

L'album de jeunesse, vecteur d'introspection inconsciente : comment appréhender au mieux ses émotions

Anne-Laure Rossi

▶ **To cite this version:**

Anne-Laure Rossi. L'album de jeunesse, vecteur d'introspection inconsciente : comment appréhender au mieux ses émotions. Education. 2017. dumas-01652632

HAL Id: dumas-01652632

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652632

Submitted on 19 Jan 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

L'album de jeunesse, vecteur d'introspection inconsciente : comment appréhender au mieux ses émotions

Présenté par ROSSI Anne-Laure

Mémoire de M2 encadré par Mme. FARRE Sylvie

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Anne-Laure ROSSI

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'album de jeunesse, vecteur d'introspection inconsciente : comment appréhender au mieux ses émotions

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

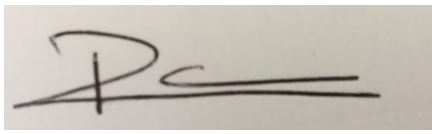
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à Chambéry,

Le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e) :



Anne-Laure Rossi

Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Anne-Laure ROSSI
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Pédagogie coopérative et débats-philo au service du climat de classe

, agissant en l'absence de toute contrainte,

☒ **autorise** ☐ **n'autorise pas**[2]

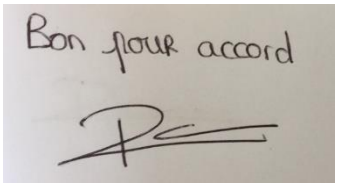
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chambéry, le 10 mai 2017

Signature de l'étudiants(e), Précédée de la mention « bon pour accord »,

Anne-Laure Rossi



---

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Remerciements

En premier lieu, je souhaiterais remercier tous les élèves de la classe de petite et moyenne sections avec laquelle j'ai pu travailler. Ils se sont investis au maximum dans toutes les activités proposées et cela me tenait réellement à cœur.

Ensuite, ma gratitude revient à mes collègues de l'école maternelle Louis Pergaud qui ont su m'écouter et m'épauler tout au long de la mise en place de mon expérimentation.

De plus, je tiens à remercier particulièrement Mme BAABAA Mélissa qui a mené deux séances de cette étude, me remplaçant auprès des élèves durant mon absence.

Enfin, ma reconnaissance va à Mme FARRE Sylvie qui a encadré mon mémoire cette année : sans sa patience, son aide, son écoute et sa compréhension, je n'aurais pas su en être ici aujourd'hui.

Introduction ... **1**
1. Cadre théorique ... **2**
1.1. Les émotions chez l'enfant ... 2
1.1.2. Pourquoi les émotions ? ... 4
1.1.3. Le développement des émotions ... 5
1.2. La Littérature de Jeunesse ... 7
1.2.1. Définition et publics ... 7
1.2.2. Une ressource pour l'école ... 9
1.2.3. Un point d'appui pour la construction de l'enfant ... 11
1.3. Problématique ... 13
2. Méthodologie ... **14**
2.1. Participants ... 14
2.2. Période et déroulement ... 14
2.2.1. Description des séances ... 15
2.2.1.1. *Généralités* ... 15
2.2.1.2. *Séance 0: Evaluation diagnostique* ... 16
2.2.1.3. *Séance 1 : la reconnaissance faciale associée à la lecture de l'album conducteur* ... 16
2.2.1.4. *Séance 2 et 3 : la peur, ou comment identifier et apprendre à gérer ses angoisses* ... 17
2.2.1.5. *Séance 4 et 5 : la colère, une émotion qui peut être exponentielle* ... 19
2.2.1.6. *Séance 6 : la joie, chacun ses petits et grands bonheurs* ... 21
2.2.1.7. *Séance 7 et 8 : la tristesse, comment gérer ses petits chagrins* ... 21
2.2.1.8. *Séance 9 : Recueil de conceptions finales* ... 22
3. Analyse et résultats de la séquence ... **23**
3.1. Analyse ... 23
3.1.1. Phase pré-test ... 23
3.1.2. Discussion autour de la peur ... 24
3.1.3. Discussion autour de la colère ... 26
3.1.4. Discussion autour de la joie ... 27
3.1.5. Discussion autour de la tristesse ... 28
3.2. Résultats ... 29
3.2.1. Recueil de données : conceptions initiales ... 29
3.2.2. Recueil de données : conceptions finales ... 31
3.2.3. Retour sur les conceptions ... 32
4. Recul sur la pratique professionnelle ... **34**
4.1. Limites et perspectives ... 34
4.2. Enrichissement professionnel ... 35
Conclusion ... **36**
Bibliographie ... **37**

Introduction

Je suis affectée dans le cadre de mon année de professeur des écoles stagiaire dans l'école maternelle Louis Pergaud à La Motte Servolex. Cette dernière est située dans une commune calme où toutes les classes sociales sont observables. L'établissement accueille cette année 77 élèves. Je suis en poste tous les débuts de semaine (lundis, mardis et un mercredi sur deux) dans la classe de petite et moyenne sections et ainsi en contact avec une majorité d'élèves qui pose leur premier pied dans ce qui va constituer leur future scolarité.

Au cours des premières périodes de l'année, j'ai appris à connaître et à apprivoiser les élèves avec lesquels je travaille. Il a été alors possible de constater certaines difficultés de comportements lors de contrariétés qui donnaient souvent lieu à des submersions émotionnelles visibles et difficilement abordables par les élèves. A la vue de ces complications, je me suis questionnée sur mon implication et sur l'aide qu'il serait possible de leur apporter. Un travail a alors été élaboré en ce sens, afin de leur permettre de prendre conscience de leurs émotions, de les nommer sans crainte, de les reconnaître pour les extérioriser au mieux et les calmer de manière progressive en utilisant certains outils.

Rousseau disait : « C'est une période importante (« C'est ici le second terme de la vie ») ; l'enfant apprend à parler en même temps qu'apparaît la mémoire, qui lui confère son identité, […] il devient véritablement un, le même, et par conséquent déjà capable de bonheur ou de misère. Il est important de la considérer ici comme un être moral […] » (2013, p. 87)

Si cette préoccupation ne semble faire aucun doute à sa lecture, tel n'était pas le cas à son époque et cette dernière mérite toujours une attention particulière à la nôtre, n'ayant pas été assimilée de façon exponentielle durant toutes ces années. L'enfant n'est pas un adulte en miniature, doté de toutes ses capacités réflexives et affectives, mais il éprouve, il s'éprouve et parvient à faire éprouver des ressentis, des sensations, des émotions, vécues au maximum des potentialités possibles à son âge. C'est un être émotionnellement chargé qui doit être considéré.

Dans cette lignée, après avoir défini les émotions et leurs rôles dans le développement de l'enfant, nous caractériserons la littérature de jeunesse ; son essence, son objectif et son enseignement selon les cycles. L'impact de cette littérature et notamment l'impact des albums sur la construction de l'identité des enfants sera mis en lumière. Cela conduira enfin la réflexion sur ses apports possibles dans la gestion des émotions et la construction de la personnalité. Les deux dernières parties seront consacrées à l'étude susmentionnée et à ses résultats.

1. Cadre théorique

1.1. Les émotions chez l'enfant

1.1.1. Définition

Il ne paraît pas chose aisée que de trouver la définition exacte d'une émotion. Plusieurs chercheurs et auteurs ont tenté d'en proposer certaines sans en être tous réellement satisfaits-tant le phénomène semble être subjectif et ainsi discutable. Certains néanmoins s'accordent globalement à penser que l'émotion serait « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des évènements évalués comme importants par l'organisme » (Sander, Scherer, 2009). C'est de cet accord que nous partirons en postulant ainsi le fait qu'elle serait une réaction corporelle faisant suite à un stimulus externe ou interne à l'organisme « pouvant s'accompagner d'une expression faciale et d'une expérience consciente, suivie d'une réaction relative au stimulus » (Thommen, 2010). Il est également important de préciser que le propre de l'émotion est aussi sa brièveté : elle possède un début et une fin marqués et est relativement de courte durée-composantes qui la différencie du *sentiment* par exemple.

L'expression motrice (du visage ou du corps), la tendance à l'action, la réponse psychophysiologique, le sentiment subjectif et l'évaluation cognitive sont des composés de l'émotion (Sander, Scherer, 2009). Elle est une ample toile dont les nombreux fils, connectés et connecteurs, bien que méritant une attention particulière, suscitent discussions et interrogations.

Ainsi, l'émotion est aussi difficilement descriptible qu'elle comporte de phénomènes physiologiques et neuronaux complexes (composante psychophysiologique[3]) et néanmoins importants, s'accordant avec les différentes réactions post-stimuli qu'il est possible d'examiner (réactions motrices[4]). Le cerveau comporte des zones spécifiques pour traiter les différentes émotions, mais aussi différentes façons de les examiner et d'y répondre (il est question de deux voies de traitement par exemple pour la peur (Ledoux, cité par Thommen, 2010)). De plus, la

[3] Notons que certains organes comme l'amygdale et l'hippocampe par exemple sont des éléments nécessaires et indispensables au traitement, à l'examen et à la mémorisation des émotions vécus par un individu. Des analyses cérébrales plus ou moins fines peuvent être adoptées selon le cas de figure, le stimulus et le modèle stocké en mémoire.

[4] Il est important de rappeler que les conséquences visibles, communes à chacun et attestant le passage d'une émotion sont les manifestations du système nerveux autonome, sympathique et parasympathiques (Rythme cardiaque, mains moites, tremblements).

prise de conscience c'est à dire le processus cognitif engendré par les connexions précédentes (évaluation cognitive) relevant d'un autre domaine de recherches se révèle tout aussi important, et sera abordé notamment en ce qui concerne les réponses et les stratégies adoptées à la suite de l'émotion. Le sentiment subjectif, composante précédemment citée, est postulé et très nettement défini par Sander et Scherer (2009). Il paraît important de souligner que celui-ci est intrinsèquement lié à l'individu et correspond à une « mise en pensée » de la synthèse de toutes les connexions précédentes. Il est relatif et dépendant des autres composantes plus que n'importe quel autre composé, « le processus reflétant les changements survenant de manière synchrone dans les différentes composantes » (Sander, Scherer, 2009). Il est en d'autres termes, l'élément nécessaire puisque synthétisant, qui permet la prise de conscience de l'émotion.

Ces quelques exemples mettent en évidence l'importance des connexions entre toutes les composantes ainsi que la difficulté de mettre les mots justes sur un concept comme l'émotion.

L'étude du processus neuronale, du traitement physiologique du stimulus suscitant l'émotion a permis de mettre en lumière deux sortent d'émotions : primaire ou secondaire. Les primaires sont dites innées, de base, universelles, elles sont celles « utiles à la survie » (Thommen, 2010) car elles permettent une adaptation du comportement en fonction de la reconnaissance du cerveau : soit c'est une émotion agréable et donc favorable, soit l'inverse. Ces émotions, sont des réactions extrêmement rapides du système nerveux.

Les émotions secondaires se servent « des structures archaïques- des émotions primaires- pour s'établir », elles sont acquises avec le temps, plus complexes et relatives à la culture dans laquelle l'individu évolue (Thommen, 2010). Elles viennent se greffer sur la structure d'une émotion primaire et provoque les mêmes réactions physiologiques par exemple que cette dernière bien qu'elles ne fassent pas suite aux mêmes évènements et stimulus. En effet, lors des émotions secondaires le stimulus est significatif et se doit d'être traité par le cortex cérébral. Ce dernier peut également l'apparenter à d'anciens stimuli dont il aurait gardé l'empreinte (marqueurs somatiques) et ainsi permettre l'adoption d'une réaction plus adéquate.

La coexistence de ces deux modèles d'émotions rend compte de la complexité de leur analyse et de l'indissociabilité du corps et de l'esprit.

1.1.2. Pourquoi les émotions ?

Les êtres humains sont les animaux les plus émotionnels (Hebb et Thompson (1979) cités par Sander et Scherer, 2009). Propos qui n'est pas courant d'entendre contrairement à celui d'Aristote, l'homme est un animal raisonnable. Mais c'est pourtant bien grâce aux émotions que l'homme peut s'adapter à son milieu, environnement et réguler les interactions avec ses pairs (Sander et Scherer, 2009).

Les émotions ont en effet une dimension pratique indéniable. Elles permettent une réaction adaptée à un stimulus extérieur, un danger, un bruit suspect ; ou intérieur comme le ressenti d'un manque de sécurité ou d'apaisement. En ce sens elles préparent rapidement le comportement opportun à adopter face à son environnement. Cependant, l'émotion est à différencier du réflexe. Même si, la réaction émotionnelle est parfois rapide, dans le cas de danger imminent, l'émotion en elle-même instaure une possibilité de choix pour l'individu. Elle offre un laps de temps nécessaire à une prise de décision. En cela, lorsqu'un individu ressent la peur il a le « choix » entre plusieurs réactions qui font suite à une analyse rapide du milieu et à la validation du danger ou non. Certaines personnes ayant subies des dégâts cérébraux ne sont plus à même de reconnaître certaines émotions et donc d'adapter leur comportement à la survie ou à une alternative. Elle permet une évaluation.

Les émotions permettent également une communication non verbale, par le langage du corps, avec autrui. Le langage corporel est un moyen de communication puissant. Il est en effet possible de comprendre son interlocuteur rien qu'en sachant lire les signaux qu'envoient son visage ou ses mouvements. Les différentes expressions faciales culturellement connues par les mêmes individus créées un consensus entre deux interlocuteurs : ainsi un sourire laisse croire à autrui que l'on est heureux, créant ainsi un climat de confiance, des sourcils froncés peuvent indiquer une inquiétude, une frustration, une colère sous-jacente signalant à son correspondant une intention ou instaurant un climat plus ou moins hostile. La qualité de l'interaction sociale va donc également dépendre des réactions émotionnelles perçues par les différents individus (Thommen, 2010). Aussi, cela suppose qu'ils aient les mêmes références culturelles, les mêmes codes pour reconnaître les constantes.

Au-delà de cette lecture faciale ou comportementale, chaque individu doit connaître la nature des émotions et les comprendre avant de les appréhender chez autrui.

En ce sens, la compréhension des émotions chez les plus jeunes est primordiale : les enfants doivent apprendre à reconnaître et à identifier leurs propres réactions émotionnelles, à

les exprimer de la manière la plus adéquate, à les comprendre et les réguler. Travailler sur la compréhension des émotions avec les enfants, c'est leur offrir une force supplémentaire pour faire face à leur quotidien. Se connaissant davantage, ils seront à même de s'exprimer correctement sur leurs ressentis. De plus, la compréhension de ses émotions a également un impact sur la qualité de l'intégration scolaire des élèves (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004). Cette compréhension semble être un facteur déterminant de la réussite scolaire. En effet, si un enfant comprend ses émotions, en cerne la nature, la cause et possède des moyens de les gérer alors il sera enclin à les comprendre chez les autres (avoir de l'empathie), et réguler les réactions émotionnelles négatives par exemple. Cela améliorera considérablement la qualité de ses rapports sociaux et de son investissement dans les apprentissages L'élève qui ne se sentira pas submerger par l'émotion, mais qui saura lui attribuer une nature et une fin, sera capable de s'engager dans les tâches proposées en classe. En ce qui concerne ses relations avec ses camarades, l'empathie lui permettra de ne pas stigmatiser les autres mais de les aider et de communiquer au mieux avec eux, sans inquiétude. Dans ces cas-là, personne n'est inquiété par ce qu'il connaît.

Enfin, un élève qui se connaît et qui reconnaît sa condition humaine et la fonctionnalité de ses réactions émotionnelles, prendra confiance en lui et ne se laissera pas apeurer par des sensations non maîtrisées.

Cependant il est important de ne pas se hâter et tenter d'expliquer toutes les émotions les plus complexes aux plus jeunes enfants. Le temps rythme les apprentissages efficaces et progressifs des émotions.

1.1.3. Le développement des émotions

Selon Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R.Hancock (2004), les émotions se développent en trois stades relatifs à l'âge des enfants (tranches mises en évidence). De plus, les auteurs remarquent neuf composantes de cette compréhension, qui se développent en synchronie selon les stades.

Le premier stade identifié dans leur ouvrage est celui de la compréhension des dimensions « externes » des émotions. Les composantes émergeantes à ce stade sont la catégorisation de certaines émotions apparentes, la compréhension de l'incidence de certaines causes externes et de certains souvenirs d'événements externes sur les émotions. Les enfants commencent alors entre deux et cinq ans environ, à pouvoir verbaliser certaines émotions primaires comme la joie, la tristesse, la peur ou la colère. Le panel d'émotions évolue ensuite avec le temps. L'enfant

durant cette période comprend également l'impact d'un événement extérieur sur son état et sur la propagation de l'émotion dans son for intérieur ou celui d'autrui. Il comprend également l'incidence du souvenir sur ses émotions (bien que cela soit plus difficile).

Le deuxième stade identifié comme celui de la compréhension des dimensions internes des émotions comprend l'affleurement de nouvelles composantes : à ce stade, ente cinq ans et neuf ans environ, les enfants comprennent que les désirs et les connaissances influent sur les émotions, commencent à distinguer les émotions apparentes-externes et les émotions ressenties-internes ; en d'autres termes, ils comprennent qu'il est possible de dissimuler ou de simuler une émotion face aux gens, de ne pas user du visage comme miroir de l'émotion intérieure.

Le troisième palier, de neuf ans à douze ans environ, est celui qualifié de complexe. Les dernières composantes apparaissent : la compréhension de la nature des émotions mixtes, c'est-à-dire qu'il est possible pour un individu de ressentir deux émotions différentes voire opposées, la compréhension de l'incidence des règles morales sur certaines émotions, c'est-à-dire qu'un individu peut se sentir valorisé d'avoir accompli un acte moralement mis en lumière ; la compréhension de la possibilité de contrôler le ressenti émotionnel, c'est-à-dire qu'il peut essayer de trouver des stratégies personnelles pour amoindrir la durée d'une émotion désagréable par exemple.

Les auteurs précisent les barrières non hermétiques qui existent entre ces différents stades et la possibilité pour les enfants d'adopter certains comportements ou de ressentir certaines émotions avant « le stade défini ».

La personnalité de chaque enfant est à prendre en considération dans ce développement, ainsi que l'environnement dans lequel l'enfant évolue. Cependant, les différences observées entre les enfants à un certain stade ont tendance, selon les mêmes auteurs, à se perpétrer dans l'avenir aux autres stades. Le déficit de certains enfants sur la compréhension de quelques composantes préalablement citées induit un retard sur la compréhension des émotions au sens large. De plus, Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Dawson R. Hancock s'interrogent sur l'irréversibilité de ces retards après l'âge de deux ans, quand bien même la préscolarisation permettrait de vivre de nouvelles expériences et de communiquer avec de nouvelles personnes. Aussi, un problème majeur est ici posé : le sujet, l'enfant dont il est question, est enclin au risque de ne pas pouvoir se développer au maximum de ses potentialités émotionnelles, si le milieu dans lequel il évolue n'y accorde par une dimension spéciale, l'autorisant ainsi à se nourrir de composantes qui forgeront sa personnalité. Les modèles affectifs que constituent les

proches de l'enfant et les modèles cognitifs, exprimés par ces mêmes-proches et par la société dans laquelle l'enfant évolue, sont les constituants primitifs des fondations de la personnalité émotionnelle des enfants.

L'école, un des éléments principaux de la petite société du jeune enfant, a donc un rôle majeur à jouer dans ce développement et ainsi dans la construction de sa personnalité. Elle doit lui fournir autant d'explications que de demandes, égayer son intérêt pour des situations mettant en jeu les grands concepts émotionnels afin qu'ils puissent s'en imprégner, et se les approprier. Armé d'un bagage émotionnel suffisant, il sera ensuite à même de construire et analyser son rapport à autrui comme il l'entend, comme il le ressent. De plus, un enfant émotionnellement épanoui entrera davantage dans les apprentissages puisque « l'émotion est au cœur de la cognition » (Sander et Scherer, 2009). Un enfant qui ne comprend ni ne maitrise ses émotions n'entrera donc pas dans un processus d'acquisition, se laissant submerger par celles-ci.

C'est pour toutes ces raisons que l'école a un rôle important à jouer dans l'acquisition, la gestion et le développement des émotions de l'élève (les stades et paliers d'évolution de déroulant lors de la scolarisation de l'enfant), en vue de la réussite de chacun et de l'épanouissement de tous. En utilisant les outils nécessaires pour mener à bien leur propre réflexion, couplés au vivre ensemble imposé et influé par l'école, les élèves pourront se développer intimement et prendre conscience des raisons de certains de leurs comportements et ressentis.

La littérature de jeunesse est un moyen dont disposent les enseignants pour mener à bien plusieurs apprentissages à travers tous les cycles, en commençant par la maternelle avec l'utilisation des albums. Ces derniers admettent différents usages et objectifs allant du simple plaisir d'observer et d'écouter, jusqu'à l'apprentissage d'une notion spécifique, en passant par le déploiement de l'imaginaire.

1.2. La Littérature de Jeunesse

1.2.1. Définition et publics

Le terme de littérature de jeunesse est assez jeune. Elle émerge à partir du XIXème siècle et ne prend une réelle importance qu'au siècle dernier. Auparavant littérature d'éducation, elle se transforme et revêt désormais un caractère pédagogique. Elle n'est pas un livre destiné à acquérir une notion, ni un « livre pour enfants », au sens strict du terme –et ainsi assez réducteur. Elle est tout d'abord une vraie littérature à part entière, riche, parfois complexe et très diversifiée. Une littérature qui peut être lue à plusieurs niveaux de lecture selon son âge et ses

aspirations. Il est alors impossible de lui retirer sa légitimité ni son aspect artistique : elle fait œuvre.

La littérature de jeunesse se définit non pas seulement par son contenu, comme les genres littéraires de la littérature pour adultes, mais par celui ou celle qui va ouvrir le livre[5] ; un jeune. Ce terme reste lui-aussi assez flou puisqu'il englobe une tranche d'âge assez variée, allant des plus petits jusqu'aux adolescents. Nous postulons alors que la jeunesse se résume à « ce qui n'est pas adulte ». La littérature de jeunesse est donc une œuvre qui peut être publiée pour la jeunesse, écrite pour la jeunesse ou lue par la jeunesse. Il est nécessaire cependant de rester vigilant sur certains ouvrages qui fut un temps ont pu être destinés à la jeunesse, comme *Les aventures de Télémaque* de Fénelon[6], aujourd'hui ne font plus réellement partie des œuvres pour la jeunesse.

De plus, il est important de souligner que cette littérature s'adresse en partie à un très jeune public, un lectorat qui ne sait pas lire ! Cela induit une médiation nécessaire apportée par une troisième personne qui est l'adulte. La littérature de jeunesse peut donc toucher deux destinataires simultanément, qui sont le jeune enfant et l'adulte. Ce dernier prête en effet sa voix pour permettre à l'enfant d'accéder au contenu du livre mais il est également et avant tout un lecteur à qui bien évidemment le texte doit plaire ou tout du moins trouver résonnance en lui. Il faut alors que le livre de littérature jeunesse séduise un double public, et cela est une de ses spécificités.

La littérature de jeunesse intègre tous les genres de la littérature pour adultes. Cependant un genre littéraire reste particulier à la littérature de jeunesse : l'album.

Un texte et des images qui interagissent et entretiennent différents rapports, l'album « séduit d'emblée ses lecteurs » (Van Der Linden, 2007). L'album est un ensemble à double lecture: textuelle et iconographique. Si au départ, le mot album renvoie à un cahier, un carnet sur lequel il est prévu d'écrire des notes ou de « griffonner », il est caractérisé aujourd'hui par une exigence esthétique tout autre. En effet, de par leur construction matérielle, éloignée de la littérature de jeunesse à proprement parlé, l'album a pour premier effet de stimuler l'imagination des enfants grâce à la beauté de ses pages couplée au juste choix de ses mots. Le rapport texte-image, bien souvent imaginé en symbiose, permet à l'enfant qui accueille la

[5] Jeanne, www.pilalire.com

[6] Selon l'encyclopédie Larousse, cet ouvrage serait un des tout premiers destinés à la jeunesse (1699). Il est pertinent de souligner tout de même le caractère pédagogique de ce livre qui était utilisé à l'époque pour instruire les élèves plutôt que de nourrir les enfants.

lecture de l'adulte d'avoir un point d'appui à sa « rêverie », de construire son imaginaire grâce aux éléments entendus et observés, mais aussi de développer son esprit critique grâce à la résistance qui subsiste encore entre les deux. Il ne faut pas pour autant se laisser à penser que cet album ne serait qu'adapté à une tranche d'âge plutôt qu'à une autre : bien que d'un point de vue sémantique, certains contenus peuvent être difficilement accessibles à de très jeunes enfants par exemple, l'album comme toute la littérature jeunesse peut acquérir un sens nouveau à mesure que le lecteur « grandit ». Les images aussi revêtent un caractère différent et volontairement subtile, chez certains auteurs, lorsqu'elles sont observées par les yeux d'un enfant, d'un adolescent ou d'un adulte. L'album touche lui aussi un public varié et, s'il se doit de lui plaire, comme la littérature de jeunesse au sens lus large, il a une fonction bien particulière : contribuer au développement autant qu'au bien-être de ses lecteurs (Chelebourg, Marcoin, 2016).

1.2.2. Une ressource pour l'école

La littérature de jeunesse se veut « au service de la jeunesse […] elle se propose d'accompagner et de favoriser la lente maturation de ses lecteurs » (Chelebourg, Marcoin, 2016). Elle est au service des jeunes enfants et *a fortiori* des jeunes élèves, comme les nouveaux programmes la mentionnent six fois au cycle 2 et vingt-trois fois au cycle 3.

Hormis la fréquentation avec la littérature à des fins culturelles pour entrer en contact avec une langue étrangère par exemple (la rencontre avec la littérature étant aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels), « la fréquentation d'œuvres complètes […] permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre). Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. » (B.O. 2016 Cycle 2, Eduscol)

Pour le cycle de consolidation « la littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. […] Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique.» (B.O. 2016 Cycle 3, Eduscol)

Il est alors possible d'observer que la fonction de l'apprentissage des fondamentaux que permet la littérature de jeunesse est pleinement exploiter par les programmes de 2016 (structure de la

langue, diversité de registres, structure des genres, posture de lecteur, interprétation). Cette éducation qu'acquiesce la littérature de jeunesse est une de ses potentialités qui se retrouve au cycle 1, dans l'encart *Ecouter de l'écrit et le comprendre* : « […] Offrir (aux élèves) une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » est important car « L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute ». (B.O. 2015, Eduscol)

Pour le choix des supports textuels, « si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés » (B.O. 2015, Eduscol). Nous retrouvons dons la littérature de jeunesse mentionnée pour les qualités précédemment citées.

De plus, hormis l'enseignement du français, la littérature de jeunesse est évoquée aux côtés de l'enseignement moral et civique à des fins philosophiques : il s'agit pour les élèves de cycle 3, d'aborder des sujets relatifs à la morale et d'entrer dans ce qui est appelé, le débat philosophique. En cela la littérature de jeunesse œuvre de manière explicite, permettant d'établir des relations avec des thèmes souvent abstraits. C'est en effet une autre des potentialités de la littérature de jeunesse.

Mais alors que l'abstraction est abordable par des élèves de cours moyen, elle ne l'est pas de la même façon avec des élèves de maternelle. Cependant, dans les programmes de 2015, certains concepts se doivent d'être abordés avec eux: la règle, les autres, la connaissance de soi sont autant de thèmes qu'il sera important de travailler avec les élèves. Les programmes mentionnent la nécessité de la lecture d'histoires pour une première sensibilisation aux expériences morales. Ces lectures permettent aux élèves de s'identifier, développent les capacités à s'exprimer sur leurs sentiments. L'estime de soi et le partage sont également des notions travaillées par cette intermédiaire (*Se construire en tant qu'individu au sein d'un groupe*, B.O. Maternelle 2015).

Au regard des lectures et des nouveaux programmes, il est avéré que la littérature est un vecteur d'apprentissage fort et stable, proposant des supports variés et riches, suscitant l'intérêt des enfants donc des élèves. De plus, elle permet de développer leur imaginaire, leur offrant des aventure qui alimenteront leur propre rêverie, leur faisant découvrir de nouveaux héros qui leur serviront de guide imaginaire mais aussi qui viendront remplir leur bagage culturel en vue de la construction de la culture commune du citoyen que chacun d'entre eux possèdera et nourrira tout au long de sa vie. L'impact notable de la littérature de jeunesse est d'autant plus important, et de fait à ne pas négliger, qu'il existe une loi qui la réglemente depuis 1949. Ainsi, « [toutes

publications périodiques ou non qui, par leur caractère, leur présentation ou leur objet apparaissent comme principalement destinées aux enfants et adolescents] ne doivent comporter aucun contenu présentant un danger pour la jeunesse […] susceptible d'inciter à la discrimination ou à la haine contre une personne déterminée ou un groupe de personnes, aux atteintes à la dignité humaine […] ou de nature à nuire à l'épanouissement physique, mental ou moral de l'enfance ou la jeunesse. […] ».

Rien qui ne puisse « démoraliser l'enfance ou la jeunesse»[7] n'est toléré par la loi. Si certains critères de vigilance regardent la protection de l'enfant au sens strict, et notamment la démonstration d'images illicites ou de produits et d'actes hors la loi, l'accent posé sur les incitations à la haine ou à la dignité (qui sont également punis par la loi) montre à quel point il est important de surveiller le contenu des livres apportés aux enfants.

Le contrepied de cette mise en garde est la portée positive que peut avoir la littérature de jeunesse, abordée de manière raisonnée et morale. Ainsi, comme les programmes le préconisent, elle permettrait d'aborder de nombreux concepts nécessaires à la construction intrinsèque de l'enfant, à son développement conscient et inconscient, ce qui constitue la troisième qualité à lui accorder. Si l'enseignement moral et civique n'est pas prévu en maternelle, il est important d'aborder les thèmes préalablement cités : les albums abordant ces derniers sont nombreux et constituent un vecteur privilégié de l'apprentissage de l'édification de soi.

1.2.3. Un point d'appui pour la construction de l'enfant

Un des objectifs de la littérature de jeunesse, aux côtés de l'instruction et du divertissement, est donc de permettre à l'enfant de s'élever, de se construire en tant qu'individu : de *grandir*. Si Chelebourg et Marcoin parlent désormais de sa contribution à l'élaboration de la personnalité, à la formation des esprits à la morale, Bruno Bettelheim parlait déjà dans son œuvre majeure du caractère propre à une certaine littérature de jeunesse : les contes de fées. A l'époque, la littérature de jeunesse étant assez pauvre en matière de conceptualisation, il s'est concentré sur ce qui pour lui était vecteur de valeurs, sur ce qui « parlait » consciemment et inconsciemment aux enfants, s'arrêtant alors aux contes de fées. Désormais, face à une littérature de plus en plus riche, ne traitant pas seulement de « sujets divertissants », il est possible de mettre en parallèle

[7] Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse, modifiée par la Loi n°2011-525 du 17 mai 2011, article 46 **;** version consolidée au 08 mars 2017

certaines capacités qu'il relatait avec notre littérature actuelle, riche de thèmes et concepts moraux illustrés. Ces derniers sont intrinsèquement nécessaires à l'élaboration du *soi,* à l'élaboration de la vie de l'enfant. L'idée qu'un enfant ne puisse pas se poser de question sur ce qui l'entoure et sur ce qui l'attend est à éluder : dès son jeune âge il est amené à s'interroger sur le sens des évènements et des réactions qu'il observe, chez lui et chez autrui.

En effet, selon Bettelheim, la préoccupation première de l'homme est de donner un sens à sa vie. Ce dernier ne s'acquiert qu'au bout d'un long processus d'évolution c'est pourquoi il est impossible de demander à un enfant de posséder le discernement d'un adulte. La sagesse n'apparaît pas à un âge donné, elle se construit, et l'éducation constitue un appui certain à cette construction. Outre le modèle de ses proches, la littérature fournit à l'enfant des solutions pour donner un sens à sa vie : elle est constituée d'ingrédients pour l'enrichir, culturellement (alimentation spirituelle) mais aussi psychologiquement, pour prendre confiance en lui et en son avenir. Cette confiance s'acquière par la compréhension de son for intérieur, rendue possible par la pertinence et la justesse de cette littérature qui sait s'adresser aux plus jeunes. Elle touche leur *moi en herbe,* lui parlant de ses pressions, de ses tourments parfois, sans les minimiser. Les images qu'elle offre permettent au plus jeune de s'orienter et de trouver des réponses à ses questions, quand bien même elles seraient inconscientes. Depuis des années désormais, la littérature de jeunesse n'est pas minimaliste et ne présente pas qu'un coté lustré de la vie aux enfants. Les contes, en reprenant toujours Bruno Bettelheim, comme certaines œuvres de la littérature de jeunesse, ciblent des personnages auxquels il est simple pour l'enfant de s'identifier : ils sont vertueux ou non, et possèdent des conflits intérieurs à régler. L'enfant qui se retrouve confronter à l'histoire s'identifie malgré lui au héros, de par l'envie qu'il possède de lui ressembler. Ainsi parviendra-t-il à tisser un lien fort avec un soutien, une aide –son héros- à la découverte des relations avec le monde qui l'entoure, et avec son monde intérieur.

Une autre qualité de cette littérature de jeunesse est qu'elle touche différemment chacun d'entre nous, à un moment donné de notre vie, comme énoncé précédemment. Elle cueille l'âme de celui qui est en symbiose avec ce qu'elle propose, ne forçant aucune réflexion psychologique consciente, offrant avant tout un plaisir à s'imaginer et à s'éprouver. C'est une aide délicate pour résoudre certains conflits intérieurs et ce, dès le plus jeune âge, à son niveau : la littérature de jeunesse peut ainsi exposer à l'enfant les dualités qui persistent en lui, les pulsions négatives inconsciente qui régissent certaines de ses réactions. Elle ne propose cependant pas de modèle de comportement à proprement parlé, ni de solution inscrite noir sur blanc. La *lecture* que

chacun en fait est à soumettre à la subjectivité de son propre ressenti. Aussi, chaque livre ou histoire ne parlera pas de la même façon à tout un chacun. Il est nécessaire d'y trouve un écho.

1.3. Problématique

A travers les premières pages, il est facile de souligner la place importante de la littérature de jeunesse au sein de l'acquisition de connaissances et du développement de l'esprit critique et analytique des enfants. Cependant, il serait intéressant de pouvoir expérimenter son impact de façon concrète, en classe sur un sujet conceptuel afin d'en mesurer l'effet.

Si la littérature de jeunesse permet de mettre à distance les pressions symboliques des enfants et ainsi, de lui offrir une vision panoramique en substance de ce qui se déroule à l'intérieur ou à l'extérieur de lui, dans son monde, comme l'explique aussi bien Bruno Bettelheim (1976) qu'Agnès Perrin (2010), alors il serait possible qu'elle agisse sur la vision des émotions de l'enfant telle un miroir. Ces émotions qui composent chacun d'entre nous font entièrement partie de la nature de l'homme et il est nécessaire que l'enfant les accepte pour se construire. Pour ce faire, faut-il qu'il les comprenne D'où nos nombreuses interrogations:

La littérature de jeunesse permet-elle à l'enfant d'illustrer de manière accessible, de mettre des images et des mots sur ces émotions parfois violentes qu'il est amené à ressentir, de façon positive comme négative ? Si l'enfant ne perçoit pas consciemment le lien entre le récit et son moi en devenir sera-t-il capable d'en percevoir les bénéfices, l'aide, que la littérature peut lui apporter dans la gestion de son comportement au quotidien et son approche des autres? Comment offrir aux enfants les plus réservés voire les plus en difficulté, des expressions, des termes, des gestes pour s'extérioriser et communiquer ? **Dans quelle mesure la littérature de jeunesse permet-elle à l'enfant de comprendre ses émotions ? Comment y parvient-elle ?** Le miroir sur le monde et la mise à distance opérée par la fiction ont-ils des répercutions concrètes sur l'élève ? En quoi la littérature proposée peut-elle aider l'élève à se gérer et à trouver des stratégies de réponses face aux émotions abstraites ?

De ce questionnement découle un postulat duquel nous partirons : la littérature de jeunesse a un impact positif dans la compréhension des émotions chez l'enfant, lui permettant de se connaître pour mieux s'apprivoiser. Dès lors, la gestion de ces mêmes émotions face aux débordements serait concrètement facilitée.

2. Méthodologie

2.1. Participants

L'école maternelle publique Louis Pergaud de La Motte Servolex, accueille cette année 77 élèves répartis en trois classes comme suit : une classe de PS/MS : 26 élèves, une classe de MS/GS : 25 élèves, une classe de MS/GS : 26 élèves.

Le sujet d'étude porte sur la classe de petite et moyenne sections, regroupant 20 élèves de petite section et 6 élèves de moyenne section. La classe est composée de 15 filles et 11 garçons, la mixité étant alors relativement homogène.

2.2. Période et déroulement

La séquence a été conduite sur sept semaines (les lundis et mardis) en période 4 et regroupe dix séances, en comptabilisant les séances de recueil de conceptions finales et initiales. Voici ci-dessous le chronogramme de la séquence :

	Semaine 07	Semaine 10		Semaine 11	Semaine 12	Semaine 13	Semaine 14		Semaine 15	
	15/02	06/03	07/03	13/03	20/03	27/03	03/04	04/10	10/04	11/04
Séance 0 Recueil des conceptions initiales										
Séance 1 Travail sur les frimousses										
Séance 2 Travail sur la peur										
Séance 3 Les stratégies pour répondre à sa peur										
Séance 4 Travail sur la colère										
Séance 5 Que faire avec cette colère ?										
Séance 6 Travail sur la joie : chacun son bonheur										
Séance 7 Travail sur la tristesse										
Séance 8 Angoisse de la séparation										
Séance 9 : Recueil des conceptions finales à partir des petites enveloppes faites en classe										

Les séances proposées se déroulent en atelier dirigé et sont majoritairement réinvesties sous formes d'ateliers autonomes. De plus, un travail en art visuel y est associé : les élèves réalisent de petites enveloppes colorées selon les émotions étudiées afin de pouvoir y glisser les petits objets et dessins de leur choix, en accord avec l'émotion de l'enveloppe. Par souci de temps, les séances dirigées ont été enchaînées une semaine sur l'autre pour permettre le traitement des quatre émotions de base de façon approfondie. En effet, le traitement de la peur, de la colère et de la tristesse ont nécessité deux séances chacune afin d'offrir aux élèves la possibilité d'assimiler la lecture précédente, de faire un lien avec la nouvelle, de s'exprimer si cela n'avait pas été fait et de trouver des stratégies de réponse aux émotions « négatives [8]» qui parfois les submergent. Les stratégies offertes aux élèves seront néanmoins diverses et résulteront d'une

[8] Le terme ici est entendu comme une émotion ne résultant pas d'un fait effectivement favorable à l'enfant. Trois des émotions traitées se situant dans cette catégorie, la joie ayant majoritairement un antécédent plus avantageux.

discussion autour d'un album exposant la situation émotionnelle en question. Les séances durent en moyenne 25 à 30 minutes dans cette séquence dont le plan se trouve en Annexe n°1.

2.2.1. Description des séances

2.2.1.1. Généralités

Chaque séance s'est déroulée selon une trame commune (voir plan de séquence), qui est rappelé ici :

Etape n°1 : Réactivation

- C'est l'occasion de reprendre l'album d'Anne Llenas qui sous-tend la séquence, de revoir la couleur de l'émotion traitée, de jouer avec les frimousses. C'est le moment d'entrer en douceur dans l'activité.

Etape n°2 : Présentation du nouvel album

- Les élèves sont amenés à faire des hypothèses sur le contenu, en se basant sur l'illustration de la couverture. Ensuite, le titre leur est dévoilé : à travers les mots, les élèves changent ou confortent leurs hypothèses.

Etape n°3 : Lecture d'une première partie

- La lecture d'une petite partie de l'album à traiter permet aux élèves d'entrer dans l'histoire et de se questionner sur une suite. Si elle a le désavantage de couper l'imaginaire en action, elle induit la permanence de l'esprit critique, du recul à prendre quant à l'émotion, objectif de la séquence. Les questions posées aux élèves sont relatives à la compréhension de l'histoire, à la suite des évènements mais aussi à l'état d'âme du ou des personnages principaux et à sa cause ou conséquence.

Etape n°4 : Fin de la lecture

- Cette étape permet de dénouement et la résolution des hypothèses émises à l'étape précédente : soit de manière explicite de par la seule histoire, soit grâce à la discussion. Cette étape constitue également la concrétisation du point de vue de chacun : chaque élève se forge un avis, un ressenti.

Etape n°5 : Débriefing

- Les élèves reconstituent l'histoire avec leurs mots et avec la remédiation de l'adulte. Ils reprennent les étapes principales et moments clefs, relevant les émotions en question pour le personnage, motivant les changements. Cette étape est nécessaire à la consolidation de la notion abordée, dans l'esprit des jeunes enfants.

Etape n°6 : Ouverture

- Cette ultime étape permet une prise de recul. Après avoir intériorisé l'histoire et consolidé une première notion de l'émotion à traiter, les élèves sont invités à réfléchir par eux-mêmes, créant des ponts avec leur propre vécu. Ceci n'est globalement pas difficile pour bon nombre d'entre eux car les élèves ont tendance à rester facilement centrés sur eux, sur leurs expériences. C'est donc un aller-retour entre autrui et soi qui est à dégrossir dans cette phase, pour tous les élèves. Chacun étant différent, il est plus facile pour certains de transiter par le personnage principal avant de se livrer.

2.2.1.2. Séance 0: Evaluation diagnostique

Cette séance a été menée de façon individuelle. Chaque élève était en charge de répondre à six questions, une partie étant fermée, une partie ouverte. Les questions étaient posées par l'enseignante en tête à tête afin d'éviter le phénomène d'imitation, fréquent à cet âge-là. Le matériel à disposition était simplement les vignettes de l'album préalablement lu en regroupement[9] (cfr. Annexe n°1). Chaque élève possédait le temps nécessaire à sa réflexion et les questions pouvaient être reformulées pour un problème de compréhension. Cependant, les mots clefs relatifs aux grands concepts n'étaient pas reformuler ni ôter ; l'évaluation servant également à intérioriser un certain niveau de vocabulaire.

L'évaluation a été menée après lecture de l'album conducteur. Ce choix est dû à la volonté de ne pas évaluer les enfants sur ce qui aurait pu être juste un manque de vocabulaire. Les questions, relatives aux émotions, qui leur ont été posées auraient pu freiner certains d'entre eux alors qu'ils auraient été tout à fait capable d'y répondre.

Ce recueil de conceptions est une phase cruciale du travail d'étude puisqu'elle permet d'identifier les besoins de chacun et ainsi les besoins du groupe classe. Ce premier pas dans la séquence donne un point de départ essentiel pour la suite des activités à mener.

2.2.1.3. Séance 1 : la reconnaissance faciale associée à la lecture de l'album conducteur

Cette séance porte sur une première approche de la notion d'émotion. Bien que l'émotion ne se limite pas au « visible », il était opportun de s'assurer d'une première reconnaissance de la part des élèves afin d'entrer en douceur dans l'exploration pus profonde des concepts, avant de toucher au *moi* des enfants, et afin d'amorcer un travail de différenciation avec les élèves de

[9] Référentiel des émotions de Anna Llenas, la maternelle de Bambou.

moyenne section. Au préalable, un retour à l'album de référence est nécessaire. En effet, bien qu'il ait été lu au groupe classe, il n'a pas été exploité directement. L'album a permis l'introduction du vocabulaire initial, facilitée par les couleurs qui accompagnent. De plus, il est un point d'appui pour la compréhension du mot même d'émotion, parfois difficile à assimiler : il était nécessaire que les élèves comprennent ce qu'était une émotion sans limiter le concept aux quatre mots de vocabulaire vus par la suite. En somme, ils devaient parvenir à comprendre que l'émotion était bien quelque chose de ressenti. En cela la reconnaissance faciale, assimilée à la lecture et relecture des paragraphes caractéristiques de l'album et donc au poids des mots, permettait aux enfants d'aller plus loin dans leurs premières conceptions. L'émotion provoque une réaction faciale qui fait suite à un ressenti, décrit par l'album. La séance se déroule en plusieurs temps, grâce au matériel : album, flaschards, jeu de société et cartes autocorrectives, et au travail en petit puis grand groupe. A la fin de cette séance, tous les enfants étaient capables de reconnaître les émotions sur les flashcards et les cartes autocorrectives, mais une petite partie d'entre eux ne parvenaient encore pas à se mettre en scène devant les autres pour illustrer une émotion. Le réinvestissement lors des ateliers autonomes, en temps de regroupement et en salle de motricité, couplé aux nouveaux approfondissements sur les séances successives, se révèleront bénéfiques pour ces élèves, plus pudiques.

2.2.1.4. Séance 2 et 3 : la peur, ou comment identifier et apprendre à gérer ses angoisses

Ces deux séances se déroulent en deux phases distinctes afin de pouvoir laisser un minimum de temps aux élèves pour intérioriser les apprentissages.

La majeure partie des élèves ont une représentation très figée de la peur : c'est le loup, le renard, le monstre (et ici il est intéressant de noter l'utilisation de l'article défini). Une autre partie soit ne parvient pas à se livrer sur le sujet, soit dit « n'avoir peur de rien ». Dans tous les cas, un approfondissement est nécessaire. Est-ce possible de n'avoir peur de rien ? Avoir peur d'un stéréotype est normal, mais que veut dire ici en avoir peur ? Comment l'élève peut-il faire pour se gérer ? Existe-t-il une différence entre les peurs ? Voilà les interrogations nécessaires à la compréhension de cette émotion complexe.

Après la réactivation, de nouvelles questions sont posées au groupe de travail : est-ce normal d'avoir peur ? Comment calmer sa peur? (Si la première question est sujet de désaccord, la seconde ne trouve pas d'écho chez les élèves). L'étiquette du petit monstre couleur peur est posée sur la table de travail ainsi que les frimousses correspondantes.



L'album *La boîte à monstres* de Riske Lemmens est montré aux élèves. Comme à chaque proposition d'album, chacun s'exprime sur son ressenti en voyant la première de couverture, puis en entendant la lecture du titre. Pour cet album, il est évident que les enfants s'expriment sur le monstre créé par l'ombre du petit garçon et sur l'expression du visage de la peluche.

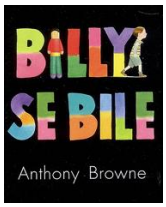
L'histoire est lue partiellement aux élèves afin qu'ils puissent s'exprimer sur l'aspect des monstres et sur leurs ressentis. Ils reconstituent l'histoire avec leurs propres mots pour se l'approprier : ils ont envie de parler de s'approcher et d'imaginer la suite. L'aspect parfois amusant des monstres relèvent également leur attention. Ensuite, la fin de l'histoire délie les interrogations. Il est alors important de mettre en lumière la différence entre l'imaginaire et la réalité, surtout avec les élèves de moyenne section. En effet, Boris, le personnage principal, imagine beaucoup de monstres qui en réalité n'existent pas. Ceci constitue un tremplin pour une réflexion plus poussée avec les six moyens. En effet, ces derniers sont à même de se questionner entre les peurs imaginaires et les peurs réelles. Ils parlent alors des peurs « dans la tête » ou « quand on ferme les yeux » et des peurs « du corps », « qui font sauter le cœur ». Il est d'ailleurs opportun de signifier que certains élèves de petite section étaient sur cette même voie. Enfin, au regard de la classe entière, l'album traité permet de mettre en évidence le courage dont a fait preuve le petit garçon. Les élèves en retirent alors une solution possible à certaines de leurs angoisses.



Dans la seconde partie de la séance, un autre album leur est présenté : *Quand j'avais peur du noir* de Mireille d'Allancé. Cette histoire met en scène un petit garçon soumis aux angoisses nocturnes. Après la verbalisation à propos de la première de couverture assez éloquente, l'histoire est lue partiellement. « Que se passe-t-il pour Robert ? Dans sa chambre ? Que ressent-il ? Qui cherche-t-il ? Pourquoi ? Que va-t-il se passer ? » : Voici les questions que suscitent l'arrêt de la lecture. Les élèves sont capables de s'exprimer sur un sujet qu'ils connaissent bien ; la peur du noir faisant intégralement partie de leurs angoisses. Les monstres de la nuit disparaissent avec la lecture de la fin de l'album, amenant de nouvelles interrogations. Les élèves comprennent alors que les peurs peuvent s'en aller grâce au courage et à la lucidité dont ils savent faire preuve, grâce à un objet médiateur qui rassure, grâce à une personne qui les calme. Cet album permet de mettre en mots certaines peurs imaginaires, et de trouver des solutions pour ne pas les laisser nous envahir. De plus, grâce aux lectures les élèves comprennent qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir ces choses-là.

La séance 3 s'articule autour de temps similaires et à l'évocation des moyens précédents pour calmer la peur, les élèves utilisent spontanément le « on » pour évoquer les remédiations (l'appropriation commence alors).

Cette séance amène la lecture de l'album *Billy se bile* d'Anthony Browne. Ce livre aborde les peurs de manière différente. Une lecture partielle est de nouveau proposée aux élèves afin de réutiliser les principes nouvellement connus. Il leur est proposé de décrire la situation de Billy, de la comprendre puis de lui soumettre des solutions. Enfin, la fin de la lecture permettra de révéler la solution de Billy à proprement parlé. Il utilise les « poupées tracas » données par sa grand-mère. Ainsi, les élèves découvrent un nouveau moyen de subtiliser les mauvais rêves, les petits tracas qui empêchent souvent de passer une douce nuit, pour les introduire chez un intermédiaire nouveau (remplaçant ici le « doudou » par exemple). La portée de ce geste est significative : il s'agit, comme pour les albums précédents de faire transiter l'angoisse, de l'extérioriser soit concrètement vers un autre objet, soit verbalement en discutant avec l'adulte, soit physiquement si cela est possible en levant le voile sur l'imagination résultant de intériorisation.

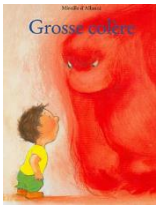


La fin de la séance s'articule autour d'un récapitulatif de tous les albums vus jusqu'alors. Chacun est invité à s'exprimer sur ce qu'il souhaite : sa préférence, son ressenti, un détail qu'il a aimé. Enfin, une lecture offerte est prévue pour la classe entière en regroupement, après le passage des groupes. Il s'agit de l'album *Est-ce que tu as peur ?* de R. Schami et K. Schärer. Cette album vient clore l'unité sur la peur en rappelant qu'il est normal d'avoir peur, que tout le monde, adulte comme enfant possède ses propres craintes et qu'il n'y a aucune honte à cela. Cet album n'a pas été traité en atelier dirigé car il présentait un degré de difficulté (de compréhension) supérieur. Les élèves de petite section avaient besoin de nombreux étayages pour accéder à certaines significations plus difficiles d'accès. Pour les élèves de moyenne section en revanche, cela n'aurait pas posé de problème. Néanmoins, et ce pour les deux niveaux, un travail sur les poupées tracas a été mené à la place d'une lecture supplémentaire.



2.2.1.5. Séance 4 et 5 : la colère, une émotion qui peut être exponentielle

Les deux séances suivantes ont été consacrées exclusivement à la compréhension de « l'émotion rouge »: la colère. Afin d'identifier dans un premier temps, ce qu'*est* substantiellement la colère, l'album *Grosse colère* de Mireille d'Allancé a été proposé aux élèves. Les étapes d'appropriation de la nouvelle notion sont identiques aux séances précédentes : une phase de réactivation organisée autour



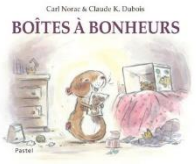
de l'album *La couleur des émotions*, permet aux enfants de se recentrer sur la nouvelle émotion en question, de revoir le vocabulaire, de répéter la description faite dans l'album, de revoir le pop-up associé. Les hypothèses souvent nombreuses à mi-lecture quant à la cause du changement de couleur du jeune héros sont bien souvent dans la même lignée, la couleur rouge servant de support à l'enfant. L'apparition du gros monstre rouge à la reprise de la lecture, provoque aussi une grande stupéfaction chez les élèves. La transition et la compréhension de ce qui est en train de se produire nécessite plusieurs pages et parfois une remédiation finale. Le questionnement de l'adulte permet souvent aux enfants d'avancer dans leur réflexion et de trouver les réponses à leurs propres interrogations. Après s'être assuré de la compréhension du texte, il est important de prendre du recul quant à la lecture et d'amener les enfants à regarder le livre avec « plus de hauteur », de la même façon que pour les lectures précédentes, tout en restant à leur niveau de compréhension. La discussion s'est poursuit autour de cette colère qui bien des fois, pousse les enfants à faire certaines choses qu'ils ne contrôlent pas : instaurer un coussin de la colère dans la classe a été l'option choisie à la suite de cette lecture.

La séance 5 a servi de complément à l'album précédent. Elle s'est articulée autour de l'album *Le livre en colère !* de Ramadier et Bourgeau. Cet album induit la participation du public : elle est nécessaire au déroulement et à la compréhension pleine de l'album. La lecture interactive a suscité beaucoup d'intérêt chez les élèves, confrontés pour la première fois à ce type de livre. La séance s'articule de la même façon en commençant par une phase de réactivation concernant l'album *Grosse colère*, pour ensuite émettre des hypothèses sur la nouvelle histoire proposée. La première de couverture étant assez explicite, elle ne donne ici pas lieu aux enfants de divaguer quant au sujet dont il va être question tout au long des nouvelles pages. Cette lecture a été cependant beaucoup plus interrompue : de par le côté interactif du livre et de par les questions proposées qui sont plus nombreuses. En effet, lors de cette étude, l'arrêt n'a pas été fait seulement à mi-lecture, mais tout au long du livre, en même temps que les interventions des élèves afin de constater « ensemble » les changements d'humeur du livre. Les élèves verbalisent ainsi ce qu'il se passe tout au long de la transformation de l'album tout en appréciant y contribuer. Enfin, après la mise en commun et le résumé du changement d'humeur, les élèves doivent de nouveau dégager une généralité dont ils pourront se resservir, qu'ils pourraient réinvestir. Ici, les termes « câlins » et « rire » sont apparus.



2.2.1.6. Séance 6 : la joie, chacun ses petits et grands bonheurs

Une seule séance a été consacrée à cette émotion. En effet, elle induit un ressenti positif qui est parfois difficile à justifier mais qui est souvent bien perçu par les enfants. La phase de réactivation a été faite grâce au livre conducteur, *La couleur des émotions*. La joie, de couleur jaune, est très bien retrouvée dans le livre et sur les flashcards mais l'album choisit a suscité réflexion : *Boîtes à bonheurs* de Norac et Dubois est un album aux illustrations assez estompées, difficiles à appréhender par les élèves. Cela s'est remarqué dès la phase d'hypothèses à propos de la première de couverture. Le titre quant à lui n'a pas été évocateur non plus pour les petits comme pour les moyens. A la lecture, assez longue, de l'album la compréhension en a été globalement assez difficile. Une remédiation plus poussée était souvent nécessaire, afin que les élèves puissent restés attentifs. Lors de l'arrêt à mi-lecture, les élèves ont eu tout de même quelques difficultés à s'exprimer sur le sujet principal qui était la récolte des petits et grands bonheurs de l'héroïne. La divagation a cependant disparu à la fin de l'écoute, lors de la discussion et des questionnements de groupe. Grâce à cet album, les élèves, bien souvent enfermés dans la conception matérielle de bonheur, ont pu s'en détacher pour s'exprimer sur des « bonheurs qu'on ne peut pas mettre dans une boîte »[10], mais seulement dans son cœur.



2.2.1.7. Séance 7 et 8 : la tristesse, comment gérer ses petits chagrins

La tristesse est une émotion reconnue physiquement par les élèves : les larmes correspondent à l'idée qu'ils s'en font. Bien sûr, elles ne sont pas le seul et unique témoin de cette émotion mais les utiliser comme point d'appui peut être facilitant pour certains enfants. A l'inverse si elles sont le témoin, elles ne sont pas la cause, et il est important que les élèves comprennent qu'elles sont souvent la dernière étape du chagrin, parfois même l'exutoire de ce trop-plein. C'est dans cette conception que l'album *Le petit souci* d'Anne Herbauts a été choisi. La réactivation de la tristesse, faite grâce à l'album conducteur, a permis aux élèves de se concentrer sur la nouvelle émotion, mais n'a pas permis d'élucider la première de couverture. Les hypothèses des élèves ont donc été assez éclectiques. A l'arrêt de la lecture, les élèves captivés par le nuage étaient davantage concentrés sur sa présence que sur sa signification même, comprenant néanmoins qu'Archibald avait « un souci ». En concluant la lecture les élèves remarquent l'effet bénéfique des larmes sur le souci. Sa disparition donne lieu à la récapitulation des moyens précédemment essayés pour le gommer.

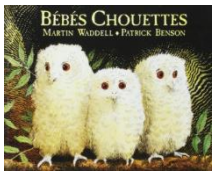


[10] NORAC Carl et DUBOIS Claude, *Boîte à bonheurs*, Ed. L'école des loisirs, 2015

L'unique moyen étant de pleurer, les élèves comprennent le fond, et la motivation de certaines larmes.

Enfin, suite à la lecture de cet album, j'ai proposé aux élèves un nouvel outil : les bouteilles de retour au calme, utilisable dans un petit coin aménagé de la classe. Cela complétait également leur propos puisqu'ils proposaient également des solutions pour gommer les chagrins, lorsque les larmes ne suffisaient pas à l'évacuer.

La séance 8 s'est plus précisément focalisée sur l'angoisse de la séparation, souvent évoquée par les enfants. Il semblait important qu'ils comprennent que l'angoisse de « l'abandon » n'est pas nécessaire, même si elle est compréhensible. A ce propos l'album *Bébés Chouettes* de Martin Wadell et Patrick Benson, est très intéressant. Cette émotion, propre à l'enfant et à cette tranche d'âge, est souvent pointée du doigt par les adultes, mais trop peu souvent expliquée. L'important est que l'enfant ne se sente pas coupable de ce chagrin, qu'il le comprenne et qu'il puisse avoir un moyen de l'atténuer. La présentation de l'album ayant suscité de nombreuses hypothèses, au vu de la généralité de la première de couverture qui n'a pas été significative. La lecture a été coupée en deux endroits pour cet album : la première fois au départ de la maman, la seconde avant qu'elle ne revienne. Les enfants n'ont presque pas manifesté de confiance en son retour lors des deux questionnements proposés. Le dénouement de l'histoire a su créer la surprise générale du côté des enfants et ainsi lancer la discussion autour du départ des mamans.



Enfin, pour conclure sur l'émotion de la tristesse, le livre de Malika Doray intitulé *Je t'aime tous les jours* est proposé aux enfants. Cet album fait suite au précédent et permet le réinvestissement de la discussion autour de la séparation. De plus, certains élèves de la classe sont parfois confrontés au départ d'un parent. Cet album paraissait alors opportun pour leur offrir des moyens de gérer leur chagrin au moment donné.



2.2.1.8. Séance 9 : Recueil de conceptions finales

Cette séance s'est également déroulée de manière individuelle. Les élèves sont appelés à venir répondre aux mêmes questions qui leurs avaient été posées en séance 0. Collecter les nouvelles réponses est important pour constater la maturation, l'évolution des élèves en quelques semaines et ainsi valider ou non le postulat de départ. Les élèves ne sont pas évalués sur le fond (dans le sens où chacun ressent ses propres émotions) mais plutôt sur la pertinence des réponses et sur la capacité à répondre, qui était problématique en début de séquence. Il sera intéressant

de noter les parallèles effectués par les enfants entre leurs propres émotions et la littérature de jeunesse proposée afin d'observer le réinvestissement dont ils font preuve.

Enfin, ce recueil est nécessaire pour effectuer un bilan critique de sa séquence. De cette façon l'enseignant peut prendre du recul quant aux activités menées et effectuer son auto critique au vu des réponses des élèves. Se remettre en question, proposer des pistes d'amélioration possibles sont des éléments nécessaires à la pratique enseignante. Le travail est pensé en amont, effectué et sondé dans un dernier temps afin d'identifier les réussites et les erreurs, dans l'optique de pouvoir réinvestir cette séquence au mieux avec d'autres élèves par exemple.

3. Analyse et résultats de la séquence

3.1. Analyse

L'objectif général de cette séquence est de développer la compréhension des émotions chez les élèves de la classe en question. Pour ce faire et au regard des études et recherches déjà effectués en ce qui concerne l'impact positif de la littérature jeunesse dans la construction de l'enfant, il est possible d'envisager l'empreinte médiatrice qu'elle est susceptible d'offrir quant à la compréhension de ces émotions et à leur gestion. Les séances ont toutes eu un effet, positif ou négatif sur les élèves qu'il est important d'examiner.

3.1.1. Phase pré-test

L'album phare, *La couleur des émotions* d'Anna Llenas, constitue le fil conducteur de toute la séquence. Ce livre en version pop-up a été choisi car il est facile d'accès de par l'identification des émotions avec les couleurs dans un premier temps, de par l'histoire et le niveau de langage utilisé dans un second. Enfin, la version pop-up utilisée permet de captiver les enfants et ainsi de susciter un intérêt supplémentaire envers l'histoire. L'album en lui-même est lu plusieurs fois en regroupement tout au long de la séquence, les élèves en étant demandeurs. Il constitue le fil rouge de l'étude : chaque approfondissement en découle. De plus, il est utilisé pour de nouveaux apprentissages et activités parallèles durant la séquence en question : ateliers autonomes ou semi-dirigés. Il sert de point d'appui notamment à la réalisation des « enveloppes émotions » qui se calquent sur la couleur de toutes celles exposées dans l'album. Enfin, ce livre présente six émotions : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité et l'amour. Les deux dernières n'ont pas été traitées dans ma séquence par souci d'adaptation aux élèves de petite section. Il est possible de les traiter dans un deuxième temps, autour d'une autre séquence. Le choix s'est porté sur les quatre premières, ici énoncées, car elles constituent les émotions de base, en construction, selon la recherche.



La séance de recueil de conceptions initiales a été menée après une première lecture de l'album conducteur. La motivation à cela se situe autour de l'intérêt des élèves de la classe. Il était préférable de leur fournir pour certains un point d'appui, pour qu'ils puissent verbaliser de manière confiante leurs pensées souvent pertinentes. Certains d'entre eux n'auraient pas su le faire si l'album n'avait pas été lu : par manque de confiance ou de vocabulaire. Evaluer les enfants en phase pré-test, est un moyen de se faire une idée sur le fond de leur réflexion et non sur la forme. Je souhaitais alors, leur offrir toutes les possibilités de pouvoir s'exprimer à propos de ce sujet qui reste délicat. Répondre aux questions c'est également se livrer. Il a été parfois difficile pour les élèves de mettre en mots toute leur réflexion à chaque fois. En effet, comme les résultats le montreront dans un second temps, malgré la première étape de la lecture d'album qui avait pour but de les mettre en confiance et de les sécuriser, certains n'ont pas su parler d'eux, et sont même allés jusqu'à feindre de ne rien ressentir, même lors de plus amples incitations.

Cette phase m'a permis de réaliser à quel point il est difficile pour des enfants de se mettre en jeu, de se dévoiler. La pudeur est très présente dès le plus jeune âge.

3.1.2. Discussion autour de la peur

Les deux séances autour de la peur ont donné lieu à des discussions diverses. En effet, l'objectif de chaque séance était de comprendre l'émotion de la peur, sa provenance et apprendre à la gérer afin de l'effacer. Les différents albums ont permis aux élèves de se plonger dans leurs angoisses tout en les maintenant à distance. Cela est un des avantages notoires de la littérature de jeunesse, pouvant toucher les élèves sans les remuer de façon agressive.

Face aux questions relatives à l'album *La boîte à monstres,* les réponses ont été variées (Cfr. Annexe n°2).

Au vu des réponses des élèves, il est facile de repérer l'impact bénéfique du premier album. L'effet escompté n'est pas complet, puisqu'il était possible de penser que les élèves iraient jusqu'au bout de la réflexion, en disant que les peurs imaginaires regroupent davantage de choses : les élèves ne se sont pas directement exprimés sur toutes leurs peurs intérieurs. Cependant la notion d'imaginaire a été évoquée, ainsi que la notion de « courage ». Ce dernier est alors pour les élèves, de manière générale, une solution pour gommer la peur. En réalité si l'enfant fait preuve de lucidité, ne se laissant pas submerger par son imagination, il est certain que ces peurs s'estompent à l'instant T. L'intervention d'un adulte permet également d'élucider l'hésitation qui persiste : le parent a un rôle rassurant, cependant il est important qu'il ne se

révèle pas rassurant seulement de par sa présence dans le cas des peurs imaginaires. En effet, si l'adulte révèle la réalité c'est bien là qu'il est efficace, poussant ainsi l'enfant à en faire de même.

Les élèves de moyenne section étant davantage dans l'aspect abstrait des illustrations et de l'histoire. Pour eux, cela était très clair en ce qui concerne la différence entre l'imaginé et le réel. Les solutions sont alors de les différencier correctement afin de les traiter : les peurs de la tête peuvent s'envoler en un instant ; il faut les découdre.

La première approche de la peur a été bien accueillie par les élèves qui se sont reconnus en Boris malgré la réticence de départ. Il sera nécessaire dans un second temps de mettre en avant leurs propres propos afin qu'ils « reconnaissent » leur émotion, s'ils n'y sont pas parvenus tout seul.

Le second album de la séance est celui de Mireille d'Allancé, *Quand j'avais peur du noir*. Ce dernier illustre de la même façon, les peurs imaginaires qui peuvent envahir les enfants, surtout au moment du coucher. C'est l'occasion de consolider cette même notion de peur et c'est pour cela qu'il a été choisi. Cet album a joué le rôle de complément à la notion de peur (cfr. Annexe 2). Désormais il semble plus facile pour les élèves d'admettre leur peur et de la comprendre dans le sens où ils savent la mettre en mots, l'identifier et connaître sa nature (imaginaire ou réelle). Un atelier semi dirigé avec l'ATSEM a permis de poursuivre le travail sur réel et dangereux et imaginaire. Bien que la seconde n'*existe* pas, elle n'en est pas pour le moins légitime. Les différents héros des histoires proposées le démontrent également. La peur du noir exposée dans cet album est une des peurs les plus courantes et les plus importantes : du noir jaillissent les loups, les monstres, les fantômes. La lumière, et donc le voile levé sur la réalité, les efface. Il est important que les enfants apprennent à vivre avec et à trouver des stratégies pour ne pas la laisser proliférer. En ce sens, le second album permet de travailler sur le substitut du doudou, sur la notion d'être rassurer, sur la « présence » qui gomme les travers de l'imagination. Il permet également d'introduire la notion de calme avec l'activité de comptage proposé : compter permet de se décentrer du problème et de poser son esprit. Les élèves ont assimilé les stratégies de Robert et ont même créé des liens avec celles de Boris.

Le dernier album sur la peur, *Billy se bile*, a permis de créer (au sens propre) une transposition affective consciente : en effet, les enfants peuvent inconsciemment mettre leur confiance en un doudou, comme cela a été vu dans l'album précédent. Ce dernier représente un « autrui » restant tout de même un prolongement de soi, puisqu'il est facile de tout lui confier.

Lors de la lecture les élèves étaient dans l'ensemble tous familiarisés avec cet univers affectif et ont pu ainsi facilement se projeter dans l'histoire (cfr. Annexe n°2)

Cet album a été conducteur pour la réalisation de leur poupée tracas sous forme de dessins (graphismes). Une petite poupée en bois leur a été donnée. Les élèves, très enthousiastes à l'idée de pouvoir faire « comme Billy » ont pu les utiliser à la maison. La conscientisation opérée a été bénéfique : les petits comme les moyens ont désormais en tête le procédé qui permet de s'apaiser, de calmer ses angoisses.

Tous ces albums ont permis d'échanger, beaucoup, sur « l'émotion grise ». Elle est présente en chacun de nous, elle est vitale puisqu'elle prévient du danger mais ne doit pas déboussoler les élèves. Cependant, s'ils se sentaient parfois submergés, ils pourraient trouver des remèdes à la précipitation qu'elle engendre grâce aux lectures, aux stratégies adoptées par leurs héros. De nombreux albums ont été utilisés pour analyser cette émotion dans un souci de compréhension majeur. La peur paralyse ou refreine certains actes et il est important que les élèves ne soient pas parasités dans leur développement personnel : grandir c'est affronter ses peurs et surtout être en mesure de le faire.

3.1.3. Discussion autour de la colère

Les deux séances à propos de la colère avaient pour objectif de comprendre celle-ci, analyser son but et trouver des stratégies pour la faire disparaître. Les différents albums proposés aux enfants leur ont permis de se plonger dans une introspection délicate : cette émotion est souvent mal perçue dans l'entendement commun, pointée du doigt. Les enfants éprouvent parfois des difficultés à admettre la ressentir.

L'album *Grosse Colère* traite des sensations éprouvées lorsque l'émotion s'installe. De plus, le livre offre une possibilité de résolution, une stratégie imaginative pour la faire disparaitre. Les réactions des élèves lors des différentes étapes d'approfondissement sont significatives (cfr. Annexe n°3).

L'étude de cet album a permis aux élèves de matérialiser cette sensation qu'il qualifie de « colère », émotion qu'ils identifient souvent correctement chez les autres. L'entrée dans la signification abstraite a été plus facile pour les élèves de moyenne section. En effet, ils ont tout de suite perçu le monstre comme le reflet de l'émotion de Robert. Le lien avec leur propre émotion a donc été établi de façon rapide et les effets ont été immédiats : ils ont créé des parallèles avec leur expérience personnelle. Pour les petits, le monstre en tant que personnage a eu tendance à rester ancré plus longtemps. Il a fallu attendre la toute fin du livre ou même la

discussion pour qu'ils élucident sa signification. Néanmoins, le lien une fois établi a permis également aux petits de laisser leurs appréhensions de côté : les enfants aussi sont parfois en colère et cela est normal. Enfin, la solution offerte par l'album s'est révélée efficiente puisque nombreux sont les élèves qui l'on réutilisée.

Le coussin de la colère a été mis à leur disposition après lecture de cet album afin que lorsque la grosse colère monte et amène certains gestes inopinément, ces derniers soient concentrés sur un coussin prévu à cet effet. Les petites bouteilles de « retour au calme » ont été aussi utilisées pour les apaiser, à leur demande, pour que la colère devienne toute petite.

Le second album à propos de la colère a connu une organisation particulière. Pour les raisons susmentionnées, il a été abordé de manière plus fragmenté. Les raisons de ce choix sont motivées par la volonté d'exploiter au maximum le côté interactif de l'album *Le livre en colère* (cfr. Annexe n°3). La lecture de cet album permet le réinvestissement et l'approfondissement de la compréhension et de la gestion de l'émotion à traiter. La colère est une émotion difficile à contrôler, qui peut prendre des proportions de plus en plus grandes si elle est incomprise ou rejetée. Il est important de l'accueillir afin de la traiter en son for intérieur. Elle nécessite davantage une forme de self contrôle que l'on retrouve moins dans la gestion d'autres émotions (où l'intervention d'un élément tiers a beaucoup d'impact). Dans le cas de la colère, l'intervention d'un tiers n'a d'effet que lorsque le sujet a verbalisé le motif de sa colère, comme le livre par exemple. Si l'esprit n'a pas identifié la source, il est difficile de la faire partir.

La colère développée à travers les deux œuvres a permis, comme le traitement de la peur, de mettre en œuvre des activités parallèles à reproduire à la maison. Tout cela crée un bagage évolutif à construire tout au long de leur vie. La colère a su acquérir une nouvelle dimension : une dimension acceptable pour l'enfant, dépourvue du côté trop agressif de départ.

3.1.4. Discussion autour de la joie

Une seule séance a été consacrée à la joie. Ce choix trouve ses raisons au vu des résultats pré-test. Cette émotion positive ne rencontre en effet pas les mêmes problèmes que les trois autres émotions de base. Grâce à l'album, *Boîte à bonheurs*, les élèves ont pu élargir leurs conceptions à propos de ce qu'est pour eux la gaité (Cfr. Annexe n°4).

L'étude de cet album a permis aux élèves d'entrevoir une nouvelle dimension du bonheur : celui non palpable. Bien sûr ils en vivaient inconsciemment les répercussions, mais ils pourront désormais l'exprimer au même titre que les biens matériels précédemment cités. Cette émotion n'est pas difficile à déceler chez autrui ni chez eux, elle transparaît, elle est claire pour les

élèves. Les moteurs désormais en sont également mis en lumière. Les élèves de moyenne section ont néanmoins réussi à aller au-delà du principal objectif de cette séance qui était de comprendre l'émotion de la joie, d'en trouver les sources. Ils sont parvenus à créer un parallèle inattendu avec l'émotion de la peur. Ce parallèle est justifiable puisqu'il découle des deux dimensions sur lesquelles ils avaient travaillés : le concret et l'imaginaire. Ici, si le bonheur obtenu au contact de la chaleur humaine de ses parents n'est pas imaginaire, il relève cependant de l'abstraction. Il ne peut pas être mis dans l'enveloppe, comme un jouet ; il peut être représenté par un dessin mais il en demeure tout de même en partie très singulier et quelque peu indescriptible. Il sera nécessaire que les enfants grandissent encore pour qu'ils puissent s'exprimer dans un langage plus fin à propos de cette émotion qu'ils peinent à décrire avec leurs mots même si parfois c'est bien avec leur langage que ces émotions sont le mieux décrites : « Quand maman est là, je suis tellement heureuse et je l'aime tellement que je vais craquer mon cœur » (M., MS). Le fait d'être entouré par l'amour de ceux qu'ils aiment provoque en eux un bonheur vital.

3.1.5. Discussion autour de la tristesse

C'est une émotion ambiguë qui se voit traitée en dernier dans cette séquence. Cela est motivé par la volonté d'être mieux armé pour la décrire. En effet, il semblait nécessaire que les élèves soient armés d'un certain vocabulaire pour pouvoir s'exprimer à propos de cette émotion. L'album *Le petit souci* constitue une première approche (Cfr. Annexe n°5)

A travers *Le petit souci*, les enfants découvrent une autre facette des larmes : parfois elles sont présentes simplement pour ôter un poids au cœur. Lorsque la tristesse est trop grande, il suffit simplement parfois de la laisser s'exprimer afin qu'elle s'envole. Cependant, les élèves ont tous soulignés le fait que le lecteur ne sait pas pourquoi ce petit souci est apparu : libre à lui de l'imaginer. Néanmoins pour permettre à la tristesse de partir il faut la laisser s'exprimer avec les larmes mais aussi avec les mots. En ce sens, il était important d'insister sur la verbalisation de son chagrin : il ne faut pas que les enfants éprouvent une quelconque appréhension à parler de leur émotion. Le chagrin est propre à chacun et n'est risible en aucun cas puisqu'il puise sa source en le bagage intérieur de chaque individu. Un des motifs évoqués par les élèves comme étant porteur de tristesse est le manque des parents. La tristesse provoquée par cette séparation est présente chez tous les enfants. Il est important de comprendre l'origine de cette angoisse, et c'est dans cette optique sur l'album suivant a été traité. *Bébés chouettes* est un livre adapté à cette problématique, qui permet aux élèves de se reconnaître en chacun des personnages à différents moments peut être de leur vie (Cfr. Annexe n°5).

Grâce à cette lecture, les élèves comprennent que les adultes qui constituent les piliers de leurs vies, sont amenés parfois à les laisser pour un laps de temps donné. Durant celui-ci il ne faut alors pas avoir du chagrin, de la tristesse car ils reviennent, ils ne les oublient pas, ils partent même dans le but de les aider. Il est compréhensible que le moment de la séparation procure de la peine car l'enfant possède un lien d'exclusivité particulier qu'il doit apprendre à maîtriser. Cette étude rassure l'enfant dans son chagrin premier, conséquence de l'angoisse de la séparation qui le pèse. Les élèves ont établi d'eux même certains liens avec les précédentes méthodes utilisées pour se calmer : certains ont proposé de « rendre le chagrin plus petit en se calmant », « en demandant un câlin à un adulte », « en utilisant les petites bouteilles de retour au calme ». L'écoute et le travail effectués sur ces deux albums (complétés par la lecture offerte) permettent aux élèves de comprendre et d'accepter cette dimension fragile qui existe en chaque individu afin de la gérer au mieux, grâce aux stratégies qu'ils connaissent désormais.

3.2. Résultats

3.2.1. Recueil de données : conceptions initiales

Les questions posées lors de cette phase ont été mises *in extenso* en Annexe n°6, afin de pouvoir mieux entrevoir la progression des élèves.

La peur est majoritairement justifiée : les justifications des élèves sont quasiment identiques : animal, noir ou orage. Par contre, aucun d'entre eux ne sait réellement me dire pourquoi cela peut faire peur. Certaines peurs semblent plutôt être des « idées reçues » plutôt que de réelles angoisses.

Les autres réponses fournies pour la peur sont aussi pour neuf enfants : « je n'ai pas peur ». Ce « même pas peur » pourrait témoigner d'une éducation à la peur assez faible : pour ces élèves-là, il est très important de comprendre qu'il est normal d'avoir peur, que l'on peut avoir peur à tout âge. Pour ceux qui reconnaissent leurs angoisses, il est important de savoir comment les calmer, les différencier. Trois autres élèves n'ont pas su me dire s'ils avaient déjà eu peur.

La tristesse est une autre émotion majoritairement justifiée, et de la même façon : « La tristesse, c'est quand papa et maman ne sont pas là ». Cette tristesse décrite par huit petits correspond à la tristesse de la séparation qui fait conséquence à l'angoisse de l'abandon.

Huit autres élèves m'ont parlé des pleurs : être triste c'est pleurer. Cela peut être vrai, mais aucun d'eux de m'apporte une réponse qui les regarde personnellement. Trois autres élèves acquiescent simplement ma question sans se justifier, et un autre me dit ne jamais être triste.

La joie est très peu justifiée : seulement cinq élèves ont su motiver leur réponse. Dix enfants m'ont simplement répondu « oui » mais ne savait pas mettre en mots ce qui les rendaient heureux. Les élèves restants n'ont pas su s'exprimer sur le sujet.

La colère est elle aussi peu justifiée mais aussi peu identifiée. Selon les données recueillies, la majorité des élèves, soit quatorze, ont mentionné la colère chez autrui, me disant que « maman se fâche », ou que « papa et maman sont en colère ». Seuls cinq d'entre eux ont su me dire à quel moment ils ressentaient de la colère en eux. Un élève lui m'a répondu qu'il ne se mettait pas en colère du tout.

Enfin, aucun élève n'a su expliquer ce qu'il se passait à l'intérieur de lui ni un moyen de gommer ou d'estomper une émotion négative telle que la colère, la tristesse ou la peur (cfr. Annexe n°6).

Dans le groupe des moyens, la tristesse est une émotion bien reconnue et attribuée, comme pour les petits, à la séparation. Trois élèves motivent leur tristesse par le départ de leurs parents, deux autres font allusion aux « coups » portés par leur frère et sœur et un autre dit ne jamais être triste.

Il a été important pour eux qu'ils comprennent ce sentiment de tristesse qui peut les envahir parfois et qui peut être motivé par plusieurs facteurs : la séparation peut en être un, mais il existe des moyens pour l'atténuer, des alternatives pour le comprendre et l'apprivoiser. Il a été de plus nécessaire que les élèves ne confondent pas les « maux émotionnels », des « maux physiques ». Même si les deux provoquent des bleus, les cibles sont distinctes : le cœur et le corps.

La peur est-elle justifiée par la moitié d'entre eux et, comme pour leurs camarades, les peurs sont les mêmes : animaux, orage, noir. Cependant, bien qu'ayant un an de plus, les élèves ne savent pas me dire exactement ce qui fait peur sur ces éléments. Les stéréotypes des animaux, loup, renard, sont certainement dus à l'imaginaire commun plutôt qu'à une réelle phobie. Or, ces animaux ne sont pas réellement « vainqueurs » dans la plupart des histoires racontées aux enfants, mais les rôles « méchants »leurs sont facilement attribués.

La joie est reconnue par tous les élèves, mais justifiée seulement par trois d'entre eux. Les justifications apportées font toutes référence au fait de jouer : « jouer avec mes copines », « jouer à la plage », « avoir des nouveaux jouets ». Le jeu et les jeux semblent donc être source de joie pour les élèves : cela est un fait mais la joie peut être motivée par des facteurs plus intimes qu'il sera important d'extérioriser.

La colère reste l'émotion la moins bien justifiée : un seul élève parvient à s'exprimer sur ce sujet, deux autres l'identifient mais ne la motivent pas. Les trois derniers me disent ne jamais ressentir de colère en eux. Ce constat est étrange puisque chaque individu ressent cette émotion. Le fait de ne pas vouloir en parler peut résulter soit d'une brimade personnelle (inconsciente), soit d'une éducation à une certaine « tranquillité ».

Enfin, tout comme pour les élèves de petite section, personne n'a su me décrire ce qu'il se passait à l'intérieur d'eux, ni m'exprimer un moyen de calmer les émotions négatives (cfr. Annexe n°6).

Face à ces résultats, le constat est net. Il est facile d'identifier une différence entre les élèves de petite section et ceux de moyenne section : ces derniers répondent plus aisément à la question fermée, identifiant et admettant ressentir certaines émotions. Cependant, la justification n'est pas beaucoup plus développée chez les moyens. De manière générale, il existe et persiste une certaine pudeur à s'exprimer sur ces sujets : éducation ou manque de repères peuvent en être à l'origine. Aucun élève ne parvient à mettre des mots sur ce qui se passe à l'intérieur d'eux, ni ne parvient à révéler un moyen d'apaiser ses débordements. Il reste désormais à identifier si les propos sont « mis en pensée » et ne parviennent simplement pas à être verbalisés, ou s'il est nécessaire qu'ils s'approprient le concept également avant d'en accoucher verbalement. L'étude proposée est donc opportune dans cette classe et saura être significative après l'intervention.

3.2.2. Recueil de données : conceptions finales

La peur en petite section a acquis une dimension beaucoup plus consciente. En effet, si certains élèves me parlent toujours des animaux, de l'orage, beaucoup me parlent des « peurs dans la tête » (15). Les cauchemars et le noir provoquent souvent ces angoisses-là, et les élèves semblent avoir compris le processus. Tous désormais acceptent d'avoir peur, même si certains plus pudiques ont encore du mal à s'exprimer (2/20). Les effets de la peur sont évoqués par les expressions du visage, les cris, le cœur qui bat très fort dans la majeure partie des cas (15/20). Les moyens pour se calmer sont multiples : dix élèves me parlent de compter pour se calmer, quinze évoquent le fait de « bien ouvrir ses yeux » (regarder la réalité), seize peuvent appeler leurs parents, dix-huit parlent aussi d'un doudou ou d'une poupée qui les sauve. Neuf élèves m'ont également parlé de la peur « pour de vrai » qui témoignait d'un danger potentiel. (Cfr. Annexe n°7)

Pour les élèves de moyenne section le résultat est très clair : tous les élèves s'expriment sur la peur, sur ses effets, sur sa peur (sans plus aucune honte), sur les stratégies qu'ils peuvent mettre en place. Trois élèves réinvestissent la totalité des méthodes proposées pour calmer sa peur, et ils font tous clairement la différence entre une peur physique et une phobie mentale.

La colère chez les petits comme chez les moyens est découverte sous un nouvel angle. Si elle était brimée au début, souvent vue d'un mauvais œil, les enfants ont appris à l'accepter pour la comprendre. Tous reconnaissent la ressentir, et la majorité l'explique de façon variée. Certains élèves restent cependant assez discrets quant aux motifs de leur énervement. Les effets de la colère, au niveau du visage et de l'intérieur du corps, sont également assez bien identifiés désormais. Les stratégies énoncées par les enfants reprennent trait pour trait celles des deux albums : de plus, ils en proposent de nouvelles faisant des liens avec d'autres albums et d'autres émotions. Le coussin de la colère est également réinvesti.

La joie est, après cette étude, davantage expliquée. De plus elle est majoritairement décrite, avec beaucoup moins de retenue que dans la phase pré-test. Les élèves n'hésitent pas à exprimer les sourires et les rires qu'ils ressentent dans leur cœur et qui transparaissent sur leur visage. Enfin, les bonheurs sont différents : si des bonheurs matériels sont toujours identifiables, et cela reste normal, des petits bonheurs font leur apparition : de l'affection, un moment de partage, un compliment ou un mot doux. Cette émotion s'est épanouie grâce à l'étude.

La tristesse reste une émotion compliquée à gérer pour des élèves si jeunes. Les élèves reconnaissent désormais certains de leurs bleus au cœur, mais cela demeure un point très sensible à soulever. Cependant, l'émotion trouve sa place et se laisse accepter par les élèves qui comprennent maintenant les raisons de ce mal être. De plus, les pleurs ont acquis une nouvelle acception : ils sont parfois nécessaires à l'évacuation d'un trop plein, ils sont propres à chacun et ne peuvent être risibles. La séparation est toujours la douleur principalement évoquée mais les élèves comprennent que cette émotion est normale et ne doit pas se transformer en angoisse. Les stratégies mentionnées par les élèves sont majoritairement le recours à un objet, l'intervention d'un autre adulte, le fait d'être consolé, ou le décompte et le calme. Ces derniers sont des solutions empruntées à des albums mentionnés pour le traitement d'autres émotions.

3.2.3. Retour sur les conceptions

L'hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse permettait aux élèves de mieux comprendre leurs émotions a été mise à l'épreuve lors de la mise en place de cette séquence. Si les résultats aux questions fermées ne sont pas significatifs, ceux relatifs aux questions ouvertes paraissent

réellement différents : au vu de la progression des élèves, la compréhension de leurs émotions a réellement évolué de manière positive. En effet, leurs conceptions de l'émotion en tant que telle ainsi que ses effets sur autrui ont été nourries par les différentes lectures, par les différentes activités. Les élèves de petite et de moyenne sections ont également appris à s'accepter et à analyser leurs ressentis à la lumière des albums fournis. Ils sont désormais capables en majorité de s'exprimer librement à propos de ce sujet. Même s'il persiste des lacunes, chaque élève étant différent et avançant à son rythme, chacun a su tirer le meilleur des histoires proposées afin de s'en servir de manière singulière. Il a été par ailleurs possible d'observer directement en classe des comportements d'élèves, des analyses sur certaines réactions de camarades ou sur leurs propres réactions (une roulette des émotions a été mise à leur disposition afin qu'ils puissent s'exprimer de manière individuelle si une émotion les débordait[11]). Si les albums ont fournis des exemples de représentations et de compréhension, ils ont également servis de point d'appui à différentes discussions. Celles-ci ont donné lieux à des réflexions agrémentant la progression des élèves. Les lectures constituent un soutien commun, un socle sur lequel les élèves se construisent et se construiront encore. L'hypothèse préalable semble donc être validée.

La seconde hypothèse concernait les stratégies de gestion des émotions. Le postulat concernait l'impact positif de la littérature de jeunesse sur cette autogestion. Les résultats obtenus en phase pré-test étant nul ou faisant seulement appel à « maman » (en un mot, sans phrase), ne permettait pas de penser que les élèves disposaient ou avaient conscience de disposer d'autres moyens pour calmer les ardeurs de leurs ressentis. Après l'étude, les résultats sont flagrants : pour la majeure partie des élèves la progression est significative (passant d'aucune stratégie à au moins une, à deux et plus). Il est nécessaire de souligner que les élèves ne retiennent pas toutes les options proposées dans les livres comme « modèles pures » mais bien souvent se les approprient : ils possèdent une lecture de l'album qu'il est important de ne pas leur ôter. Aussi est-ce pour cela qu'ils identifient des pistes non-attendues ou réinvestissent des méthodes qui leur semblent transposables car abordables. Si certains élèves ne parviennent pas à retrouver de stratégie qui leur « parle », d'autres en exploitent désormais plusieurs. Si certaines stratégies, faisant suite à la lecture d'albums ou aux discussions et débats qui l'ont suivie, ont été visibles en classe (demande à se calmer vers le coin de retour au calme, demande de tourner la roulette des émotions, volonté de s'exprimer face aux autres, demande du coussin rouge, expression de raisons après certains pleurs post-séparation), il serait nécessaire d'avoir un recul

[11] Cette roulette a été tirée du matériel pédagogique à disposition aux côtés de l'album *Bambou au pays des émotions*, Editions LPV Jeunesse, 2015.

supplémentaire afin d'en mesurer les effets après un laps de temps plus conséquent, dans un contexte autre que la classe (en mettant l'équipe éducative en collaboration, en engageant un retour possible avec les familles). La seconde hypothèse semble donc validée sur un court terme, dans le cadre de la classe et tout au long de la mise en place du dispositif.

Au regard de l'ensemble des résultats, un point important souligné dans l'état de l'art se révèle nettement : l'âge des élèves semblent être en lien avec la compréhension de leurs propres émotions ; les stratégies qu'ils sont également capables de mettre en place en découlent également. Les élèves de moyenne section paraissent déjà avoir acquis un niveau d'abstraction : ils sont d'avis de ne pas concéder à une reconnaissance faciale exclusive, parle de l'émotion en tant qu'entité, de ses effets intimes avec une aise plus flagrante à la fin du dispositif. Les résultats sont alors significatifs, le stade de développement performant avec l'âge des enfants, mais restant non exclusif (certains enfants de petite section possédant un niveau de compréhension similaire).

4. Recul sur la pratique professionnelle

4.1. Limites et perspectives

Tout d'abord, il est important de noter que la nature des données récoltées est seulement orale. Dicter ses pensées à son enseignante, pour un enfant de trois ou quatre ans peut induire plusieurs approximations. En premier lieu, la récolte de données peut laisser une place à la subjectivité de l'enseignante. Connaissant les élèves, il serait possible de transformer contre sa volonté les propos entendus, aidant les élèves dans la formulation ou transcrivant une amélioration lexicale qui n'existe pas. Cela est dû à la relation entre le récepteur et l'émetteur qui n'est pas assez neutre pour attester une validité statistique sans appel.

De plus, les données n'étant pas quantitatives, les statistiques tirées peuvent être remis en question. Les réponses apportées par les élèves sont traduites en données et cela laisse de nouveau place à la subjectivité de l'enseignante. Penser qu'une réponse correspond ou ne correspond pas à une explication par exemple relève inconsciemment de l'explication même de l'émotion que se fait l'adulte. Ce processus pourrait être amélioré en collaborant avec d'autres adultes de l'équipe éducative qui pourrait avoir un regard plus critique sur ces données.

Ensuite, un autre aspect à revoir dans cette étude serait l'espacement des séances. En effet, pour la nécessité du rendu, les séances ont été enchaînées et rapprochées. Il aurait été préférable de pouvoir prévoir une phase d'imprégnation plus longue durant laquelle l'apprentissage aurait pu murir pour ensuite palier aux oublis et incompréhensions qui auraient perdurés.

Enfin, un dernier élément est à considérer : les évolutions constatées précédemment entre les phases pré et post test, sont considérables dans cette classe, sur un échantillon restreint d'élèves et sur quelques semaines de travail. Il est important de constater la progression mais il est impossible de signifier statistiquement l'impact de l'étude sur une catégorie d'âges. Pour améliorer cela il serait possible de penser à rallonger l'espace-temps pour une phase de constatation plus pertinente. Un retour oral des élèves en fin d'année serait opportun. Cela permettrait un constat qualitatif mais laisserait également un laps de temps plus conséquent pour observer les impacts concrets de leur gestion (plus long terme). Les objets mis en jeu dans la classe suite à l'étude pourraient constituer des indicateurs et il serait alors simple d'en mesurer l'usage en rapport avec les émotions ressenties.

4.2. Enrichissement professionnel

Le travail sur le bien- être et le développement des enfants et des adolescents a toujours été pour moi une préoccupation. Pouvoir mener une étude dans ma classe, avec des élèves arrivants dans le système scolaire était pour moi quelque chose de nouveau dans lequel je me suis complètement investie. Sachant pourtant que la gestion des émotions prenait grande place dans tous les actes de la vie quotidienne, son impact sur le développement de l'enfant et sur le développement de celui-ci à l'école m'est apparu d'une nette façon cette année. Grâce aux lectures réalisées pour la préparation de mon état de l'art, j'ai pu apprendre le mécanisme simple de la gestion physiologique et psychologique des émotions. Cette acquisition m'a permis de mieux appréhender les étapes de développement et ainsi de cerner le stade où pouvaient se trouver mes élèves.

L'étude m'a également ouvert à une autre relation avec les élèves. J'ai pu les voir, les connaître d'une autre manière, et être étonnée de la pudeur ou de l'expansion de certains. Un lien différent s'est désormais installé entre nous : la confiance s'est renforcée, le dialogue est sans retenue. Nous avons pu apprendre les uns des autres. Les relations entre pairs ont évolué ; les élèves sont davantage dans la compréhension et le soutien. La gestion personnelle observable en chacun d'eux est, à l'instar de nos relations, considérablement changée. Ce renouveau me tient réellement à cœur et j'espère que les élèves sauront réinvestir tout ce qu'ils ont ressentis et tout ce qu'ils ont su exprimer, sur un plus long terme.

Grâce au travail mené pas à pas, les enfants ont appris à se connaître et à assumer les émotions qu'ils ressentent. L'acceptation de soi, de son caractère, de ses émotions ; se connaître pour mieux s'apprivoiser, pour mieux entrer en contact et comprendre autrui, sont autant de choses

importantes à considérer et à laisser entrer dans la formation à l'école et cela à tous niveaux. Ce gain de confiance ne sera que bénéfique à la construction d'autres apprentissages.

Conclusion

A la suite de l'étude développée il est possible de constater l'évolution de la compréhension et de la représentation des émotions chez l'enfant grâce à la réflexion autour d'œuvres littéraires. Cette transformation induit également une évolution de la gestion des émotions débordantes : les élèves réinvestissent les exemples tirés de l'imaginaire des albums. C'est cet imaginaire qui justement touche l'enfant et sait lui parler de certaines réalités conceptuelles qui sont trop complexes si mises en mots. Les compétences cognitives, affectives et sociales établies par cette étude ont une répercussion sur la construction de leur personnalité et auront ainsi un impact sur la construction de leurs futures relations au monde.

Les albums ont su s'adresser aux élèves de manière pédagogique, s'adresser à chaque enfant de manière individuelle et singulière. En cela ils jouent un rôle fondamental dans le bien-être et la disposition des élèves. Dès lors, la relation avec l'acquisition de nouvelles connaissances en est inséparable.

A l'inverse, il est possible de se demander ce qu'une mauvaise compréhension des émotions pourrait avoir comme conséquences en termes de développement affectif personnel mais aussi en termes d'acquisition de nouveaux apprentissages. En somme, il sera intéressant d'étudier en quoi une mauvaise gestion et compréhension de ses émotions aurait une répercussion négative sur la scolarité et la réussite de l'élève ; puisqu'il semble certain au vu des lectures et des résultats que les domaines sont intimement liés.

Bibliographie

Documents internet :

Encyclopédie Larousse : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_pour_la_jeunesse/63254

Jeanne : www.pilalire.com

Griede, E., Speelman, L., Jansveld, E. (2011). Gérer les émotions, War Child Holland : https://www.warchildholland.org/sites/default/files/deals_download/2-manual_emotions_def_kopie.pdf

Texte de Loi relatif à la littérature de jeunesse : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068067&dateTexte=20100817

Documents institutionnels :

Ministère éducation nationale, plateforme éduscol (2015), *Programmes de l'école Maternelle* : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

Ministère éducation nationale, plateforme éduscol (2015), *Programmes du cycle 2* :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Ministère éducation nationale, plateforme éduscol (2015), *Programmes du cycle 3* :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

Ministère éducation nationale, plateforme éduscol (2014), *Vocabulaire Grande section* : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/11/4/Presentation_modules_vocabulaire_GS_301114.pdf

Ouvrages :

Bettelheim, B. (1976). La psychanalyse des contes de fées, Paris : Robert Laffont

Chelebourg, C., Marcoin, F. (2016). *La littérature de jeunesse*, Paris : Armand Colin

Editions LPV Jeunesse (2015), *Bambou au pays des émotions*

Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F., R. Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz

Rousseau, J.J. (2013). *Emile ou De l'éducation*, par Py, G., Paris : Larousse

Sander, D., Scherer, R. (2014). *Traité de psychologie des émotions*, Paris : Dunod

Thommen, E. (2010), *Les émotions chez l'enfant, Le développement typique et atypique*, Paris : Belin

Van der Linden, S. (2007), *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble

Annexes

- Annexe n°1 : Plan de séquence et Flaschards tirées de l’album conducteur
- Annexe n°2 : Recueil de réponses concernant les albums traitant de la peur
- Annexe n°3 : Recueil de réponses concernant les albums traitant de la colère
- Annexe n°4 : Recueil de réponses concernant les albums traitant de la joie
- Annexe n°5 : Recueil de réponses concernant les albums traitant de la tristesse
- Annexe n°6 : Questions posées en phase pré-post test, statistiques pré-test
- Annexe n°7 : Graphiques statistiques post-test

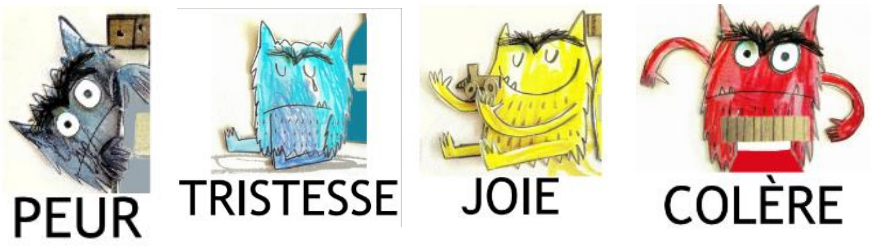
Annexe n°1

<table>
<tr><th colspan="2">Plan de séquence</th></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Savoir identifier des émotions simples chez autrui
- Etre capable de comprendre et gérer les quatre émotions de base</td><td>Compétences :
- Oser entrer en communication
- Pratiquer divers usages du langage oral</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance décrochée : Lecture de La couleur des émotions faite en groupe classe, regroupement</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 1
Recueil des conceptions initiales Modalité : apprendre en se remémorant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Identifier un nouveau vocabulaire
- Expliquer les concepts en question
- Savoir énoncer des stratégies pour les atténuer si besoin</td><td>Compétences :
- Compréhension du lexique, du langage écrit
- Oser entrer en communication (avec l’adulte)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réactivation : étiquettes des monstres, album à l’appui
Phase de questions ➔ Réponses en dictée à l’adulte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 2
Identifier et reproduire les émotions sur les « frimousses »
Modalité : apprendre en se remémorant, en s’exerçant, en jouant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Etre capable d’identifier et nommer l’émotion représentée
- Etre capable de mimer une émotion (devant ses camarades)</td><td>Compétences :
- Oser se mettre en jeu, entrer en communication
- Reconnaître les indicateurs culturels des émotions</td></tr>
<tr><td colspan="2">Repérer les différences et les similitudes des frimousses
Proposer une émotion pour chaque frimousse, se justifier
Présentation des jeux autonomes (cartes, jeu de dés)
Jouer à mimer en salle de motricité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance décrochée : Avec les élèves de moyenne section : essayer de nuancer les émotions (elles ne sont parfois pas si tranchées)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 3
Comprendre sa peur
Modalité : apprendre en résolvant des problèmes, en se remémorant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Etre capable de comprendre ce qu’est la peur et d’où elle vient
- Etre capable de s’exprimer sur les effets provoqués
- Trouver des stratégies pour la gérer</td><td>Compétences :
- Comprendre un langage écrit, un langage conceptuel
- Etre capable de faire des liens avec la lecture précédente (et son propre vécu)
- Oser entrer en communication</td></tr>
<tr><td colspan="2">Identifier la couleur de l’émotion
Identifier la peur dans les frimousses (expliquer)
Emission d’hypothèses à propos de la couverture
Lecture et émission d’hypothèses pour l’album La boîte à monstres
Bilan de la lecture complète : reprendre l’histoire avec ses mots, reprendre l’essence de l’émotion, les effets, remédiation si nécessaire
Lecture et émission d’hypothèses pour l’album Quand j’avais peur du noir
Bilan de la lecture : reprendre l’histoire avec ses mots, reprendre les stratégies du héros, constater les effets de la peur, remédiation si nécessaire
Permettre à chacun de s’exprimer sur la notion de peur à travers les deux albums
En retirer des concepts clés et des stratégies de gestion</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 4
Accepter ses angoisses et les apaiser
Modalité : apprendre en se remémorant, en résolvant des problèmes</td></tr>
</table>

Objectifs : - Différencier ses peurs - Comprendre que la peur est une émotion commune à tous - Trouvez des stratégies de résolution	Compétences : - Être capable de faire des liens avec la lecture précédente (et son propre vécu) - Tirer une conclusion d'évènements - Oser entrer en communication
Réactivation de la lecture précédente Retrouver les moyens identifiés pour gérer la prégnance trop importante de l'émotion Discuter : les peurs sont-elles toutes identiques ? Lecture et émission d'hypothèses Bilan de la lecture : reprendre l'histoire avec ses mots, retrouver la stratégie du héros, constater les effets sur la peur, lien avec les autres lectures, remédiation nécessaire Tout le monde peut avoir peur (même la poupée tracas) Temps de parole à chacun Bilan général sur la peur en revoyant chaque album Lecture offerte : *Est-ce que tu as peur ?* Débat collectif : Est-ce normal d'avoir peur ? Toutes les peurs sont-elles identiques ? Quelles sont les solutions que l'on peut adopter lorsqu'on a peur ?	
Séance 5 Comprendre sa colère *Modalité : apprendre en se remémorant, en résolvant des problèmes*	
Objectifs : - Etre capable de comprendre ce qu'est la colère, d'où elle vient - Etre capable de s'exprimer sur les effets qu'elle provoque - Trouver des stratégies pour la gérer	Compétences : - Comprendre le langage écrit, conceptuel - Faire des liens avec son propre vécu et avec les lectures précédentes - Oser entrer en communication
Réactivation à l'aide de l'album référent et la frimousse Regarder la couverture de l'album et émettre des hypothèses Lecture et émission d'hypothèses Bilan de la lecture : reprendre l'histoire avec ses propres mots, identifier la couleur de l'émotion examinée, constater les effets sur le personnage, identifier les stratégies pour la faire disparaître Mise en commun : lien avec son propre vécu, récapitulation des sensations	
Séance 6 Accepter sa colère et la maîtriser *Modalité : apprendre en se remémorant, en s'exerçant*	
Objectifs : - Différencier les niveaux de colère - Comprendre que la colère est une émotion commune à tous - Trouver des stratégies de résolution	Compétences : - Etre capable de faire des liens avec les lectures précédentes (et son propre vécu) - Tirer une conclusion d'évènements - Oser entrer en communication
Réactivation à propos de la colère : album référent, frimousse Présentation du nouveau livre : émission d'hypothèses Lecture et apartés pour réfléchir ensemble au déroulement de l'histoire Constater les stratégies mises en avant, faire des liens avec les stratégies connues Proposition d'outils pour la classe (Avec les moyens : gradation de la colère avec jeu de vignettes, *volcan des émotions*)	
Séance 7 Comprendre sa joie Modalité : apprendre en se remémorant, en résolvant des problèmes	
Objectifs : - Etre capable de comprendre ce qu'est la joie, d'où elle vient, les natures différentes - Etre capable de s'exprimer sur les effets qu'elle provoque	Compétences : - Comprendre le langage écrit, conceptuel - Faire des liens avec son propre vécu et avec les lectures précédentes - Oser entrer en communication
Réactivation à propos de la joie : album référent, frimousse Présentation du nouveau livre, émission d'hypothèses Lecture et émission d'hypothèses	

<table>
<tr><td colspan="2">Bilan de la lecture : reprendre l'histoire avec ses propres mots, identifier la couleur de l'émotion identifiée, constater les effets sur le personnage
Discussion autour de la nature différente que revêtent les bonheurs quotidiens (conceptualisation), faire des liens avec son vécu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 8
Comprendre sa tristesse
Modalité : apprendre en se remémorant, en s'exerçant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Etre capable de comprendre ce qu'est la tristesse, d'où elle vient
- Etre capable de s'exprimer sur les effets qu'elle provoque
- Trouver des stratégies pour la faire disparaître</td><td>Compétences :
- Comprendre le langage écrit conceptuel
- Faire es liens avec son propre vécu et avec les lectures précédentes
- Oser entrer en communication</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réactivation des notions : album référent, frimousse
Couverture d'album, émission d'hypothèses
Lecture et émission d'hypothèses
Bilan de la lecture : reprendre l'histoire avec ses propres mots, constater les effets sur le personnage, identifier les stratégies tentées
Discussion autour de la tristesse : faire des liens avec son vécu, avec l'album référent</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 9
Accepter la séparation (chagrin)
Modalité : apprendre en se remémorant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Comprendre que la tristesse est une émotion commune à tous
- Accepter la séparation, l'angoisse qu'elle procure
- Trouver des stratégies pour la gérer</td><td>Compétences :
- Etre capable de faire des liens avec les lectures précédentes et son propre vécu
- Tirer une conclusion des évènements
- Oser entrer en communication</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réactivation des notions : album référent, frimousse
Rappel de la lecture précédente
Couverture et émission d'hypothèses
Lectures et émission d'hypothèses
Bilan de la lecture : reprendre l'histoire avec ses propres mots, constater l'angoisse, la commenter et la motiver, identifier les stratégies mises en place
Discussion autour de la séparation : accepter d'en parler, s'ouvrir, et pouvoir comprendre que cela est normal mais qu'elle n'est pas un abandon</td></tr>
<tr><td colspan="2">Séance 10
Recueil des conceptions finales Modalité : apprendre en se remémorant</td></tr>
<tr><td>Objectifs :
- Savoir mettre en mot les émotions
- Savoir les identifier, les nommer, les motiver
- Savoir énoncer des stratégies pour les atténuer si besoin</td><td>Compétences :
- Etre capable de réinvestir les notions étudiées
- Etre capable de se mettre en jeu
- Oser entrer en communication, parler de soi avec l'adulte</td></tr>
<tr><td colspan="2">Réactivation avec les étiquettes monstres, les frimousses
Phase de questions ➔ Réponses en dictée à l'adulte</td></tr>
</table>

Les vignettes :



Annexe n°2

Recueil de réponses pour l'album : *La boîte à monstres* de Riske Lemmens

Réactivation

« Moi j'ai même pas peur »
« La peur c'est pour les petits »
« Moi aussi je crie, j'ai peur des monstres et du noir »

Présentation

« Il y a un monstre sur le mur »
« Le doudou il a peur »
« Les dents et les yeux ça fait peur »
« En fait le monstre sur le mur il est dans la boîte » (MS)

Première partie

« Il a peur Boris » « Il veut pas ouvrir la boîte »
« Il y a de monstres partout dans sa maison »
« Alors y'a pas de monstres dans la boîte ou quoi ? »
« Moi je pense que c'est la boîte magique qui met les monstres dans la maison »

Deuxième partie

« Mais y'avait rien dans la boîte ! »
« Il a ouvert la boîte mais les autres monstres ont disparus ? »
« En fait c'était les monstres de sa tête ? » (PS et MS)
« Il est grand Boris, il va voir tout seul » « Oui il est courageux ! »

Récapitulatif et Ouverture

« Il a imaginé la boîte comme si c'était une boîte qui faisait peur »
« Il a cru qu'il y avait plein de monstres et en fait y'avait pas »
« […] moi quand des fois y'a des ombres quand je dors je crois que c'est des monstres et après non quand j'ouvre bien mes yeux »
« C'est des peurs dans sa tête en fait, dans la maison y'a pas de peurs » « Il est pas en danger » (MS)
« Bah oui il est en danger au début parce qu'il voit des monstres dans sa tête »
« Mais en fait, il y a pas de danger » « Faut pas avoir peur »
« Si on peut être courageux, on peut vérifier si c'est vrai ou pas » « Il faut vérifier si c'est vrai ou pas » « ou on peut demander à maman »
« Après si c'est pas vrai, alors on a plus peur »

Recueil des réponses à propos de l'album *Quand j'avais peur du noir* de Mireille d'Allancé

Réactivation

« C'est normal d'avoir peur »
« On peut dire à papa et maman »
« La peur c'est la couleur du gris »

Présentation

« C'est tout noir »
« Ca fait peur »
« Le noir on peut pas voir s'il y a du danger » (MS)

Première partie

« La chambre se transforme en monstres » « C'est comme pour Boris ! »
« C'est des monstres partout parce que c'est la nuit »
« Il a peur Robert alors il cherche son doudou c'est normal » « Il va appeler sa maman »
« Le doudou il est tout seul perdu »

Deuxième partie

« Il a peur dans son cauchemar en fait » « Il ressent la peur et en plus il avait pas le doudou »
« Quand il a retrouvé le ourson ça va mieux » « Mais Robert il a combattu les monstres pour son doudou »
« Grâce au secret du doudou les monstres sont partis » « Robert a compté et les monstres ont disparus »
« Il s'est rendormi grâce au doudou dans ses bras » » « Il a perdu sa peur avec le doudou »

Récapitulatif et ouverture

« On fait tous des cauchemars même maman » « Robert il a fait le cauchemar avec les serpents et les monstres »
« Mais les cauchemars c'est pas pour de vrai » « Le cauchemar c'est la peur dans la tête » (MS)
« Le doudou ça nous sauve des cauchemars » « On peut se vaincre du cauchemar si on compte par exemple »
« Parce que compter ça nous calme » « En fait on peut aussi prendre un doudou pour un câlin ça rassure »
« Même si on sait que c'est pas vrai on peut demander un câlin à maman »

Recueil des réponses à propos de l'album *Billy se bile* d'Anthony Browne

Réactivation

« On a tous peur »
« C'est pour tout le monde, pas que pour les enfants »
« On peut se servir de la réalité, du doudou ou d'un adulte pour enlever la peur de la tête »
« La peur dans le corps c'est quand il y a un danger »

Présentation

« Il y a un petit garçon »
« Il y a un petit bonhomme »
« C'est plein de grosses lettres en couleurs »
« Peut-être que c'est Billy ? »

Première partie

« Quand il se bile c'est qu'il s'inquiète »
« S'inquiéter c'est avoir peur »
« Il a peur des chapeaux, de la pluie, des chaussures, des nuages, des gros oiseaux »
« Son papa et sa maman le rassurent mais ça va pas marcher »

Deuxième partie

« La mamie elle réussit à calmer Billy parce qu'elle lui donne des petites poupées tracas »
« C'est comme des petits doudous en fait les poupées » (MS)
« C'est rigolo qu'il s'inquiète pour les poupées parce qu'elles elles ont pas de poupées »

Récapitulatif et Ouverture

« Les poupées elles prennent les cauchemars dans la tête de Billy »
« Moi je voudrais bien en avoir pour plus faire les mauvais rêves »
« On peut aussi le dire à son doudou pour qu'il enlève les cauchemars »
« C'est comme un secret qu'on peut dire et après la peur s'envole »

Bilan

« On a tous peur dans la tête » « Parce qu'on imagine »
« Si on a des peurs comme ça on peut essayer de dire que c'est pas la réalité »
« On peut prendre un doudou ou une poupée tracas » « On peut voir Maman ou Papa ou Mamie ou Maitresse »
« Mais tu sais des fois moi j'ai peur aussi par exemple quand tu m'as dit de sauter de la caisse dans la grande salle »
« Bah oui on a des peurs qui sont pas dans la tête » « Si je vois un chien des fois j'ai peur qu'il me mordire »
« C'est pas pareil d'imaginer le serpent et de le voir en vrai » « C'est dangereux s'il nous mordre » (MS)

Annexe n°3

Recueil des questions à propos de l'album *Grosse colère* de Mireille d'Allancé

Réactivation

« La colère c'est tout rouge »
« La frimousse montre les dents, les sourcils sont fâchés, les bras sont comme ça »

Présentation

« C'est Robert ! »
« Il y a un gros monstre méchant » « Il est tout rouge »
« Il doit avoir peur Robert encore » « Il imagine un monstre »

Première partie

« Robert il a tout sali »
« Son papa il crie parce qu'il veut pas mangé »
« Il est punit dans sa chambre » « Il devient tout rouge ! »
« Il est en colère »

Deuxième partie

« Le monstre est tout rouge » « Il est sorti de sa bouche »
« C'est le rouge qui sort de la bouche et ça fait un monstre »
« Le monstre il casse tout » « Il fait n'importe quoi »
« Robert il le gronde après » « Et il va réparer les bêtises »
« Et après il devient plus petit parce que Robert il s'est calmé »

Récapitulatif et ouverture

« Le monstre parce qu'il est rouge c'est le monstre de la colère »
« C'est la grosse colère de Robert qui est sortie »
« En fait le monstre il est à l'intérieur de Robert normalement parce que c'est la colère et ça guide ses pas comme un pantin. C'est pour ça que parfois on fait n'importe quoi » (MS)
« En fait la grosse colère ça fait faire des bêtises qu'on veut pas »
« La colère ça monte à l'intérieur de nous et après des fois ça fait faire des gestes »
« Pour faire disparaître la grosse colère il faut se calmer » « On se calme en restant seul un petit moment parfois »

Recueil des réponses à propos de l'album *Le livre en colère* de Ramadier et Bourgeau

Réactivation

« La colère ça monte à l'intérieur quand on est vexé »
« Elle fait faire des bêtises, on met tout par terre par exemple »
« Mais si on arrive à se calmer elle devient toute petite »
« Moi je la mets dans une boîte et ça disparait »

Présentation

« Le livre est en colère ! »
« Il est tout rouge et il a la frimousse fâchée »

Lecture

« Le livre n'est pas content, il a la colère » « Ça va mieux quand il a dit pourquoi » « On peut l'aider »
« Il m'a dit qu'il était en colère parce que sa maman l'a grondé » « On va le calmer avec un bisou ou un câlin »
« On peut lui dire des blagues » « Après il est plus rouge, il s'est calmé »

Récapitulatif et ouverture

« Le livre il avait le monstre grosse colère dans son cœur »
« Alors on l'a aidé à se calmer avec des rires et des câlins »
« Et après la colère elle est devenue pus petite et elle a disparu »
« On peut se calmer en étant seul ou grâce à un objet ou quelqu'un »

Annexe n°4

Recueil des réponses à propos de l'album *Boîtes à bonheurs* de Norac et Dubois

Réactivation

« La joie c'est quand le monstre est jaune »
« C'est quand on sourit »
« C'est quand on rigole aussi »

Présentation

« Il y a une souris »
« On dirait qu'elle est dans sa chambre »
« Elle a peut-être eu un cadeau »
« Les boîtes c'est des bonheurs parce qu'il y a des surprises dedans »

Première partie

« Lola elle fabrique des boîtes »
« Une grosse boîte et une petite boîte »
« Elle met des objets dedans »
« Elle met des jouets, des dessins, des cadeaux »
« Son frère il l'embête toujours »

Deuxième partie

« Elle veut mettre plein de choses dedans »
« Elle peut pas tout mettre, le bisou ça peut pas parce que c'est pas vrai »
« Elle pense qu'il y a des bonheurs qu'on peut pas ranger dans la réalité »

Récapitulatif et ouverture

« Nous aussi on pourrait faire des boîtes »
« On a fait des enveloppes »
« Mais on pourra pas tout mettre dedans non »
« On peut pas mettre le bisou du soir comme Lola »
« On peut pas mettre les câlins de maman et papa »
« On peut pas mettre les blagues de tonton »
« Mais on pourrait dessiner ! Pour se rappeler »
« En fait, c'est un peu comme les peurs, y'en a qui sont dans le cœur et d'autres qu'on peut toucher » (MS)

Annexe n°5

Recueil des réponses à propos de l'album *Le petit souci* d'Anne Herbauts

Réactivation
« La tristesse c'est la couleur bleue »
« C'est comme quand il pleut »
« C'est aussi quand on pleure »

Présentation
« Le nounours il mange du miel »
« Il a un nuage »

Première partie
« Il a un souci Archibald »
« En fait il a un nuage c'est son souci »
« Il essaie de le faire partir »
« Il se secoue, il gronde le nuage, il a couru, il a appelé sa maman »
« Mais le petit nuage il veut pas partir, il est toujours là »
« Mais avec sa maman il va peut-être partir »

Deuxième partie
« Ca a pas marché ! »
« Il a mangé pour se calmer, ça a pas marché »
« « Il a reniflé l'herbe, il a bouché ses oreilles, fermé ses yeux et tiré sa langue, il a soufflé fort »
« Il y a rien qui a marché alors il a pleuré » « le petit nuage aussi il a pleuré »
« C'est comme dans l'histoire du petit monstre » « Le chagrin il est parti quand il a pleuré »

Récapitulatif et ouverture
« Le petit nuage s'en va lorsqu'on pleure » « Parfois on a un petit souci aussi quand on se réveille »
« On peut avoir un petit souci même quand c'est pas le matin »
« Dès qu'on pleure ça va mieux » (MS) « On peut pleurer pour faire partir le chagrin » « On peut parler aussi ! »
« Quand le chagrin est parti avec les larmes qui coulent on ressent la joie comme Archibald »
« Mais il a pas dit pourquoi il avait du chagrin »

Recueil des réponses à propos de l'album *Bébés Chouettes* de Martin Wadell et Patrick Benson,

Réactivation
« La tristesse c'est avoir du chagrin dans son cœur »
« On peut la voir avec les larmes qui sont dans les yeux »
« Mais quand on pleure parfois ça fait enlever le chagrin du cœur, on le fait sortir de nous » (MS)
« On a tous le droit de pleurer pour dire notre tristesse »

Présentation
« Il y a trois petites chouettes »
« Il y en a une qui me regarde »

Première partie
« La maman est partie »
« Elle est peut être morte »
« Maintenant les enfants ils seront toujours tout seuls »

Deuxième partie
« Les enfants cherchent la maman »
« Ils se demandent où elle peut être »
« La petite Lou elle dit toujours la même chose »
« C'est toujours dans le même ordre. Sarah elle dit quelque chose, Rémy il est d'accord et Lou elle pleure sa maman »
« Ils essaient de se tenir chaud et de se faire des câlins parce qu'ils sont tristes et ils ont peur »

Récapitulatif et ouverture
« La maman est rentrée ! »
« Elle était juste partie chasser pour donner à manger aux enfants ! »
« La maman elle peut partir des fois »
« Le matin elle s'en va et pour moi c'est du chagrin »
« On a peur de pas la revoir » « Même papa »
« Je pleure parfois parce que elle va me manquer » (MS)

Bilan
« La tristesse est une émotion qui peut arriver à tout le monde, même aux plus grands »
« On a le droit de pleurer, ça sert à faire partir la tristesse parfois »
« Même lorsque papa et maman s'en vont, ils reviennent et ils nous oublient pas »
« On peut quand même avoir du chagrin et il faut le dire car on peut se faire aider pour se calmer »

Annexe n°6

Les questions pré et post test :

Question 1: repérer les émotions suivant les vignettes « petits montres » (presque 100% de réussite)

Question 2 (fermée): T'arrive-t-il aussi ressentir des émotions comme le petit monstre ?

Question 3 (fermée) : Dans ton cœur, as-tu déjà ressenti de la joie ? (Ouverte) : A quelle occasion ?

Question 4 (fermée) : Dans ton cœur as-tu déjà ressenti de la colère ? (Ouvertes) : A quelle occasion ? Comment faire pour qu'elle disparaisse ?

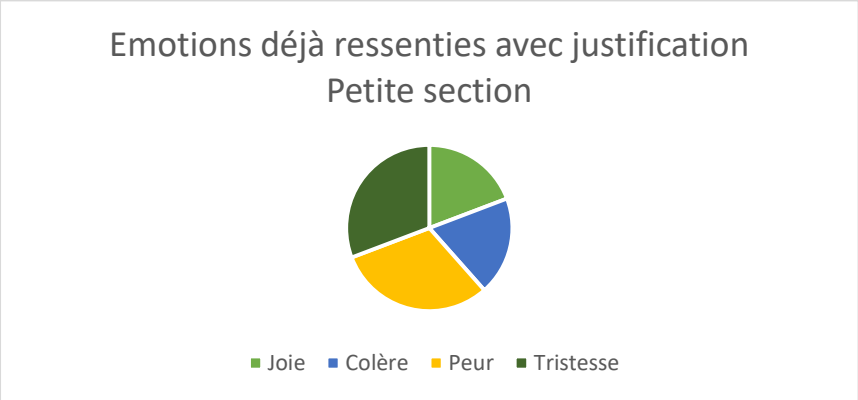
Question 5 (fermée) : Dans ton cœur as-tu déjà ressenti de la peur ? (Ouvertes) : A quelle occasion ?

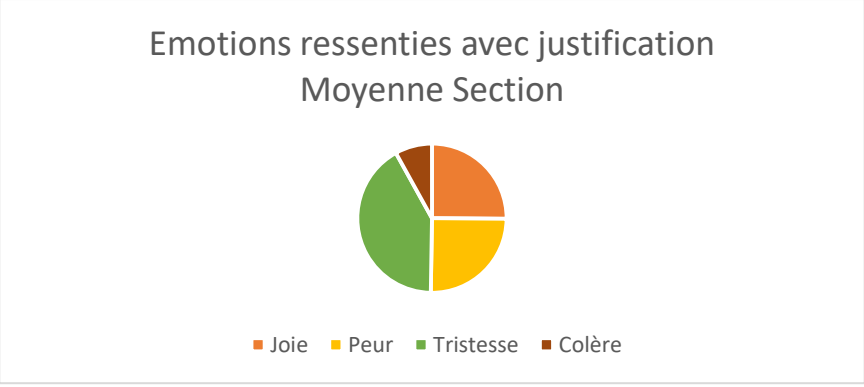
Comment faire pour qu'elle disparaisse ?

Question 6 (fermée) : Dans ton cœur as-tu déjà ressenti de la tristesse ? (Ouvertes) : A quelle occasion ?

Comment faire pour qu'elle disparaisse ?

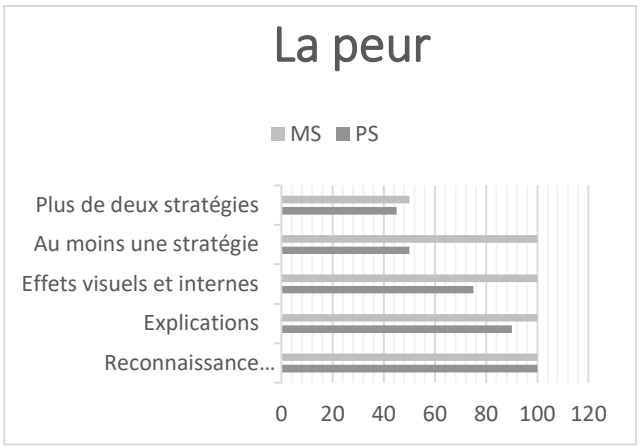
Les statistiques pré-test :

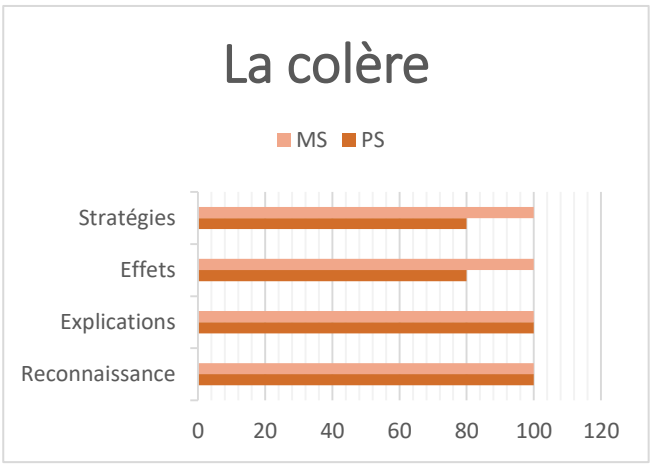


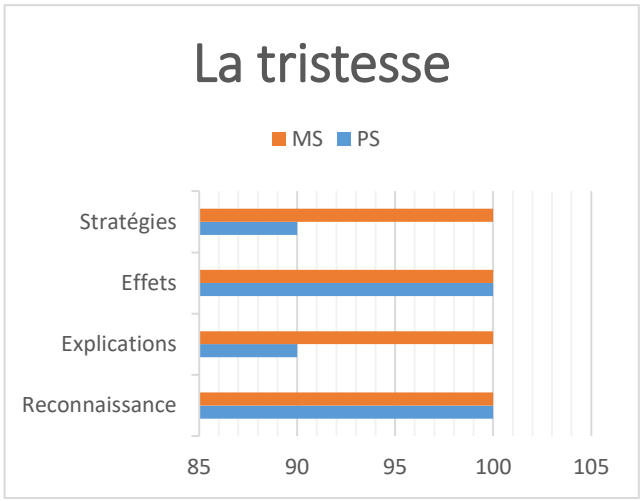


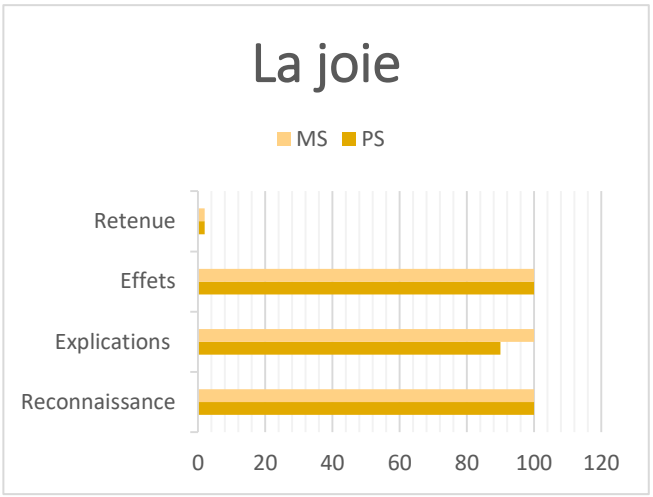
Annexe n°7

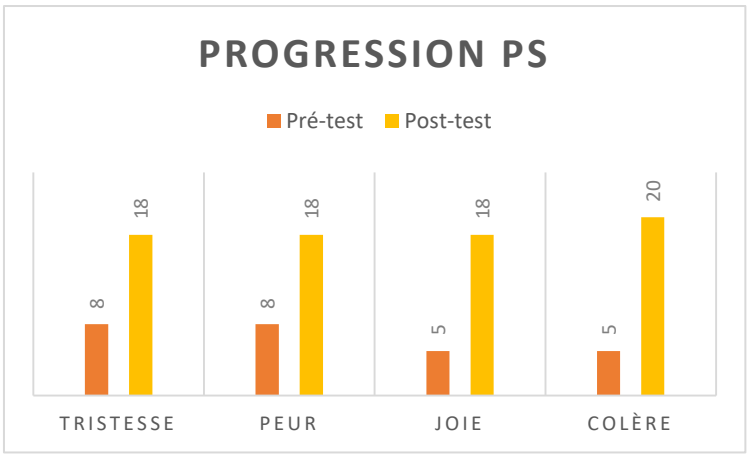
Les statistiques post-test :

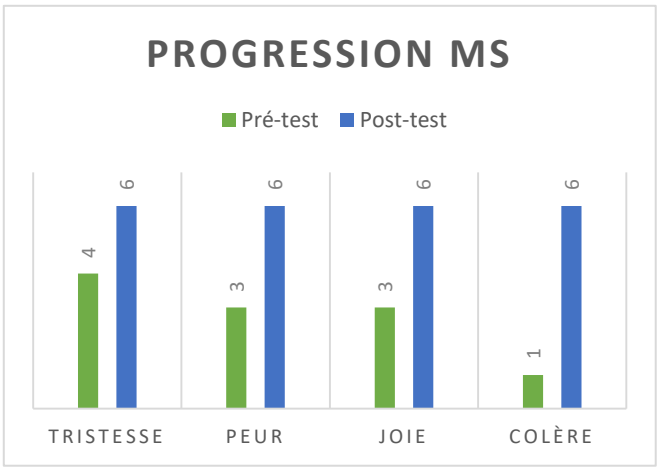












Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'album de jeunesse, vecteur d'introspection inconsciente : comment appréhender au mieux ses émotions

Auteur : Anne-Laure ROSSI

Résumé :

La compréhension des émotions est un élément clef de la construction de soi. L'enfant, comme l'adulte, est un être émotionnellement chargé qui ondule au fil du temps entre différents états, selon les interactions quotidiennes avec son environnement. En cela, un apprentissage de la nature de ces transformations est nécessaire à l'enfant afin qu'il puisse s'épanouir sans lacune, prenant conscience de son individualité. La littérature de jeunesse, ressource essentielle, pilier de plusieurs enseignements, permet d'engager de nombreuses discussions à visée philosophique, proposant des questionnements introspectifs à la portée des enfants. L'étude menée dans ce dossier se veut témoin du postulat selon lequel les albums de littérature jeunesse peuvent aider l'enfant à se connaître, se comprendre et se gérer du point de vue émotionnel. Les émotions choisies sont : la peur, la colère, la joie et la tristesse. Sur celles-ci, dites premières et ainsi voulues stables, viendront se greffer en grandissant plusieurs émotions secondaires.

La progression souhaitée n'est pas évidente pour tous les élèves témoins mais une majorité se révèle nettement en progrès. Les résultats sont positifs à court terme et visibles au sein même de la classe : le vivre ensemble est amélioré, les langues sont déliées et les débordements maîtrisés.

Mots clés : émotion, littérature, singularité, discussions, gestion et compréhension de soi, introspection, vivre ensemble, maternelle

Summary :

Understanding emotions is very important for the self-construction. Children, like adults, can feel lots of different emotions during the day depending on their environment. Learning about these transformations is necessary to allow children to grow and to realise that they are unique. Children's literature, essential resource in class, allows to do lots of philosophical discussions, creating different introspective questionings. The study postulated that texts of youth literature allows children to better understand their feelings and to manage their emotions. The chosen emotions were: fear, anger, joy and sadness. Results are positive in the short term and can even be seen inside the classroom but it remained difficult for a few pupils. However, pupils managed to live more peacefully together, they speak more easily and overflows are controlled.

Key words: kindergarten, conceptual discussion, literature, understanding and managing emotions