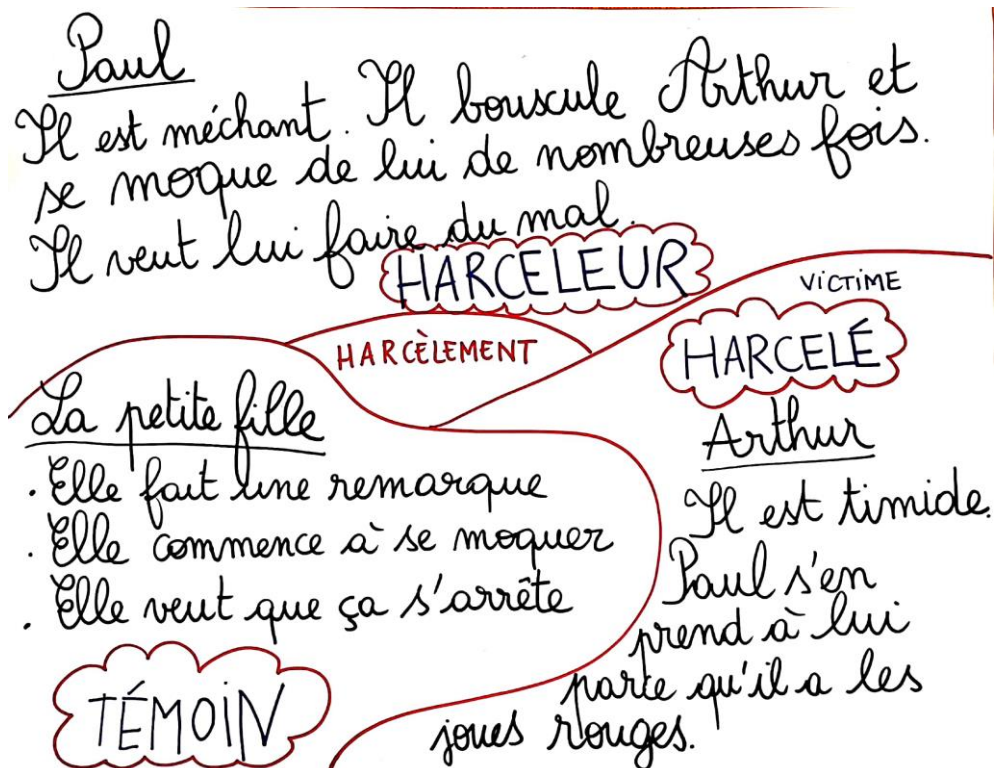
CE1

Prénom : \_\_\_\_\_  
Date : 22/03/2021



Les couleurs ont changé parce que la situation s'est beaucoup améliorée parce que Paul a arrêté d'insulter Arthur et il est parti. Arthur est harcelé.

• Annexe 31 : affichage collectif.



- Annexe 32 : quelques exemples de la comparaison des personnages de certains binômes.

LECTURE COMPRÉHENSION

FICHE 7

ROUGE

CE1

Prénom :

Date : 25/03/2024

L'évolution des personnages

Les visages, les sentiments et l'attitude des personnages.	
Au début de l'histoire	A la fin de l'histoire
	
<p>Arthur a les joues rouges. Il est triste.</p>	<p>Arthur a <sup>plus</sup> les joues rouges. Il est <sup>plus</sup> joyeux.</p>
	
<p>La petite fille n'a pas les joues rouges. La fille se moque d'Arthur.</p>	<p>La petite fille a les joues rouges. Elle est timide.</p>
	
<p>Paul se moque d'Arthur. Il lui fait du mal.</p>	<p>Paul est triste. Il est moins fort.</p>



L'évolution des personnages

Les visages, les sentiments et l'attitude des personnages.

Au début de l'histoire



Arthur était triste. Il a les  
joues rouges. Il se sent seul.

A la fin de l'histoire



Arthur n'a plus les joues  
rouges il est heureux.



La petite fille n'a pas les  
joues rouges et elle est un peu  
méchante.



La petite fille a les joues  
rouges et elle est gentille.



Paul est contre Arthur et il  
est méchant avec Arthur.



Paul regrette d'avoir embêté  
Arthur et il se sent seul.



L'évolution des personnages

Les visages, les sentiments et l'attitude des personnages.	
Au début de l'histoire	A la fin de l'histoire
	
Arthur a les joues rouges. Il est triste.	Arthur n'a plus les joues rouges. Il est content.
	
La petite fille m'ontre son doigt Arthur. Elle est jalouse.	La petite fille rougit aussi. Elle est timide.
	
Paul se moque d'Arthur. Il se moque.	Paul s'en va. Il est tout seul.

- *Annexe 33 : trace écrite collective de la séance 7.*

## CORRECTION COLLECTIVE

### L'évolution des personnages

Les visages, les sentiments et l'attitude des personnages.	
Au début de l'histoire	A la fin de l'histoire
	
<p>Arthur est très triste. Il a les joues rouges. Il se sent seul.</p>	<p>Arthur n'est plus triste. Il propose à la petite fille de jouer au ballon. Il n'a plus les joues rouges.</p>
	
<p>La petite fille est joyeuse. Elle montre Arthur du doigt et se moque de lui avec les autres élèves. Elle n'a pas les joues rouges.</p>	<p>La petite fille est gentille. Elle a l'air timide. Elle a les joues rouges. Elle accepte de jouer avec Arthur.</p>
	
<p>Paul est violent et se moque d'Arthur. Il le harcèle car il a les joues rouges.</p>	<p>Paul a l'air triste. Il n'embête plus Arthur.</p>



• Annexe 34 : exemples de productions d'élèves, support séance 8.



je monte mon  
doigt sur les yeux  
d'Arthur

je trouve ça  
se n'est pas  
très gentil  
de monter  
du doigt

j'est la onté.

on se moque  
d'Arthur

je trouve ça  
je suis  
triste ce  
peut ce moquer  
de moi

pourquoi  
je suis la  
seul à  
dire !!!

c'est bien  
pour



je d'ce laver  
la main,

je suis triste.

je suis  
content ce  
jeul avec  
d'Arthur.

je suis  
content.

je suis content  
de rouge.





qu'il a des yeux rouges  
braves

pourquoi il se  
moque de moi  
il m'embête

Ah le pauvre  
il ne nous a rien  
fait

je ne peut plus il  
s'est trop

ça me fait de la  
peine moi j'aime  
bien le rouge

Ah Ah Ah Ah Ah Ah  
quel se qu'il ai rigolé

il m'ennuie je  
pe lui et rien  
fait

ah ah ah tu va  
mourir



se peut le faire  
autres contes  
sur moi

comment s'il  
peut faire cela  
maintenant s'est moi  
quel mort

bien fait pour lui  
nous on va s'amuser

elle est trop gentille  
moi de lui faire ce  
plaisir





Le petit garçon je le trouve bizarre parce que il a les joues rouges.

Je me s'avais pas que j'avais les joues rouges je sais pas pourquoi j'en suis sûr.

Maintenant tout le monde se moque de moi et j'en ai marre et je ne les fais pas défendre.

Ah, ah! C'est rigolo que Arthur à les joues rouges on s'amuse bien de regarder son regarden Arthur.

Bon maintenant c'est plus drôle. Paul je ne aime pas. Récemment je ne aime pas.

je c'est que tu va m'écouter mais j'en marre pas besoin en plus Paul est méchant.

Bonjour Paul et si méchant avec Arthur pourquoi tout le monde et avec lui.

J'en n'ai marre de cette petite fille elle m'embête et pas.



Je fais ça juste pour le bien d'Arthur même si c'est moi qui va être moqué.

Bon maintenant je ne pas me vanter de cette petite fille parce que les camarade la protège.

C'est mieux maintenant parce que Arthur ce sent mieux maintenant et je suis contente pour lui.

Merci pour ça je suis mieux maintenant et je croyer que ça se finira jamais.

Je suis désolé pour ce que je t'ai fait et je ne recommencera jamais et voilà pour me pardonner.

• *Annexe 35 : transcriptions du débat de la séance 8, groupe 1 et 2.*

<b>Transcription débat séance 8 – Groupe 1 – 26/03/2021 – 9 min 18 sec</b>	
1	PE : Qu'est-ce que vous avez ressenti en écoutant cette histoire ? A votre avis quelle est la morale de cette histoire ? Pourquoi l'auteur a écrit cette histoire ? Qu'est ce que cela vous a appris ?
2	THE : Ben déjà ce qu'on ressent c'est qu'on se sent mal pour Arthur car il a reçu beaucoup de moqueries et aussi l'auteur il a choisi de faire ce livre pour dire que c'est pas bien de se moquer des autres et que le harcèlement c'est pas bien
3	THO : Et aussi il a écrit cette histoire pour montrer à ceux qui pensent que le harcèlement ça commence pas comme ça eh ben eh ben il a montré comment le harcèlement commence et fini, ça finit avec le méchant de l'histoire qui part et qui regrette d'avoir fait des choses qui étaient mal contre quelqu'un d'autre comme Arthur.
4	MOR : C'est pas bien le harcèlement
5	CAP : L'auteur il a voulu dire que bah il fallait pas se moquer des autres ni faire du harcèlement avec les autres parce que sinon ça allait les rendre triste et ça allait faire comme si ce qui est arrivé à Paul, il est parti parce que ça l'avait rendu triste d'avoir fait tout ça à Arthur.
6	PE : Très bien
7	ART : Bah en fait, il a montré que c'est pas bien d'harcéler vu que sinon on ressent pleins de moqueries.
8	JUL : Il a montré que c'est pas bien d'harcéler parce que sinon on peut te faire la même chose et après du coup ça te rend triste et tu pars
9	HUG.G : Surtout c'est que c'est une histoire pour raconter les méchancetés, c'est pas bien les méchancetés, il a voulu montrer que c'était Paul la méchanceté dans l'histoire parce qu'il harcelait Arthur.
10	ELI : Je pense que c'est pas bien d'harcéler, du coup il ne faut pas harceler
11	PE : Pourquoi il ne faut pas harceler ?
12	LYL : Parce que après on peut être triste
13	PE : Oui c'est vrai.
14	RAP.H : Oui les personnes harcelées sont tristes.
15	THO : Aussi, cette histoire elle montre que celle qui fait commencer le harcèlement, dit à ses copains que Arthur a les joues Rouge, et Paul il croit que c'est pour que lui il harcèle Arthur.
16	PE : D'accord donc tu penses que la petite fille à inciter Paul à harceler Arthur ?
17	THO : Oui
18	ART : Ben en fait celle qui a dit que Arthur a les joues rouges ben en fait elle savait pas qu'elle a commencé le harcèlement.
19	PE : Très bien oui elle ne savait pas qu'elle commençait le harcèlement. Donc le harcèlement il peut commencer comme ça par une remarque, on ne s'en rend pas compte et puis ensuite cela peut aller très loin.
20	EVA : Je crois qu'il a voulu montrer que c'était pas très gentil de faire du harcèlement et que euh à la fin la petite fille elle regrette ce qu'elle a fait quand elle a montré à tout le monde que Arthur avait les joues rouges



21	PE : Très bien
22	MOR : La petite fille elle se rend compte que c'est pas bien de faire du harcèlement sur Arthur parce que c'est pas gentil et après elle devient gentille
23	CLO : Le groupe il se moque d'Arthur et à la fin la petite fille elle se rend que c'est pas bien parce que il se retrouve tout seul Arthur
24	LYL : Je pense que c'est pas bien de faire du harcèlement parce que ça peut faire de la peine.
25	EVA : ça se trouve la petite fille elle savait même pas ce que ça veut dire harcèlement
26	PE : Oui, des fois on peut faire certaines choses et ne pas se rendre compte qu'on est en train d'harcèler
27	THO : A la page où la petite fille lève le doigt quand c'est tout rouge c'est parce que y'a les autres qui pensent que si je lève la main Arthur non Paul va essayer de m'embêter comme il l'a fait avec Arthur donc ils lèvent pas la main mais par contre y'a la petite fille elle se dit si je lève la main au moins la maitresse elle aura le résultat et Paul même s'il m'attaque j'aurai au moins des amis pour me défendre.

### Transcription débat séance 8 – Groupe 2 – 26/03/2021 – 9 min 51 sec

1	PE : Qu'est-ce que vous avez ressenti en écoutant cette histoire ? A votre avis quelle est la morale de cette histoire ? Pourquoi l'auteur a écrit cette histoire ? Qu'est-ce que cela vous a appris ?
2	JEA : Ben le message de l'auteur c'est que l'auteur il veut dire que c'est pas bien de se battre surtout quand on a quelque chose que les autres n'ont pas
3	CAM : Quelque chose de différent
4	PE : Très bien
5	MAX : A mon avis, il voulait dire que c'est pas bien d'harcèler les gens sinon on voit dans quelle situation les gens ils se trouvent et il faudrait pas continuer à faire ça
6	PE : Très bien donc c'est aussi pour faire comprendre ce que les personnes ressentent quand elles se font harceler
7	LOU : Oui ben moi j'ai ressenti de la tristesse pour Arthur et pour la petite fille quand il lui a dit « Toi t'es morte », et j'ai eu un soulagement que les deux élèves les protègent.
8	ANA : ça devait faire mal à Arthur parce que Paul il était pas gentil avec lui.
9	LEA : Arthur il est triste, il voulait être ami avec Paul mais Paul il veut pas il se moque d'Arthur.
10	LEI : Arthur devait se sentir seul.
11	PE : Oui c'est bien. Et à votre avis pour l'auteur a écrit cette histoire.
12	JEA : L'auteur il voulait écrire cette histoire pour savoir qu'il ne faut pas harceler les gens ; parce que en voyant ce qu'il se passe dans l'histoire on peut savoir ce qui va se passer si c'est nous qui nous faisons harceler
13	PE : Oui si c'est nous qui nous faisons harceler mais quoi d'autre aussi ?
14	Plusieurs élèves : Mais aussi si on harcèle.
15	PE : Très bien
16	CAM : Je me dis que c'est une punition pour ceux qui harcèlent les gens qu'ils voient ce qu'ils font au gens qu'ils harcèlent et du coup bah c'est une punition.
17	PE : Tu vois ça comme une punition, les autres qu'en pensez-vous ?

18	ROM : Bah moi j'ai rien ressenti
19	PE : Ca ne t'a pas touché ?
20	ROM : Ben non pas du tout
21	YAN : Moi non plus
22	PE : Pourquoi ?
23	<i>Hoche les épaules</i>
24	PE : On continu, quelle est la leçon que nous apprend cette histoire ?
25	ERI : Beh qu'il faut pas harceler les gens et essayer de ne pas avoir quelqu'un qui est harcelé ou d'être harcelé.
26	MAU : C'est pas bien d'harceler les gens sinon l'autre celui qui est harcelé ben il va être triste.
27	MAX : Moi je pense qu'il a écrit cette histoire pour apprendre à se défendre apprendre aux autres faire lire ça à tout ceux qu'il aime pour qu'ils apprennent à se défendre quand ils sont tous seul et qu'il n'est pas là pour les aider et il a aussi écrit cette histoire pour montre aux enfants à tous ceux qui sont harcelés pour donner du courage et essayer de continuer d'aller le dire de se battre contre ça
28	PE : C'est bien Maxime
29	HUG.L : Moi je pense qu'il a écrit cette histoire pour montrer à ceux qui se font harceler de ne pas se laisser faire et de ne pas laisser faire les autres qu'il faut pas se dire « C'est moi le moins fort je peux rien faire contre eux »
30	MAX : L'histoire aussi elle nous montre au début tout ce qu'il faut pas faire pour que y'a des situations comme cela là
31	PE : Oui ce qu'il ne faut pas faire pour que le harcèlement commence parce que au début la petite fille elle ne pensait pas que sa remarque allait faire démarrer le harcèlement.
32	MAX : Il montre aussi comment on peut arrêter le harcèlement.
33	PE : Très bien et comment ?
34	MAX : Bah en allant le dire à la maitresse ou au maitre ou aux animateurs
35	CAM : Oui aux adultes.
36	JEA : En écoutant cette histoire, on sait qu'il faut pas harceler parce que ça peut leur faire de la peine de se faire harceler et que si on les harcèle on va finir comme Paul tous le monde contre nous et on aura plus d'amis
37	LOU : Il veut montrer que les témoins aussi peuvent faire des choses et pas que regarder les choses qui se passent
38	PE : Oui très bien les témoins on un rôle aussi, il faut qu'ils agissent
39	CAM : Je pense que l'auteur il a voulu écrire ça pour éviter que tout le monde harcèle les gens

- Annexe 36 : support recueil des représentations finales.

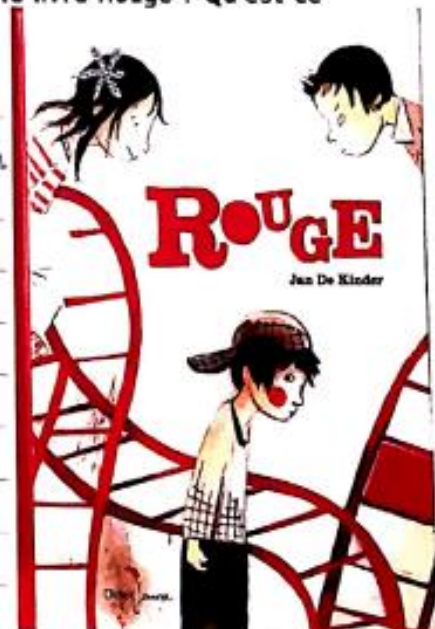


Explique ce que tu comprends de ces images.

La petite fille rose fait du harcèlement à une autre petite fille. Par exemple elle écrase le cartable de qu'ellecum et elle déchire la feuille de papier.

Qu'as-tu retenu du travail que nous avons fait sur le livre Rouge ? Qu'est-ce que tu as appris ?

Que ce n'ai pas bien le harcèlement et que le témoin peut tout arrêter les problèmes même si une personne est enlété par une autre personne il faut arrêter



- **Annexe 37 : réponses des élèves à la question « Qu’as-tu retenu du travail que nous avons fait sur le livre Rouge ? Qu’est-ce que tu as appris ? »**

Code couleur				
Les élèves ont retenu :	Quelque chose en lien avec les personnages	Un message de l’auteur	Un message qu’eux-mêmes ont tiré du livre	Ce que voulait dire « harcèlement »

		« J’ai appris qu’il ne faut pas dire aux autres “t’as les joues rouges !”. J’ai appris qu’il a voulu écrire ça pour que ceux qui se font harceler aille le dire aux animateurs et qu’ils continuent à se battre contre le harcèlement. »
		« Il [l’auteur] a voulu nous montrer que c’est une histoire où on harcèle beaucoup. »
		« Dans le livre <i>Rouge</i> la petite fille était méchante mais elle s’est rattrapée et son rôle c’était d’être témoin et pour ce rôle Jan de Kinder s’est dit que les témoins peuvent faire quelque chose et pour Paul Jan de Kinder a décidé qu’il faut pas harceler et je trouve qu’il a raison. »
		« On a appris le harcèlement, ce que on ressent si on était Arthur. On a aussi appris le rôle des personnages, Paul son rôle c’est de harceler Arthur et Arthur c’est la victime et Paul c’est le harceleur de l’histoire. Et on a appris les sentiments, c’est ce qu’il ressent au fond de lui ».
		« J’ai appris que Paul est très méchant et Arthur est tout seul et la petite fille au début elle se moquait et à la fin elle est gentille et ils sont devenus amis. »
		« Paul harcèle beaucoup Arthur parce que Arthur a les joues rouges. Arthur est triste. »
		« C’est pas gentil de faire ça et c’est méchant. Paul il est méchant il a fait tomber Arthur et la fille au début de l’histoire elle a montré du doigt et elle a rigolé d’Arthur. Et à la fin de l’histoire la petite fille est devenue gentille avec Arthur. Et Paul à la fin de l’histoire il était triste. Et elle veut jouer avec Arthur et Arthur dit oui et ils vont jouer au foot. »
		Paul fait du harcèlement. La petite fille est méchante au début mais après elle est gentille et aussi à la fin Arthur n’a plus les joues rouges c’est la petite fille qui a les joues rouges. Arthur n’a plus les joues rouges parce que y’a l’arbre et de l’espoir. »
		« L’histoire <i>Rouge</i> a voulu dire que harceler ce n’est pas bien et aussi ça montre que tout le monde est différent et on est triste d’avoir les joues rouges parce qu’on a l’air étrange. »
		« Il ne faut pas harceler. Paul était méchant au début mais après il était tout seul. Arthur au début il avait les joues rouges puis à la fin il avait plus les joues rouges. La petite fille a fait une remarque sur Arthur après elle est devenu un peu méchant après elle est redevenue gentille. »
		« On a appris que c’est pas bien d’harceler. Arthur fait pas exprès d’avoir les joues rouges. Paul est très très méchant, la petite fille a montré du doigt et toute la classe a fait une remarque. C’est la petite fille qui a déclenché la guerre mais elle s’est excusée. »
		« J’ai appris que ce n’est pas bien harceler les gens et de se moquer. Et Paul est méchant, Arthur est gentil et la petite fille moyen. La couleur rouge veut dire énervé.

		« Que Paul a harcelé Arthur et que c'est pas bien de le faire. Et que la petite fille a compris que il fallait aider Arthur et elle a levé la main pour Arthur et tout le monde a levé la main et tout s'est fini bien. Que c'est pas bien d'harceler et qu'il faut être gentil avec les autres. »
		« Qu'il ne faut jamais harceler les gens car ça peut nous arriver. Et le mieux c'est de les laisser tranquille ou de leur dire c'est bizarre. »
		« J'ai retenu que ce n'est vraiment pas très gentil de faire ça pour les autres et que ça peut leur faire de la peine pour les autres et après ça peut se retourner sur nous. »
		« Que c'est pas bien d'harceler les autres car ça leur fait du mal et si c'est nous on serait triste et on aurait la honte et que c'est pas bien de se moquer des gens et de montrer du doigt et que si c'est nous le témoin on doit agir. »
		« Que c'est pas bien de montrer du doigt et aussi de se moquer des autres et aussi que c'est pas bien d'harceler »
		« Il ne faut pas harceler. »
		« Que c'est pas bien de se moquer des autres et d'embêter. C'est pas bien de se moquer parce que quelqu'un est différent. »
		« Que faut pas se moquer des autres. Ça fait du mal qu'on se moque de quelqu'un. »
		« Que quand Paul faisait du mal à Arthur il le harcelait et que il faut toujours lever le doigt même si tu as fait quelque chose. »
		« Que ce n'est pas bien le harcèlement et que le témoin peut tout arrêter les problèmes même si une personne est embêtée par une autre il faut arrêter. »
		« J'ai vu que ce n'était pas bien d'harceler les gens parce que après moi aussi je vais me faire harceler et que ça faisait mal aux gens. »
		« Ce que voulait dire harcèlement et que c'est pas bien de se moquer des autres et de harceler les autres et que tu fais du harcèlement tu finis toujours pas ne plus avoir d'amis. »
		« On a appris ce que ça veut dire harcèlement on a vu les sentiments et que le vert ça donne l'espoir. »
		« Il ne faut pas embêter les autres parce que ça s'appelle du harcèlement. »
		« Arthur est un gentil garçon, la petite fille était méchante au début, à la fin elle est devenue gentille. Paul est très très méchant avec Arthur il a même tapé. Et j'ai appris un mot le harcèlement, c'est quand quelqu'un embête tout le temps quelqu'un comme dans l'histoire Rouge »



## Bibliographies

### I) Bibliographie primaire

- BELAVAL BAZIN Julie. *Leopold, l'ogre et le loup*. Alice Jeunesse, 2018, 24 p.
- BRITT Fanny. *Jane, le renard et moi*. La Pastèque. 2012, 101 p.
- CLEMENT Claire. *Aimé*. Talents Hauts. 2016, 45 p. (Livres et égaux)
- DOLTO Catherine & FAURE-POREE Colline. *Harcelés, Harceleur*. Gallimard Jeunesse, 2019, 28 p. (Mine de rien)
- KINDER (de) Jan. *Rouge*. Traduit par Marie Hooghe, Didier Jeunesse, 2015, 32 p.
- MOUNDIC Charlotte. *Le papa de Simon*, d'après une nouvelle de MAUPASSANT Guy. Milan. 2014, 32 p.
- NAUMANN-VILLEMIN Christine. *La lapindicite*. Kaléidoscope, 2014, 26 p.
- PINSON Zaza. *La rumeur*. Kaléidoscope, 2018, 34 p.
- SAINT MARS (de) Dominique. *Lili est harcelée à l'école*. Calligram. 2012, 40 p. (Ainsi va la vie, n°99)
- SAINT MARS (de) Dominique. *Lucien n'a pas de copain*. Calligram, 2004, 48 p. (Ainsi va la vie)
- SAINT MARS (de) Dominique. *Max se fait insulter à la récré*. Calligram, 2004, 43 p. (Ainsi va la vie, n°67)

### II) Bibliographie secondaire

- **Articles de périodiques**

- AHR Sylviane et BUTLEN Max. « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège ». In : *Le français d'aujourd'hui [en ligne]*. 2015, n°189, pp.37-54. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-37.htm> (Consulté le 30/04/2021)
- ALBANDEA, Hugo. « Le harcèlement scolaire ». *Sciences Humaines*. 2018, n°301, p23
- BRINKER Virginie et DI ROSA Geneviève. « Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes ». In : *Le français aujourd'hui*, [en ligne]. 2018, n°202, pp. 5-10. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-5.htm> (Consulté le 27/01/2020)



BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle. « Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement ». In : *Le français d'aujourd'hui*, [en ligne]. 2005, n°149, pp.7-19. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-7.htm> (Consulté le 29/03/2021)

BUTLEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle. « Présentation. La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques ». In : *Le français d'aujourd'hui* [en ligne]. 2005, n°149, pp.3-6. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-3.htm> (Consulté le 14/03/2021)

CAMPION Nicolas et ROSSI Jean-Pierre. « Inférences et compréhension de texte ». *L'année psychologique*. 1999 vol.99, n°3, pp.494-496

CATHELIN Nicole. « Harcèlements en milieu scolaire ». In : *Enfance & Psy*, [en ligne]. 2009, n°45, pp.82-90. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2009-4-page-82.htm> (Consulté le 27/10/2020)

DEBARBIEUX Eric et MONTOYA Yves. « Victimations et harcèlements en France : le cas de l'école élémentaire ». In : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, [en ligne]. 2011, n°53, pp.9-17. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-1-page-9.htm> (Consulté le 27/10/2020)

MAS Marion. « Le lecteur et le citoyen : Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire ». In : *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2017, n°197, pp.27-36. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-27.htm> (Consulté le 18/12/2020)

OLWEUS Dan. « Bullying at School : Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014, p1173

PERRIN-DOUCEY Agnès. « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? ». In : *Recherches & Travaux*, [en ligne], 2019 n°94. Disponible sur <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1629> (Consulté le 30/11/2020)

SAINT MARTIN (DE) Claire. « Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire ». In : *La lettre de l'enfance et de l'adolescence [en ligne]*. 2012, n°87, pp.119-126. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03163879/document> (Consulté le 28/10/2020)

- **Ouvrages**

BELLON Jean-Pierre & GARDETTE Bertrand. *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire*. Fabert, 2010

CATHELIN Nicole. *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France, 2018. (Que sais-je ?)

DEBARBIEUX Eric. *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin, 2016

TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002

VAN DER LINDEN Sophie, avec la contribution de DOUZOU Olivier. *Album[s]*, édition De Facto, 2013

- **Conférence**

CHIROUTER Edwige. « Philosopher à partir des albums de jeunesse ». *Les lumières de la fiction, Littérature (de jeunesse) et philosophie (avec les enfants)*, 22 et 23 juin 2017, Université du Maine, Le Mans.

- **Pages internet**

AHR Sylviane et BUTLEN Max. « La littérature, un outil au service du « vivre ensemble ? » - Partie 1. *Lecture Jeunesse* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-litterature-un-outil-au-service-du-vivre-ensemble-partie-1/>. (Consulté le 25/11/2020).

AHR Sylviane et BUTLEN Max. « La littérature, un outil au service du « vivre ensemble ? » – Partie 2. *Lecture Jeunesse* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-litterature-un-outil-au-service-du-vivre-ensemble-partie-2/> (Consulté le 25/11/2020)

- *Textes officiels*

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Circulaire n°2013-100 du 13-8-2013

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme cycle 2* d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme du cycle 3*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.