



HAL
open science

L'album de littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle

Lucie Loiseau

► **To cite this version:**

Lucie Loiseau. L'album de littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle. Education. 2019. dumas-02281380

HAL Id: dumas-02281380

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281380>

Submitted on 9 Sep 2019

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



**SORBONNE
UNIVERSITÉ**

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1e degré

2e année

**L'ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE,
UN OUTIL POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE À
L'ÉCOLE MATERNELLE**

Présenté par Lucie Loiseau

Encadré par Antony Soron

**MOTS CLÉS: VIVRE ENSEMBLE-ALBUM-LITTÉRATURE DE
JEUNESSE-MATERNELLE-COMPÉTENCES SOCIALES**

Sommaire

Introduction	p 4
<u>I/ Apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle</u>	p 6
A/ Le développement affectif et social de l'enfant préscolaire	p 6
1. L'égoïsme de l'enfant préscolaire.....	p 6
2. Les relations entre enfants.....	p 7
3. La théorie de l'esprit.....	p 7
B/ Les compétences sociales dans les programmes de 2015	p 8
1. La formation de la personne et du citoyen au cycle 2 et 3.....	p 8
2. Apprendre ensemble et vivre ensemble à l'école maternelle.....	p 9
C/ Un apprentissage transversal	p 10
1. Transversalité.....	p 10
2. La place de la littérature jeunesse.....	p 11
Conclusion de la première partie.....	p 12
<u>II/ La littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble</u>	p 12
A/ La littérature de jeunesse à l'école	p 12
1. La présence des livres.....	p 13
2. La littérature dans les programmes.....	p 14
3. Faire société autour des livres.....	p 15
B/ L'album de littérature de jeunesse comme support privilégié	p 15
1. L'album, définition.....	p 16
2. Statut des images et du support.....	p 16
3. Les thématiques.....	p 17
4. L'anthropomorphisme.....	p 19
C/ La littérature jeunesse et la théorie de l'esprit	p 19
1. Théorie de l'esprit et littérature jeunesse.....	p 20
2. Soutenir le développement de la théorie de l'esprit.....	p 21
Conclusion de la deuxième partie.....	
<u>III/ Le dispositif pédagogique entrepris en classe</u>	p 21
1. Genèse du projet: L'apport théorique de Jacques Fortin.....	p 21
A/ La mise en réseaux d'album	p 22
1. Thématique et objectifs.....	p 22
2. L'épicentre du réseau: <i>La couleur des émotions</i>	p 22
3. Les lectures secondaires: analyser les émotions et les identifier.....	p 24
4. Les lectures offertes: étendre le vocabulaire et nuancer.....	p 25
5. Les lectures offertes: apprendre à gérer ses émotions.....	p 27
6. La caisse de livres: Fixer la compréhension.....	p 27
7. Conclusion sur la mise en réseau.....	p 28
B/Observation des illustrations et expressions	p 28
1. Observation des illustrations.....	p 29
2. Expression plastique.....	p 29
3. Expression corporelle.....	p 30

<u>C/ Théâtralisation et objets médiateurs</u>	p 30
1. Théâtralisation de l'album.....	p 31
2. S'exprimer à partir de l'album: le doudou.....	p 32
4. S'exprimer à partir de l'album: les couronnes.....	p 34
5. Conclusion sur la théâtralisation et les objets médiateurs.....	p 34
<u>D/ Le réinvestissement</u>	p 34
1. Résolution des conflits.....	p 35
2. Météo des émotions.....	p 35
<u>E/ Bilan de l'expérience</u>	p 35
1. Difficultés et modifications à apporter.....	p 36
2. Réussites et évolutions.....	
Conclusion	p 38
Bibliographie	p 40
Index des ouvrages de littérature de jeunesse cités	p 42
Annexes	p 43
Annexe n°1: Les albums secondaires.....	p 43
Annexe n°2: La joie du monstre des couleurs.....	p 44
Annexe n°3: Les expressions du monstre des couleurs.....	p 44
Annexe n°4: Un océan de tristesse/de bonheur.....	p 44
Annexe n°5: La collection de Gaston la licorne.....	p 45
Annexe n°6: La colère d'Albert et du monstre des émotions.....	p 45
Annexe n°7: Les monstres en colère des élèves.....	p 46
Annexe n°8: Le doudou et les pots.....	p 46
Annexe n°9: Le doudou.....	p 47
Annexe n°10: Les couronnes.....	p 47
Annexe n°11: Exemple de médiation entre Maxime et Samuel.....	p 48
Annexe n°12 Fiche de séquence.....	p 49
Annexe n°13 Fiche séance n°1 Qu'est ce qu'une émotion?.....	p 51
Annexe n°14 Fiche séance n°2 La colère.....	p 54

Introduction

Depuis le début de l'année scolaire, j'enseigne dans l'école maternelle Clauzel dans une classe de moyenne section avec des enfants âgés de 4 et 5 ans. Cette classe se compose de 24 élèves, 13 garçons et 12 filles dont un élève en situation de handicap avec une AVS et un élève allophone. L'école, située dans le 9^e arrondissement de Paris, est principalement fréquentée par des familles issues d'un milieu social favorisé et bénéficie d'un climat scolaire calme et serein qui offre un cadre de travail propice aux apprentissages.

J'ai cependant pu observer en seconde période une augmentation du nombre de conflits entre élèves. L'incapacité à partager, à prendre en considération les besoins des autres ou à exprimer des émotions ont été à la source de ces querelles parfois violentes entre enfants. Des moqueries dirigées vers l'élève allophone ont également fait leur apparition lors de ses prises de parole en grand groupe et son intégration reste, par ailleurs, très difficile. L'arrivée en deuxième période d'un élève en situation de handicap accompagné d'une AVS a également modifié le fonctionnement du groupe classe. La tolérance des adultes face aux comportements parfois inadaptés de cet élève a engendré de l'incompréhension, de la jalousie et de la frustration chez certains de ses pairs.

Ces nouvelles problématiques de classe, m'ont conduit à chercher des outils de remédiation permettant d'améliorer les relations entre élèves, la tolérance et de développer l'empathie. Je me suis très vite orientée vers l'album de littérature de jeunesse pour aborder ces thématiques car les temps de lecture en classe sont des moments d'apprentissage qui fédèrent le groupe et au cours desquels la concentration et l'écoute sont élevés. Les élèves ont, en effet, un très bon niveau de compréhension ce qui permet d'aborder des textes complexes, propices à la réflexion. Enfin, les échanges suivant les lectures sont longs, riches et faciles à réguler c'est pourquoi mon choix s'est tourné vers ce support.

Au cours de cette année de stage, je me suis donc demandée si les albums de littérature jeunesse pouvaient être utilisés pour impulser une réflexion au sujet du vivre ensemble, s'ils pouvaient favoriser l'écoute, le dialogue et, enfin, je me suis interrogée sur

l'exploitation possible des albums de littérature jeunesse pour améliorer les relations entre élèves. Ce mémoire s'articulera ainsi autour de la problématique suivante: Dans quelle mesure les albums de littérature de jeunesse participent-ils à l'apprentissage du vivre ensemble en développant les compétences sociales des élèves de cycle 1?

Afin de répondre à cette question j'aborderai, dans une première partie, la question du vivre ensemble afin d'analyser la place qu'elle occupe dans les programmes. Je m'intéresserai ensuite, dans une seconde partie, à la littérature de jeunesse comme outil favorisant le développement de compétences sociales. J'exposerai enfin, dans une dernière partie, le dispositif pédagogique mis en oeuvre dans la classe au cours de l'année scolaire dans le but d'améliorer les relations entre les élèves. À l'issue de ce mémoire, je présenterai les conclusions de l'expérience menée au regard des éléments théoriques abordés précédemment.

Avant de débiter mon propos, il convient de définir brièvement les éléments clés qui constitueront le socle de cette réflexion. En effet, dès lors qu'on s'intéresse à la littérature de jeunesse, une difficulté d'ordre terminologique se pose. Comment nommer cette vaste catégorie d'oeuvres destinées aux jeunes lecteurs ? Les expressions: "Littérature de jeunesse", "littérature d'enfance et de jeunesse", "littérature enfantine", "livres pour enfants" cohabitent pour désigner un seul et même corpus. Dans ce mémoire, à la manière d'Isabelle Nièrese-Chevrel dans *Introduction à la littérature de jeunesse*¹, j'utiliserai le terme "littérature de jeunesse" pour désigner "les oeuvres littéraires écrites pour les enfants, éditées pour les enfants et lus par les enfants."²

Une seconde difficulté vient avec l'utilisation de l'expression "vivre ensemble" très fréquemment utilisée aussi bien dans les ouvrages pédagogiques que politiques ou sociologiques. Dans les textes officiels, l'école est décrite comme un espace où les élèves "apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine."³ Cette terminologie est donc couramment employée et je l'utiliserai régulièrement au cours de ce

¹ NIERES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse, 2009. 251 pages. Collection Passeurs d'histoires.

² Ibid. p. 17.

³ Apprendre à vivre ensemble [en ligne]. Eduscol, France. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. 18 décembre 2015 [07/05/19] <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

mémoire comme la cohabitation harmonieuse dans le cadre scolaire des élèves d'une même classe.

Avant de débiter ce mémoire, un dernier terme reste à expliciter, celui de "compétences sociales". Si l'on s'appuie sur le bulletin officiel, on peut remarquer que la mise en place d'un environnement scolaire serein nécessite le développement d'un ensemble de compétences telles que "l'autonomie, la responsabilité, l'ouverture aux autres, le respect de soi et d'autrui, l'exercice de l'esprit critique." Elles composent ce que je nommerai dans ce mémoire des compétences sociales. En d'autres termes, j'appellerai compétences sociales l'ensemble des comportements, des aptitudes développant "les habiletés sociales en vue du futur exercice de leur citoyenneté par les élèves."⁴

I/ Apprendre à vivre ensemble à l'école maternelle

A/ Le développement affectif et social de l'enfant préscolaire

1. L'égoïsme de l'enfant préscolaire

La qualité des relations entre les enfants dépend directement de leur développement affectif et social. Selon les théories de Piaget⁵, l'enfant de moins de 6 ans est caractérisé par un égoïsme qui l'empêche de construire de véritables relations avec ses pairs. Entre 3 et 5 ans, la communication est avant tout portée par une volonté de parler de soi et l'enfant agit uniquement selon son point de vue et ses intérêts. Il est encore difficile pour lui de comprendre que les autres ne partagent pas ses pensées ou ses désirs. Dans cette perspective, il est complexe pour l'enfant d'âge pré-opératoire (moins de 7 ans) de se mettre à la place des autres, de faire preuve d'empathie mais également de garder un secret ou de mentir. Cette incapacité à se décentrer, à prendre les autres en considération génère beaucoup de frustrations et de nombreux conflits entre les enfants. Ces problématiques sont accentuées dans le cadre scolaire où les enfants vivent en collectivité et se confrontent constamment aux désirs des autres.

⁴ GAUSSEL, Marie, Janvier 2018. A l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*. numéro 121. p. 6.

⁵ PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*. 8e édition. Paris: Delachaux et Niestlé, 1945. 310 pages.

2. Les relations entre enfants

De nombreuses recherches menées notamment par J. Beaudichon et J. Bideaud⁶ font toutefois apparaître la présence de comportements décentrés bien avant l'âge de 7 ans. L'observation des enfants dans des cadres institutionnels tels que la crèche ou l'école a, en effet, permis d'analyser d'autres types d'interactions. Poussé par un environnement collectif et par la présence constante de pairs et d'adultes stimulants, l'enfant commencerait bien plus tôt, dès 2 ou 3 ans, à prendre en considération les sentiments des autres. Ainsi "les relations entre enfants seraient fondées sur une forme de réciprocité favorisant l'émergence de la sensibilité à autrui et la co-construction d'une réalité sociale partagée."⁷ En d'autres termes, l'environnement collectif et la présence des pairs permettraient de développer les compétences sociales des enfants de moins de 7 ans. L'école maternelle serait ainsi un espace privilégié favorisant l'apprentissage des compétences sociales.

3. La théorie de l'esprit

Comme l'explique Mireille Brigaudiot dans *Langage et école maternelle*, à partir de 4 ans la construction de la personnalité se stabilise, l'enfant parle de lui à la première personne, connaît son âge, sa filiation et son sexe. Cette structuration lui permet alors d'entreprendre des types d'échanges et de relations inédits avec les individus de son âge. Cette phase du développement s'accompagne de l'émergence d'une nouvelle capacité socio-affective nommée par les chercheurs américains "théorie de l'esprit." La théorie de l'esprit est "la capacité à avoir conscience et à se représenter l'état mental d'une autre personne; à raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent. Elle suppose [...] une reconnaissance cognitive et/ou émotionnelle de soi même et d'autrui actualisée dans l'échange."⁸ La théorie de l'esprit, selon John Flavell, sollicite chez l'enfant:

⁶ BEAUDICHON, Janine et BIDEAU, Jacqueline. *De l'utilité des notions d'égoïsme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement*. L'année psychologique, 1979. p. 589-622.

⁷ BAUDIER, Anne et CÉLESTE, Bernadette. *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Malakoff: Dunod, 2019. p. 132.

⁸ GAUSSEL, Marie. Op. cit. p. 9.

- “-la connaissance de l’existence des états mentaux chez lui et chez les autres [...]
- le besoin de disposition qui consiste à vouloir comprendre ce que ressent l’autre pour organiser son action [...]
- l’inférence est la capacité à comprendre ce que ressent l’autre.
- l’attribution est la capacité à l’appliquer à l’ensemble de ces habiletés dans un contexte donné.”

En moyenne et grande section, les élèves comprennent donc progressivement que les individus ont des pensées, des désirs, des sentiments qui leur sont propres et qui conduisent leurs actions et leurs réactions. Ils apprennent graduellement à les identifier et à les interpréter et parviennent ainsi à se mettre à la place des autres, à faire preuve d’empathie. Le décentrement devient donc systématique au fil du cycle 1 et favorise ainsi l’apprentissage de la vie en société. Au regard de ces observations sur le développement de l’enfant, l’élève de moyenne section semble donc en mesure d’entrer sereinement en contact avec les autres et de tisser avec ses pairs des relations riches et interactives.

B/ Les compétences sociales dans les programmes de 2015

1. La formation de la personne et du citoyen au cycle 2 et 3

Comme l’explique Marie Gaussel dans son article *À l’école des compétences sociales*, “Apprendre à vivre ensemble est considéré comme l’un des apprentissages prioritaires de l’école et reste une préoccupation en toile de fond tout le long de la période de scolarité.”⁹ L’école a donc pour ambition de former les citoyens de demain, de “transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays.” Elle a pour mission de permettre à l’élève “d’acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d’appartenance à la société.” Elle doit amener l’élève à “développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l’amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.”

⁹ GAUSSEL, Marie. Op. cit. p. 17.

Dans cette perspective, le socle commun de connaissances de compétences qui “rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen et de culture”¹⁰ réunit dans le domaine 3 (La formation de la personne et du citoyen) l'ensemble des compétences liées à l'apprentissage du vivre ensemble et de la citoyenneté. Elles sont assemblées en quatre grandes catégories (Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres; La règle et le droit; Réflexion et discernement; Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative). Elles sont travaillées de façon transversale, dans l'ensemble des domaines et enseignements, mais prennent également appui sur l'enseignement moral et civique qui débute au début du cycle 2. La maîtrise de ces compétences est évaluée tout au long des cycles 2 et 3 et figure dans le livret scolaire unique. On peut donc dire que “La formation de la personne et du citoyen”¹¹ qui repose sur le développement des compétences sociales occupe une place essentielle dans les apprentissages des cycles 2 et 3.

2. Apprendre ensemble et vivre ensemble à l'école maternelle

A l'école maternelle, aucun domaine d'apprentissage ne référence les compétences sociales. Le *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, qui définit les programmes du cycle 1, présente toutefois l'école maternelle comme “une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble.”¹² Le développement des compétences sociales est donc un point également central qui a pour ambition “d'établir les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde.”¹³ Elle pose ainsi les fondements d'un travail qui se prolongera tout au long de la scolarité des élèves.

Le cycle 1 doit ainsi amener à “une première acquisition des principes de la vie en société”¹⁴ permettant aux élèves de “comprendre la fonction de l'école”¹⁵, d'une part, et de “se

¹⁰ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]. France, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Avril 2018 [07/05/19].

<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

¹¹ Ibid.

¹² Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 [en ligne]. France, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. 26 mars 2015 [07/05/19]. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

construire comme personne singulière au sein du groupe”¹⁶ d’autre part. Le système scolaire repose sur un dispositif d’apprentissage collectif. Les élèves vont d’abord apprendre à “apprendre ensemble”. En effet, l’enfant n’est jamais seul, il apprend avec ses pairs. La mise en place de cette modalité nécessite la création par l’enseignant d’un “rythme collectif”¹⁷ auquel les élèves n’ont pas toujours été confrontés avant l’entrée à l’école maternelle. A l’école maternelle, il faut renoncer à ses désirs individuels pour participer à des activités communes à tous. Toutefois, comme le stipule le bulletin officiel, il ne s’agit pas simplement d’apprendre à côté les uns des autres mais aussi d’apprendre les uns des autres.

L’école maternelle a ainsi pour seconde ambition d’amener les élèves à “découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer.”¹⁸ Tout au long du cycle, les élèves vont, en effet, progressivement, développer leur goût pour les activités en groupe et y prendre part de manière de plus en plus engagée. L’enfant va prendre conscience de l’apport de ses pairs dans la construction de sa propre pensée et de ses actions. Il va ainsi commencer à considérer les idées des autres pour avancer sur un problème. Les élèves de grande section sont, par exemple, capables en salle de motricité de coopérer et d’établir une petite stratégie pour gagner face à adversaire. Un tel résultat implique la mise en oeuvre d’une réflexion et d’une prise de décision commune.

C/ Un apprentissage transversal

1. Transversalité

A l’école maternelle, les compétences sociales ne composent pas de domaine spécifique d’apprentissage comme c’est le cas pour les autres cycles. L’apprentissage du vivre ensemble s’effectue donc de manière transversale à l’intérieur des autres domaines. Bien que les situations permettant de développer les compétences sociales soient nombreuses et quotidiennes, elles se concentrent principalement à l’intérieur des domaines 1, 2 et 3. Les

¹⁵ Bulletin officiel. Op.cit.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

activités langagières, sportives et artistiques sont donc celles qui dans les programmes favorisent le plus l'apprentissage du vivre ensemble.

Une large partie du domaine 1 (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions) est consacrée à l'apprentissage de la prise de parole en groupe et à la construction d'une réflexion commune à l'oral. Le domaine 2 (Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques) fait une place importante aux jeux de coopération dans lesquels les élèves doivent agir ensemble et aux actions collectives par équipes telles que les courses de relais par exemple. Les activités artistiques (Domaine 3: Agir s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques) mentionnent dans les attendus de fin de cycle la capacité à créer des oeuvres collectives: "réaliser des compositions plastiques seuls ou en petits groupes". On peut également citer, d'une façon plus large, l'utilisation de jeux à règles dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques par exemple, qui nécessite bien souvent une réflexion commune des élèves. Les prises de parole lors du regroupement, les jeux mathématiques ou sportifs, les ateliers de création artistique collective sont autant de situations entraînant l'apprentissage du vivre ensemble.

2. La place de la littérature jeunesse

Il est toutefois intéressant d'observer la place accordée à la littérature de jeunesse dans l'apprentissage des compétences sociales. A l'issue du paragraphe 3.2 (Se construire comme personne singulière au sein du groupe), le bulletin officiel énonce les éléments suivants: "À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales se construit (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...)". Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante"¹⁹. À la lecture des programmes, la littérature de jeunesse semble donc un outil privilégié pour travailler les compétences liées au vivre ensemble.

¹⁹ Bulletin officiel. Op. cit.

- **Conclusion de la première partie**

À l'issue de cette première partie, le développement des compétences sociales liées à l'apprentissage du vivre ensemble semblent, dans un premier temps, en accord avec le développement affectif et social de l'enfant de maternelle. Il semble, d'autre part, correspondre à l'ambition des programmes scolaires de 2015 qui cherche à favoriser de manière transversale le vivre ensemble à l'école maternelle. Dans la suite de ce mémoire, j'analyserai plus spécifiquement la question de la littérature de jeunesse. En effet, j'observerai les liens que l'école entretient avec la littérature de jeunesse puis, je chercherai à comprendre les raisons pour lesquelles les livres, et plus spécifiquement les albums, sont proposés dans les programmes comme des vecteurs d'apprentissage du vivre ensemble.

II/ La littérature jeunesse, un outil pour apprendre à vivre ensemble.

A/ La littérature de jeunesse à l'école

1. La présence des livres

Les livres de littérature de jeunesse occupent depuis toujours une place centrale dans les écoles mais cette position s'est véritablement affirmée dans les années 90. Suite à un rapport institutionnel sur la lecture, un plan lecture est lancé en 1989 et prévoit la mise en oeuvre de l'opération "cent livres pour l'école". Cette action développe, d'une part, une liste d'ouvrages sélectionnés à destination des établissements scolaires mais dote également chaque école d'un lot de livres en lien avec ses projets pédagogiques. C'est le début d'une suite d'initiatives qui "installera de plus en plus fermement la littérature de jeunesse dans les écoles"²⁰. Les bibliothèques (BCD) font effectivement leur apparition quelques années plus tard et les premières listes d'ouvrages de référence destinées à accompagner les enseignants dans le choix des lectures à proposer en classe arrive en 2002. Ce répertoire d'ouvrages prévu initialement pour les élèves en fin d'élémentaire s'est progressivement élargi et enrichi et

²⁰ POSLANIEC, Christian 2008. *Des livres d'enfants à la littérature jeunesse*. Découverte Gallimard, 2008. p. 89.

couvre aujourd'hui l'ensemble des cycles. Aujourd'hui, les élèves vont à la rencontre des livres aussi bien dans les classes, les bibliothèques de l'école ou municipales qui mettent bien souvent en place des créneaux réservés à destination du public scolaire.

2. La littérature dans les programmes

Parallèlement à cette volonté de renforcer de plus en plus nettement la place du livre dans les écoles, la littérature devient une discipline à part entière. Cet ancrage physique dans les programmes est sans cesse renouvelé depuis 2002 malgré les modifications institutionnelles. Les nouveaux programmes de 2015 réaffirment d'ailleurs cette position et mettent la littérature de jeunesse au coeur du domaine 1 : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Un texte de cadrage publié sur Eduscol définit l'ensemble des objectifs attribués à l'enseignement de cette discipline. Ils sont à la fois riches et nombreux, et donnent lieu à des pratiques quotidiennes et diversifiées de la lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse dans les classes. On trouve parmi eux, l'apprentissage de la compréhension des textes lus, l'acquisition des premiers gestes de lecteurs, le développement d'une culture commune de références, notamment, qui ne sont que quelques exemples d'une liste bien plus étendue d'apprentissage à initier.

L'utilisation de la littérature de jeunesse dépasse cependant les frontières du domaine 1 et s'étend à l'ensemble des autres domaines d'apprentissage. En plus d'être lus, étudiés, analysés, les livres sont bien souvent utilisés par les enseignants pour aborder des thématiques nouvelles, des problématiques rencontrés en classe ou pour enrôler les élèves dans de nouvelles activités. Ce sont en cela de formidables outils mobilisant les élèves et amorçant une multiplicité d'activités. On peut en cela, les voir comme des vecteurs favorisant le vivre ensemble et les écrits officiels vont, en effet, dans ce sens. Comme l'explique le document de cadrage d'Eduscol relatif à l'enseignement de la littérature: "la littérature à l'école maternelle occupe une place fondamentale car elle ouvre sur le monde, sur autrui, elle donne à entendre une langue qui lui est propre."²¹ Elle est également présentée comme un

²¹ La littérature de jeunesse texte de cadrage [en ligne]. France, Eduscol. Mai 2017 [07/05/19]
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

support grâce auquel “les enfants apprennent à comprendre les comportements humains et à éprouver de l’empathie pour autrui.”²²

3. Faire société autour des livres

Au delà de l’aspect purement littéraire, il est important d’analyser la dimension “sociale”²³ de la lecture à l’école maternelle. Pour commencer, la lecture est un temps partagé qui se déroule bien souvent en groupe classe au coin regroupement. Les lectures offertes sont des moments collectifs au cours desquels les élèves se réunissent pour participer à une activité commune. Écouter une histoire avec les autres c’est sentir, frissonner, s’émouvoir à l’unisson, c’est faire partie d’un seul et même corps d’auditeur, suspendu aux lèvres d’un conteur. “Lire un récit ou raconter une histoire aux enfants, c’est faire communauté, c’est permettre de prendre conscience qu’on partage une même émotion, et, par là même, appréhender ses propres émotions.”²⁴ Rares sont les occasions aussi bien dans le cadre scolaire que quotidiennes de partager aussi simultanément ce type d’émotion avec d’autres individus.

Les lectures en classe donnent également lieu à de véritables échanges. Les histoires entraînent des réactions, des réflexions, des discussions entre les élèves d’un même groupe. Ces temps d’interactions très riches initient des moments éminemment sociaux au cours desquels les élèves confrontent leurs points de vue, débattent et s’interrogent. Le respect de la parole et des idées de chacun est essentiel lors de ces discussions et des règles de communication précises sont respectées. L’attention des élèves dans ce type de contexte est particulièrement élevée car leur intérêt pour les histoires ainsi que l’envie d’apporter leur point de vue sur le livre canalise leur parole et leur énergie. La littérature permet donc de vivre à petite échelle les premières expériences de débat et d’unité collective.

Enfin, la lecture de livres de littérature de jeunesse en classe met en place des références communes propres à l’ensemble du groupe. L’une des ambitions initiales de la

²² La littérature de jeunesse texte de cadrage. Op. cit.

²³ “Qui se rapporte à une société, à une collectivité humaine considérée comme une entité propre”. in Sociale [en ligne]. Larousse, France. [07/05/09]. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/social_sociale_sociaux/73133

²⁴ La littérature de jeunesse texte de cadrage. Op. cit. p2.

liste d'ouvrages proposée par Eduscol est de favoriser l'installation d'une culture, d'un patrimoine commun chez l'ensemble des enfants. La lecture des livres de jeunesse permet, plus modestement, aux élèves d'une même classe de partager des références. Ce socle littéraire encourage la cohésion entre les élèves car ils partagent les mêmes images, les mêmes connaissances et parlent des mêmes choses. En cela, on peut voir la littérature de jeunesse comme un moyen de favoriser l'apprentissage du vivre ensemble.

B/ L'album de littérature de jeunesse comme support privilégié

À l'école maternelle, la littérature de jeunesse est principalement présente par le biais des albums. Ce sont les premiers objets littéraires manipulés par les jeunes enfants et on peut donc les considérer comme de véritables portes d'entrée vers l'écrit et l'immensité du monde littéraire.

1. L'album, définition

Comme je l'ai évoqué en introduction, la littérature de jeunesse peut être définie comme un ensemble d'oeuvres destinées aux jeunes lecteurs. Au même titre que les oeuvres de littérature pour adultes, les livres adressés aux enfants prennent des formes variées. Les abécédaires, les romans, les imagiers, les livres jeux sont autant d'ouvrages présents dans les rayons jeunesse des librairies. Les albums restent cependant les livres les plus emblématiques de la littérature jeunesse. On peut les définir très largement comme "des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte."²⁵ Contrairement au conte ou au roman, l'album a en effet la particularité de composer une forme hybride dans laquelle le texte et les images fonctionnent ensemble. Cette forte présence des images rend ces ouvrages davantage accessibles aux jeunes enfants encore non lecteurs. Les illustrations viennent en effet compléter le texte, soutenir la compréhension et faciliter la création d'image mentale encore très difficile chez les enfants de maternelle. Dans cette perspective on peut voir l'image comme "un relais des éléments de descriptions."²⁶

²⁵ *Introduction à la littérature de jeunesse*. Op. cit.

²⁶ *Ibid.* p. 141.

2. Statut des images et du support

Toutefois, une seconde acception plus précise et plus juste caractérise les albums “comme des livres dont les effets de sens reposent sur les interactions du texte, de l’image, et du support.”²⁷ Dans ce second cas, les illustrations ne sont plus de simples interprétations du texte mais viennent, au contraire, le compléter. On parle alors d’albums iconotextuels, c’est-à-dire des albums dans lesquels chaque élément (image, texte, support) participe à la construction du sens.

En plus d’une présence prégnante des images, le format est également un élément essentiel de l’album. Il n’est pas difficile d’observer dans les bibliothèques ou les librairies la grande diversité des livres proposés. Tantôt grand ou petit format, les albums prennent toutes les tailles et toutes les formes. Ce format à “une incidence sur la signification de l’oeuvre”²⁸ et sur la compréhension de l’histoire par le lecteur. “Les petits albums de Beatrix Potter conviennent à son monde de lapins, d’écureuils et de souris; les éléphants sont à l’aise dans les grandes pages de Jean de Brunhoff (Babar).”²⁹

La lecture d’un album joue donc sur un va-et-vient constant entre l’image, le texte, le support. Dans cette perspective l’enfant est véritablement acteur de la lecture et lui-même un lecteur/observateur chargé de repérer, sans la médiation de l’adulte, certaines informations essentielles à la compréhension. Cette dynamique favorise donc l’implication des élèves dans ces temps d’apprentissage.

3. Les thématiques

Les albums, majoritairement narratifs, abordent des thématiques similaires à celles plus généralement présentes dans la littérature de jeunesse. À l’image des contes, ils s’intéressent aux grandes préoccupations enfantines. Dans *La psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim montre que les contes aident les enfants à se développer et à

²⁷ Introduction à la littérature de jeunesse. Op. cit. p. 125.

²⁸ Ibid. p. 127.

²⁹ Ibid. p. 128.

surmonter leurs angoisses. En exposant des thématiques proches des conflits intérieurs (désir d'émancipation par exemple) et des peurs (abandon, mort) "les contes stimulent l'imagination de l'enfant et l'aident à voir clair dans ses émotions mais aussi à prendre conscience de ses difficultés tout en lui proposant des solutions possibles aux problèmes qui le troublent."³⁰ Dans les albums comme dans les contes il est bien souvent question d'indépendance, de séparation, d'abandon, de rapport à l'autre et d'interdit. Ces ouvrages offrent donc à leur tour à l'enfant un espace dans lequel il peut explorer "ses craintes, les désamorcer mentalement, les déplacer sur des contenus plus distanciés et ainsi élaborer ses défenses."³¹ C'est la raison pour laquelle un enfant revient régulièrement vers le même livre avant de le délaisser, une fois son problème résolu au profit d'un autre.

Les albums sont aussi de "petits théâtres du monde" dans lesquels les personnages rejouent des situations quotidiennes et exposent les difficultés des relations sociales. Ils permettent aux enfants d'apprendre à décrypter le fonctionnement des relations interindividuelles comme je l'évoquerai dans la suite de ce mémoire, consacrée à la littérature et la théorie de l'esprit. La littérature jeunesse parle donc du monde réel de façon détournée et distancée. Elle accompagne en cela les enfants dans leur développement et dans la compréhension du monde qui les entoure.

4. L'anthropomorphisme

L'une des grandes caractéristiques de l'album est également l'anthropomorphisme³² des personnages. Si certains auteurs choisissent des héros "réalistes", à l'image de leurs lecteurs, la majorité des histoires sont portées par des monstres ou des animaux. Ces personnages ont la particularité de conserver des caractéristiques bien humaines. Pour prendre quelques exemples emblématiques, *Babar* est un éléphant qui se déplace debout, *Ernest et Célestine* portent des vêtements, et *Petit ours brun* dort dans un lit. Selon Nathalie Prince, dans *La littérature de jeunesse*, ce choix est avant tout motivé par un désir d'universalité. L'utilisation des animaux exclut, en effet, toute possibilité d'identification

³⁰ COULACOGLOU, Carina 2006. La psychanalyse des contes de fées : les concepts de la théorie psychanalytique de bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées. *Le Carnet PSY*, vol. 110, n° 6, p. 31-39. URL <<https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2006-6-page-31.htm>>

³¹ TURIN, Joëlle. *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier Jeunesse, 2012. p. 43.

³² fait d'attribuer aux animaux ou aux choses des caractéristiques humaines.

directe car ils sont en dehors de tout “schéma social et ethnique”³³. Avec l’utilisation des animaux, les auteurs se délestent donc des questions d’âge, d’origine social ou culturelle, ce qui étend considérablement la portée de leurs ouvrages.

Les héros animaux ont, parallèlement, l’avantage d’être “sursignifiants”, c’est-à-dire de porter physiquement un certain nombre de stéréotypes. Le loup est bien souvent présenté comme un personnage dangereux, le renard comme un rusé, le lapin ou la souris comme des gentils. Le choix de l’animal influence donc la perception que le lecteur se fait d’une situation. Si certaines histoires détournent et s’amuse de ces stéréotypes, ces derniers permettent dans les autres cas de simplifier le propos et les valeurs transmises par le texte. L’anthropomorphisme soutient donc la compréhension de l’histoire chez les élèves les plus jeunes ou les plus en difficulté.

En définitive, le personnage anthropomorphe a pour caractéristique de construire un écart entre le monde réel et l’espace diégétique du récit. Il engendre, un manque de réalisme qui évite aux enfants d’être trop impliqués dans l’histoire. “La littérature de jeunesse nous a habitués à présenter des personnages à la fois improbables et impossibles, impliquant par là l’élaboration d’un quatrième genre de l’écart, où les personnages, sans être ni probables ni possibles dans le monde réel, portent avec eux tout ou partie du récit.”³⁴ Ils permettent donc la mise en oeuvre d’une distanciation qui empêche une trop forte identification. C’est cet écart subtil qui permet l’apparition de la réflexion de l’enfant.

Les éléments précédemment évoqués permettent donc de dire que la présence des images, l’anthropomorphisme et le choix des thématiques font de l’album un outil particulièrement adapté à un public de maternelle et un support favorable à la mise en oeuvre d’un travail sur la problématique du vivre ensemble.

³³ PRINCE, Nathalie. *La littérature de jeunesse*. Armand Colin, 2010.

³⁴ *La littérature de jeunesse*. Op. cit.

C/ La littérature jeunesse et la théorie de l'esprit

1. Théorie de l'esprit et littérature jeunesse

Des chercheurs canadiens ont mis en parallèle l'exposition à la littérature et le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant de moins de 6 ans.³⁵ La lecture fréquente d'albums et d'histoires accompagnerait la naissance de la théorie de l'esprit et aiderait les enfants à comprendre les comportements humains, à interpréter les réactions et les émotions chez autrui. Elle améliorerait ainsi les relations sociales et favoriserait le développement de l'empathie et de l'écoute.

Cette dimension serait relative au contenu même des ouvrages de littérature de jeunesse qui, comme le dit Julie Melançon dans son article consacré à ce sujet, présentent des états mentaux et des traits de caractère variés. Les personnages des albums sont comme dans la vie réelle, tantôt heureux, tantôt tristes ou en colère. Ces états se transforment d'ailleurs à l'intérieur même du récit au grè de la fiction. Les protagonistes ont, par ailleurs, des caractéristiques hétérogènes, on côtoie dans les histoires autant de méchants que de gentils mais ces déterminations cohabitent parfois même à l'intérieur d'un seul personnage et changent au fil des péripéties. Il n'est pas rare de voir d'horribles sorcières se transformer en âmes charitables au terme d'un récit. La pluralité des contextes, des sentiments et leurs évolutions font des albums, et des livres en général, des outils qui soutiennent "la capacité à attribuer des états mentaux à autrui."³⁶

Les histoires sont, en plus, bien souvent construites autour de situations de fausses croyances. La dissimulation, les déguisements ou le mensonge sont des recours narratifs récurrents aussi bien dans les contes traditionnels que dans les albums plus récents. Le loup du *Petit chaperon rouge* se déguise, par exemple, en grand mère pour dévorer la petite fille,

³⁵ Voir MAR, TACKETT, MOORE, 2010. Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. Cognitive Development (2009). URL

<http://www.yorku.ca/mar/mar%20et%20a%20in%20press_CogDev_media%20exposure%20and%20child%20ToM.pdf>

³⁶ MELANÇON Julie, 2015. Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, volume 2. URL

<<https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047310ar>>

ou celui du *Loup et les Sept Chevreaux*, qui trempe, quant à lui, sa patte dans la farine pour se faire passer pour la maman. Ces conjonctures rendent le monde de la pensée visible et permettent aux enfants de comprendre que les individus ont des désirs, des motivations et des réflexions différentes des leurs.

2. Soutenir le développement de la théorie de l'esprit

Ces situations exposant des états mentaux, des réactions émotionnelles ou des fausses croyances sont complexes et parfois difficiles à décrypter pour les enfants de maternelle. Le décodage de ces éléments et des liens de causalité qui les unissent nécessitent souvent un travail d'accompagnement de la part de l'adulte ainsi que de nombreuses relectures. À l'école maternelle comme élémentaire, les histoires sont analysées, décomposées dans le but de les rendre explicites. C'est ce travail appuyé sur la compréhension des histoires qui favorise le développement de la théorie de l'esprit chez les élèves de maternelle.

Pour Mireille Brigaudiot, l'examen des états mentaux des personnages ou des individus doit s'accompagner d'un recours "aux mots marqueurs de ces états mentaux"³⁷.

-termes de désir: vouloir, espérer, souhaiter,
-termes d'appréciation: aimer, adorer, ne pas aimer, détester, avoir peur, craindre, regretter,
-termes d'émotions: être heureux, content, triste, malheureux, en colère, vilain, surpris,
-termes cognitifs: penser, savoir, croire, faire semblant, comprendre, s'attendre à.

(BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier, 2015. p.115)

Le développement des compétences sociales passe donc clairement par un travail sur le langage qui peut, comme nous l'avons vu, prendre appui sur les albums et les utiliser comme point de départ.

³⁷ BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier, 2015. p.115.

-Conclusion de la deuxième partie

A l'issue de cette seconde partie, je peux donc dire que la littérature de jeunesse et, plus particulièrement, l'album peut être considéré comme un outil adapté au développement des compétences sociales des élèves. Comme nous l'avons vu, elle occupe une place centrale dans les programmes, les écoles et les classes, elle s'adapte aux préoccupations et aux capacités cognitives et affectives des enfants et soutient enfin le développement de la théorie de l'esprit. Au regard de ces éléments, je vais maintenant présenter le dispositif pédagogique mis en place dans ma classe en exposant ses objectifs, sa mise en oeuvre et ses résultats.

III/ Le dispositif pédagogique entrepris en classe

1. Genèse du projet: L'apport théorique de Jacques Fortin

Afin d'améliorer les relations entre les élèves de la classe, j'ai recherché dans des ouvrages pédagogiques des situations favorisant l'apprentissage du vivre ensemble autour des livres. Ces recherches m'ont rapidement menée vers l'ouvrage *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*³⁸ du médecin pédiatre et professeur d'université en science de l'éducation Jacques Fortin, sur lequel je me suis appuyé pour construire les séquences expérimentées en classe. Cette proposition pédagogique est un outil destiné aux enseignants et vise à développer les compétences sociales des élèves afin de créer un climat de classe serein, propice aux apprentissages et à la formation des citoyens de demain. Dans cet ouvrage, l'auteur propose un ensemble de séances divisées par cycle. Elles s'orientent autour des questions de "la connaissance et la maîtrise des émotions"³⁹ d'une part et de "la gestion pacifique des conflits"⁴⁰ d'autre part. Chaque séance est introduite par un album de littérature de jeunesse initiant un travail d'expression orale en groupe classe autour d'une thématique spécifique. Ce temps de discussion a pour vocation de permettre aux élèves "l'expression d'émotions, d'opinions"⁴¹ argumentées; il s'accompagne d'une série d'activités d'expression écrite, plastique ou musicale destinée à travailler la thématique de façon plus large et plus

³⁸ FORTIN, Jacques. *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris: Hachette éducation, 2001. 146 pages.

³⁹ Ibid. p. 8.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

approfondie. Compte tenu des contraintes horaires liées à l'organisation de l'année de stage, il m'a semblé intéressant de reprendre ces deux questionnements: émotion/rapport aux autres pour tenter de répondre à la problématique de mon mémoire. J'ai donc choisi d'aborder cet aspect avec les élèves à travers une mise en réseau d'albums en période 3.

A/ La mise en réseau d'albums

1. Thématique et objectifs

Pour favoriser le vivre ensemble dans ma classe de moyenne section, j'ai donc proposé au cours de la troisième période une séquence thématique autour des émotions. J'ai choisi de commencer par ce sujet car l'identification et la maîtrise des émotions font partie des compétences sociales à acquérir pour pouvoir vivre en harmonie dans un groupe. L'objectif de cette séquence a été dans un premier temps d'amener les élèves à identifier les principales émotions (joie, peur, tristesse, colère) et dans un second temps de les conduire à les exprimer verbalement en utilisant des phrases complexes.

La séquence a été construite à partir d'une mise en réseau d'albums autour de la thématique des émotions. J'ai choisi ce dispositif dans le but de proposer des situations variées permettant aux élèves de comparer les états moraux des personnages des différentes histoires ainsi que leurs causes et leurs conséquences.

2. L'épicentre du réseau: La couleur des émotions

Pour débiter cette mise en réseaux je me suis appuyée sur l'album *La couleur des émotions* d'Anna Llenas. Bien que la classe bénéficie d'une version Pop Up, j'ai décidé d'utiliser l'album simple afin que les élèves se focalisent sur le contenu de l'histoire et non sur l'aspect ludique de l'objet livre. Dans cet album, l'auteur raconte le parcours d'un monstre traversé par des émotions qu'il a du mal à identifier. Accompagné par son amie la petite fille, il tente au fil des pages de comprendre les sentiments qui le tourmentent. Tout au long de ce voyage intérieur, chaque émotion est présentée par l'intermédiaire de courts textes et de grandes et belles illustrations. Bien qu'il existe de nombreux albums sur ce sujet, j'ai

choisi ce livre car il explique ce que ressent le personnage. Chaque émotion est exposée de la même façon: d'abord il y a une courte définition puis un bref récit des impressions du monstre des couleurs.

Première double page:

“La peur est lâche, sournoise. Elle étouffe notre coeur comme un serpent, elle se cache dans la nuit comme un voleur.”

Seconde double page:

“Quand tu as peur; tu te sens tout petit, faible, incapable d'agir posément. Et tu peux devenir méchant.”

Cette description des sentiments est intéressante car elle permet aux enfants de comprendre les différences entre les émotions et de repérer leurs spécificités. Les illustrations soutiennent, d'autre part, le texte en explicitant le caractère poétique des premiers éléments. Le vocabulaire des élèves de moyenne section est encore limité et des termes comme “lâche” ou “sournois” doivent être expliqués. La présence des images permet déjà, lors d'une première lecture, de désamorcer cette difficulté. Dans les pages sur la joie, la comparaison mobilisée dans le texte est, par exemple, filée dans les illustrations par la dominante de jaune et la présence de petits soleils ce qui permet de soutenir la compréhension. (Annexe n°1)

La présence récurrente du personnage et la modification de ses expressions faciales et corporelles en fonction de l'émotion ressentie a également orienté ma sélection. Les transformations du monstre permettent en effet aux enfants d'associer des émotions et des manifestations physiques, ce qui est essentiel dans la problématique qui me préoccupe. (Annexe n°2)

J'ai donc placé *La couleur des émotions* au centre de ma séquence. Ce livre a servi à la fois à définir la notion d'émotion et présenter chacune d'elles. À l'image d'un dictionnaire, l'ouvrage a été utilisé pendant toute la séquence comme un référentiel auquel se rattacher lors des lectures suivantes. Nous sommes donc revenus régulièrement vers cet album au fil des séances pour appuyer la compréhension des autres albums lus. Il a ainsi été utilisé à la fois

comme un outil de comparaison et comme un support d'étayage favorisant l'analyse des sentiments ressentis par les personnages dans les autres livres.

“Gaston il est comme le monstre barbouillé bleu.” Diane

“La colère de Robert c'est aussi un monstre sauf que c'est un gorille.” Louise

3. Les lectures secondaires: analyser les émotions et les identifier

Pour analyser plus spécifiquement chacune des émotions, j'ai proposé autour de cet album central un ensemble de lectures secondaires. Pour la colère nous nous sommes intéressés à *Grosse colère* de Mireille d'Allancé, pour la tristesse à *J'ai perdu mon sourire* de Thierry Robberecht, pour la peur à *Va-t'en grand monstre vert* d'Ed Emberley et, enfin, pour la joie à *Calinours se réveille* d'Alain Broutin et Frédéric Stehr. (Annexe n°3) J'ai sélectionné ces ouvrages en me référant aux recommandations de Jacques Fortin et à la liste de références proposée par Eduscol.

Ces quatre albums ont été lus à plusieurs reprises et analysés avec les élèves de façon à expliciter chaque élément. Ils ont donc fait l'objet de séances spécifiques, parfois répétées, au cours desquelles la lecture se faisait par étapes. Le découpage des textes avait donc été pensé préalablement de façon à mettre en évidence les liens de causalité entre les situations et les états mentaux des personnages. Au cours de chaque phase les élèves étaient amenés à décrypter l'émotion dominante chez le personnage, son évolution et ses causes. Pour les accompagner dans cette démarche, je les guidais avec un ensemble de questions plus ou moins définies en amont permettant de stimuler leur réflexion et de pousser leur analyse. À l'issue des séances, les élèves pouvaient retracer collectivement le parcours émotionnel des personnages en expliquant les transformations de leurs états moraux. Voici quelques exemples issus des séances autour des albums:

- Identification du motif de la colère de Robert dans *Grosse colère*:

“Robert est fâché à cause de son papa.” Jeanne.

“Robert est fâché parce qu'il jette sa chaussure.” Darius

“Robert il aime pas les épinards” Youba

- Observation de l'ambivalence des sentiments du petit ours dans *Calinours se réveille*:

“Calinours est très joyeux mais quand même il est un peu triste aussi parce que les autres veulent jouer avec lui.” Evan

- Justification au sujet de l'émotion du personnage:

“Je pense que Calinours il est content parce qu'il glisse” Louis-Edouard.

“Calinours est joyeux parce qu'il chante.” Evan

4. Les lectures offertes: étendre le vocabulaire et nuancer

Des lectures offertes proposées chaque début d'après-midi pendant le temps calme ont complété ce premier travail. L'objectif de ces lectures était dans un premier temps d'élargir les notions précédemment étudiées en classe afin d'éviter une représentation figée chez les élèves. En effet, les émotions sont des sentiments complexes qui oscillent parfois entre deux mouvements contradictoires et qu'on aime manipuler pour se divertir. Pour étendre les contours de la peur j'ai proposé l'album *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown. Dans cette histoire, le lecteur s'enfonce progressivement dans les couloirs obscurs d'un château hanté jusqu'à découvrir le mystère qu'il abrite. Au fil de la progression, l'angoisse du lecteur augmente, les hypothèses les plus terribles deviennent possibles:

“Je pense qu'il y a un ogre qui mange les enfants dans la chambre” Darius

“Je crois qu'il y a un méchant qui tue les gens dans le château” Maxime

Le lecteur est tenu en haleine jusqu'à la dernière page du livre et cette mise en attente génère une délicieuse angoisse chez les enfants. Les élèves ont d'ailleurs été déçus par la chute de cette histoire et ont du mal à comprendre qu'elle se termine bien. J'ai dû expliquer la farce finale et relire l'histoire une seconde fois pour qu'ils en comprennent le fonctionnement. Certains sont toutefois restés sur leur première impression et auraient préféré voir se réaliser

leurs terribles prévisions. Malgré les divergences d'opinion, ce classique de la littérature de jeunesse a tout de même permis aux élèves de comprendre que la peur peut avoir plusieurs appréciations en fonction du contexte: terrifiante quand on fait face à une situation de danger, elle peut aussi être amusante quand on joue à cache-cache ou quand on lit une histoire.

Les lectures offertes ont également été utilisées pour nuancer et élargir le vocabulaire des émotions. Dans l'album *Un océan de tristesse*, les auteurs proposent de nombreuses expressions en lien à ce sentiment. L'album raconte le parcours d'un petit poisson qui au fil de son voyage rencontre: "une sole raplapla, un rouget bien sombre [...] et un merlan qui n'avait pas la frite."⁴² Il se demande alors pourquoi tout le monde est si triste dans cet océan. Le lecteur est ensuite invité à retourner le livre et redonner le sourire aux personnages. (Annexe n°4)

Ce livre très ludique a permis de présenter quelques expressions plus ou moins familières (avoir du "vague à l'âme", se sentir "raplapla") ainsi que de faire découvrir quelques synonymes (être sombre, morose). Il a donc ouvert le champ lexical de la tristesse et permis d'aborder un certain nombre de nuances et de variations autour de cette émotion.

Les albums *Aujourd'hui je me sens*, *Parfois je me sens* et *Paul* ont rempli la même fonction et initié un travail autour de l'intensité des différentes émotions. Il a été question lors de ces lectures, par exemple, de la différence entre "être fâché, en colère, furieux, fou de rage." Bien qu'il soit difficile pour des élèves de moyenne section de mémoriser l'ensemble de ces mots en si peu de temps, ils ont tout de même permis d'introduire quelques nuances. Au cours de cette période, les élèves, désireux de s'appropriier les nouveaux mots, m'ont demandé à plusieurs reprises de relire les livres pour que le vocabulaire soit revu et réexpliqué.

⁴² LUDICA, Anna, VIGNOCCHI, Chiara, BORANDO, Silvia, AGOSTINO, Laetitia. *Un océan de tristesse*. Little Urban, 2017. 26 pages. coll. Un océan de tri.

5. Les lectures offertes: apprendre à gérer ses émotions

En plus de ce premier type de lectures offertes j'ai proposé, encore une fois lors des temps calmes, des ouvrages destinés à développer des stratégies de contrôle des émotions. Pour ce faire, je me suis appuyée, sur la collection *Les émotions de Gaston* qui était déjà présente dans la bibliothèque de classe. Dans cette collection, une série de petits livres abordent chaque émotion à travers une histoire très simple mettant en scène le personnage de Gaston la licorne. Suite à un bref récit exposant le problème de Gaston, le livre propose trois exercices de sophrologie destinés à aider les enfants à gérer l'émotion évoquée. Dans *J'ai peur*, l'auteur propose d'imaginer une armure très solide pour se protéger de ce qui nous effraie. Dans *Je suis en colère*, il conseille d'évacuer les tensions en utilisant sa respiration. Il m'a semblé intéressant de proposer ce type d'activité en parallèle à cette séquence pour aider les élèves à faire face à leurs propres émotions en cas de conflit. Contrairement aux albums précédents, la qualité du récit ou des illustrations ont été ici secondaires. Toutefois la simplicité des histoires et du vocabulaire utilisé ont permis aux élèves de consolider leur compréhension des différentes émotions et d'établir des liens avec les histoires précédemment lues. (Annexe n°5)

"Gaston a plein d'émotions comme le monstre barbouillé." Diane

"Gaston il est vert quand il a peur, pas comme le monstre, lui il est noir" Louise

6. La caisse de livres: Fixer la compréhension

Afin de prolonger le temps de lecture, les livres lus en classe étaient placés dans une caisse accessible tout au long de la journée. Cette boîte proposait également d'autres titres sur la thématique des émotions, tels que *L'abécédaire des émotions* ou *À l'intérieur de moi*, que les élèves pouvait découvrir librement. Les élèves ont beaucoup consulté ces livres sur les temps d'accueil du matin avec leurs parents mais également tout au long de la journée: lors des temps libres à la fin des activités ou en fin de journée pendant l'attente des familles. J'ai pu observer qu'ils se dirigeaient majoritairement vers les albums lus en classe et que certains d'entre eux revenaient constamment vers les mêmes titres. Elliott, par exemple, a consulté *Grosse colère* plusieurs fois par jour pendant les trois semaines. Colombe a lu *La couleur des*

émotions tous les matins avec son père et Darius a lu tous les soirs *Vas-t'en gros monstre vert* avant de partir. J'ai remarqué que les élèves profitaient de ces temps pour se remémorer les histoires lues, les reformuler seuls, entre pairs ou avec leur famille. Ils ont donc permis aux enfants de bien comprendre les histoires et de se les approprier. Lors des lectures magistrales en groupe classe les illustrations sont présentées à distance, et de façon très brève. Avec cette mise à disposition, les élèves ont pu observer de façon prolongée et individualisée les illustrations des albums, ce qui a consolidé leur compréhension des histoires.

7. Conclusion sur la mise en réseau

La mise en réseau a donc fait dialoguer trois types d'ouvrages, l'album principal: *La couleur des émotions*, quatre albums secondaires abordant indépendamment chaque émotion (*Grosse Colère*, *Vas-t'en gros monstre vert*, *J'ai perdu mon sourire* et *Calinours se réveille*) et des albums périphériques (proposés en lecture offerte ou en accès libre avec ou sans lecture de l'adulte). Grâce à ces ouvrages, les élèves ont été exposés de façon réitérée et variée à la thématique des émotions. Ils ont ainsi eu la possibilité de comparer les états moraux des différents personnages des histoires et de mettre en résonance les causes et les conséquences relatives à ces états. C'est à la fois l'articulation des trois types de lecture, leur fréquence et la durée de l'exposition qui a permis aux élèves de progresser dans l'identification des émotions.

B/ Observation des illustrations et expression

1. Observation des illustrations

Une observation attentive des illustrations des albums a accompagné cette séquence sur les émotions. Cette étude analytique a ouvert la possibilité de mettre en place un travail plus spécifique sur l'identification des émotions à partir de l'expression des visages des personnages. Lors d'une de ces séances décrochées en lien avec les arts visuels, les élèves ont eu à observer une image de *Grosse colère* et de la *La couleur des émotions*. (Annexe n°6) Après un temps d'expression libre et de description très générale, les élèves, orientés par mes interventions, ont évoqué des éléments plus précis. Voici quelques unes des leurs

observations au sujet du personnage de Robert: *“Il est tout rouge, il a pas l’air content” “Il a les cheveux en l’air”*. Suite à cette première observation, j’ai présenté l’illustration sur la colère de *La Couleur des émotions* de Anna Llenas. Les élèves ont à nouveau pu s’exprimer librement au sujet de cette seconde image. Voici quelques propos recueillis à propos du monstre: *“Il est rouge”, “Il a les sourcils comme ça”* (l’élève montre ses sourcils penchés et dit: *“Ses yeux ils sont grands”*). *Un autre élève a dit: “La bouche du monstre elle est pas contente”*.

2. Expression plastique

Ces observations sur les expressions des personnages ont ensuite entraîné un travail de dessin au cours duquel les élèves devaient dessiner un monstre colère en utilisant les éléments expressifs évoqués. Ils ont majoritairement utilisé la couleur rouge dans leurs productions même si certains ont également réutilisé quelques éléments de description comme *“la bouche pas contente”* ou *“les grands yeux”*. (Annexe n°7)

3. Expression corporelle

Ces temps d’observation ont également initié un travail d’expression corporelle. Pour débiter les séances de motricité, j’ai proposé aux élèves, pour s’échauffer, de marcher en mimant le monstre des couleurs. Je les ai d’abord accompagnés pour faire cet exercice puis ils ont progressivement trouvé leurs propres idées. Les monstres en colère tapaient des pieds en grognant, les joyeux sautillaient en riant et les tristes traînaient des pieds en baissant la tête. Il m’arrivait, pour faire varier le jeu, de mimer l’émotion choisie sans l’énoncer à l’avance. Les élèves devaient alors identifier mon expression, puis la nommer avant de la reproduire. Ce travail d’expression était également effectué pendant les lectures des albums. À l’issue de chaque étape, j’invitais les élèves à mimer le sentiment du personnage. Nous observions alors très brièvement les différentes propositions des élèves pour les comparer. Voici quelques exemples de mes interventions: *“Regardez quand Galya mime la tristesse elle met ses mains sur ses yeux”, “Quand Louis est en colère il sert fort les dents”, “Louise a peur et elle est toute recroquevillée et Audrey aussi, elle se cache le visage”*. Je souhaitais initialement faire

durer ces jeux d'expression de sorte que les élèves prennent ensuite ma place pendant les séances de motricité, mais je n'ai pas eu suffisamment de temps pour atteindre cet objectif.

C/ Théâtralisation et objets médiateurs

Comme je l'ai évoqué au début de cette troisième partie, l'objectif de cette séquence était dans un premier temps d'amener les élèves à identifier les émotions mais également, dans un second temps, de les conduire à les verbaliser. La lecture et l'analyse des images des albums a donc permis d'entreprendre un travail d'expression basé sur le corps ainsi qu'un ensemble d'activités d'expression orale. Afin de faciliter la prise de parole, je me suis appuyée sur une théâtralisation de l'album *La couleur des émotions* et la mise en place d'objets médiateurs dérivés de l'histoire.

1. Théâtralisation de l'album

La première lecture de l'album, s'est accompagnée d'une mise en scène imaginée à partir de la séquence proposée dans le magazine *La Classe maternelle*, n°275. Elle s'est déroulée au coin regroupement avec l'ensemble de la classe. Dans cet album, chaque émotion est associée à une couleur et le monstre est recouvert de pigments au début de l'histoire. C'est en triant et en rangeant ces émotions dans des flacons qu'il retrouve son équilibre. J'ai repris cette structure pour théâtraliser l'album. J'ai commencé par présenter un doudou du monstre puis je l'ai placé dans un grand bac rempli de papiers de couleurs. Pour chaque émotion, le "doudou" collectait les papiers de la couleur de l'émotion et les rangeait dans un pot en verre. Les élèves répétaient alors le nom de l'émotion évoquée et le "doudou" notait son nom sur le pot. À l'issue de la séance, j'ai placé le doudou et les pots dans le bac et je les ai laissés en libre accès dans la zone regroupement avec la caisse de livres. (Annexe n°8)

À la lecture des albums secondaires du réseau, j'invitais les élèves à se référer au bac de la couleur des émotions. Pour chaque histoire, un élève apportait le pot correspondant à l'émotion éprouvée par le personnage au centre du regroupement. J'ai demandé pendant la séance sur la tristesse: *Quel pot contient l'émotion que ressent la petite fille quand Max se moque d'elle ?* Un élève s'est alors déplacé pour prendre le flacon bleu de la tristesse puis,

après validation du groupe, j'ai repris le livre *La couleur des émotions* pour relire les pages sur la tristesse. Les élèves devaient alors comparer les deux albums mis en regard. Lors de cette même séance, Jeanne a remarqué que la petite fille était recroquevillée et seule sur le fauteuil du canapé comme le monstre sur son lit. Nina a observé que les deux personnages baissaient la tête. Eliott a compris quant à lui que les personnages se sentaient seuls dans les deux histoires.

2. S'exprimer à partir de l'album: le doudou

À l'issue des séances de compréhension, les élèves pouvaient manipuler les objets utilisés pour la mise en scène. Après la lecture de *Grosse colère*, ils ont pris, chacun leur tour, le pot rouge et rangé leur colère à l'intérieur, comme le monstre avec son flacon. A cette occasion les élèves pouvaient soit s'exprimer à voix haute soit chuchoter au dessus du pot. L'objectif était au cours de cette étape d'introduire la verbalisation sans la rendre obligatoire. J'ai conclu la séance en expliquant: *“Voilà, ici c'est le flacon de notre colère, il contient la colère des élèves de la classe, regardez il est tout rouge.”* Le même dispositif a été reproduit lors de la séance sur la joie.

Pour la séance sur la tristesse, les élèves ont aussi utilisé le doudou et devaient expliquer pourquoi le monstre se sentait triste et trouver un moyen de le consoler. Avec cet exercice, je voulais que les enfants expriment des émotions de façon détournée et développent leur empathie. Voici ce que certains élèves ont expliqué en manipulant le monstre:

“Le monstre est triste parce que son papa lui manque.” Alice

“Le monstre est triste parce que sa maman l'a grondé.” Samuel

“Le monstre est triste parce qu'il ne veut pas aller à l'école.” Eliott

Pour consoler le monstre, les élèves ont proposé des caresses, des bisous, des câlins, des tapes dans le dos, de le faire sauter ou de tourner pour le faire rire. J'ai fait référence aux éléments avancés par les élèves au cours d'autres lectures, en leur demandant comment aider les personnages des histoires à se sentir mieux. (Annexe n°9)

Le doudou du monstre a été mis à disposition des élèves pendant toute la durée de la période. Les enfants pouvaient lui parler librement, l'utiliser pour se consoler ou jouer. Cette peluche est devenue petit à petit une sorte de mascotte qu'ils ont émotionnellement investie. Ce développement affectif a facilité l'enrôlement dans les activités de lecture mais surtout de langage. Les enfants étaient, en effet, très volontaires pour parler avec le doudou et les petits parleurs ont particulièrement bénéficié de ce dispositif. Le désir de prendre le doudou les a poussé à prendre la parole en grand groupe.

Le recours systématique au personnage de *La couleur des émotions* a, d'autre part, permis d'incarner un temps d'apprentissage spécifique. Quand j'apportais le doudou au centre du regroupement, les élèves savaient que nous allions parler des émotions. J'ai remarqué que cela les aidait à établir des liens entre les séances et à remobiliser les éléments abordés précédemment. Le doudou a donc facilité la compréhension globale du projet et l'implication des élèves.

4. S'exprimer à partir de l'album: les couronnes

Au cours de la séquence, j'ai souhaité amener progressivement les élèves à exprimer des émotions plus personnelles. Je voulais qu'ils utilisent des phrases complexes pour parler de leurs sentiments et apprennent ainsi à les verbaliser de façon précise. Face à l'efficacité du monstre, j'ai décidé de mettre en place un second objet médiateur. J'ai donc fabriqué des couronnes à l'image du monstre qui reprenaient à la fois les couleurs utilisées dans le livre et les expressions du personnage. Au cours de très courtes séances en regroupement, les élèves étaient invités à exprimer des émotions personnelles en plaçant la couronne sur leur tête. Les élèves devaient utiliser des phrases complexes avec au moins deux propositions pendant leurs interventions. Je leur ai donc proposé une formulation standard pour les aider lors des premières séances: "Je suis joyeux/triste/en colère/j'ai peur quand/parce que ...". Grâce à la répétition de cette structure tous les élèves, y compris ceux les plus en difficulté ont réussi à s'exprimer seuls au cours de cette expérimentation. Dans un premier temps ces séances étaient thématiques et tous les enfants s'exprimaient au sujet de la même émotion. J'ai privilégié d'abord ce cloisonnement pour permettre aux élèves les plus fragiles d'agir par mimétisme et d'oser plus facilement participer. J'ai laissé, dans un second temps, la

possibilité aux élèves de choisir la couronne qu'ils voulaient porter et de s'exprimer plus librement. (Annexe n°10). Voici quelques exemples de prises de parole au cours de ces séances de langage:

- La peur:

“J'ai peur que mes parents meurent.” Sasha.

“J'ai peur la nuit quand je fais des cauchemars.” Darius

“J'ai peur quand il y a des alarmes parce que je pense qu'il y a le feu”. Iris

“J'ai peur d'aller dans la forêt et de me perdre et que mes parents ne me retrouvent pas.”

Eliott

- La colère:

“Je suis en colère quand ma maman elle me crie dessus.” Andréas

“Je suis en colère parce que ma soeur elle fait que pleurer. Ça me casse les oreilles.” Youba

“Je suis en colère parce que Henri il me prend mes legos”. Jeanne

“Ce matin, j'étais très en colère, je voulais pas m'habiller.” Diane

- La tristesse:

“Je suis triste quand maman elle va faire les courses sans moi.”

“Je suis triste quand maman est pas là.” Louise

Les couronnes étaient également laissées à disposition des élèves pendant les temps libres et les temps d'accueil. À l'image des albums les élèves les ont beaucoup manipulées, ont rejoué les séances de langage avec leurs parents. Ils se sont également servis des couronnes pour jouer entre pairs. Pendant ces moments j'ai pu observer de véritables petites mises en scène, bien plus riches d'un point de vue expressif que les prises de paroles régulières en groupe classe.

Je souhaitais initialement prolonger l'utilisation de ces couronnes pour développer progressivement la longueur des interventions. Dans le livre le monstre explique: "Quand tu es en colère, tu as l'impression d'exploser, tu déverses ta rage sur les autres, parfois tu cries sans pouvoir t'arrêter." Je voulais donc que les élèves verbalisent ce qu'ils ressentent quand ils sont en colère ou tristes mais l'expérience a été trop limitée dans le temps pour que je puisse atteindre cet objectif.

5. Conclusion sur la théâtralisation et les objets médiateurs

La théâtralisation et l'utilisation d'objets médiateurs ont donc facilité la compréhension et l'identification des émotions d'une part, favoriser l'enrôlement des élèves dans les activités d'autre part, mais ont également permis au langage de se développer. Les pots, le doudou, puis les couronnes ont permis aux enfants de parler de plus en plus frontalement de leurs émotions tout en offrant un cadre suffisamment sécurisant et distancé.

D/ Le réinvestissement

1. Résolution des conflits

Ce travail sur les émotions a été réutilisé lors des conflits afin d'aider les élèves à verbaliser les problèmes rencontrés. Depuis le début de l'année j'utilise une procédure inspirée du message clair⁴³ (Annexe n°11) pour accompagner les enfants dans la résolution de leurs difficultés relationnelles. Elle les incite à exposer les faits et les émotions qu'ils ont générés. Suite à cette séquence, j'ai fait appel aux albums vus en classe pour aider les élèves à verbaliser leurs émotions pendant les médiations. Je leur demandais par exemple de me montrer le pot contenant l'émotion qu'ils ressentaient ou de m'indiquer de quelle couleur était "leur coeur". Il m'est également arrivé d'utiliser les personnages des livres pour les aider à identifier leurs sentiments: "*Quand Mattéo t'a attrapé la capuche tu t'es senti comme la petite fille ou comme Robert?*" "*Quand Audrey t'a poussé tu as eu peur ou alors ça t'a mis*

⁴³ voir: Les messages clairs [en ligne]. Eduscol, France. Septembre 2015. [07/05/19].
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

en colère comme Robert?”. Le vocabulaire vu en classe a donc été largement réinvesti aussi bien en classe que dans la cour de l’école à l’occasion des diverses médiations.

2. Météo des émotions

Ce vocabulaire a également été réutilisé en classe afin d’apaiser le climat général particulièrement agité en fin de période. A chaque début d’après midi, au retour de la cantine je demandais aux élèves de me donner leur humeur du moment avant d’entrer dans la classe. Il leur arrivait à cette occasion de soulever des problèmes rencontrés dans la cour ou lors du déjeuner. Nous pouvions alors en discuter tous ensemble en regroupement afin de les résoudre ou de désamorcer certaines problématiques.

J’ai également introduit ce petit “sondage” les lundis et jeudis en remontant en classe après la récréation de l’après midi car le nombre de disputes explose à ce moment de la journée à cause de la fatigue. Une fois installés au regroupement pour un temps de relaxation musical, les élèves étaient invités à dire chacun leur tour comment il se sentait devant le reste de la classe. et à expliquer pourquoi s’il en ressentait le besoin. Les problématiques entre élèves pouvaient à nouveau être exposées et analysées avec le groupe sur ce temps. A l’issue du tour de parole nous faisons un petit jeu de relaxation pour réduire l’agitation générale. Je proposais aux élèves de rassembler leurs émotions négatives entre leurs mains pour en faire une grosse boule et de les jeter le plus fort possible sur le sol pour les détruire. Une fois l’exercice terminé nous faisons semblant de nous laver les mains et de les essuyer puis nous pouvions recommencer à travailler en toute sérénité.

E/ Bilan de l'expérience

1. Difficultés et modifications à apporter

Le bilan de cette expérience est difficile à mesurer car le temps de mise en oeuvre n’a pas été suffisamment étendu pour pouvoir noter des résultats concrètement observables. Pour que ce dispositif pédagogique soit abouti il aurait fallu que je le débute en première période et que je l’étende sur l’ensemble de l’année. Chaque émotion aurait pu être abordée pendant

toute une période ce qui aurait permis d'examiner les variations autour d'une même émotion, d'en comprendre les différentes facettes. Si j'avais à remettre en place ce type de séquence, je construirais un véritable projet que j'intégrerais dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe de façon à travailler chaque émotion en profondeur lors de temps fixes et dédiés. Je proposerais également un travail en atelier pour les élèves en difficulté avec des albums plus simples permettant d'éclairer la sélection lue en groupe classe. Cela permettrait également d'effectuer un travail de langage plus spécifique avec les élèves allophones ou non parleurs qui ont été mis en difficulté dans cette séquence. Enfin, je modifierais ma sélection d'albums car certains d'entre eux n'étaient pas suffisamment adaptés aux élèves de moyenne section et auraient nécessité un travail de vocabulaire en amont. L'album *J'ai perdu mon sourire* était par exemple trop difficile et les élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre que la petite fille n'avait pas vraiment perdu son sourire mais qu'il s'agissait d'une expression.

2. Réussites et évolutions

Malgré ces observations, j'ai pu remarquer que les élèves avaient progressé dans l'identification des émotions lors de la lecture des histoires et qu'ils étaient à présent capables de les identifier et de les nommer. Ils ont d'ailleurs continué lors des périodes suivantes à faire référence au monstre des couleurs pendant la lecture des histoires ce qui montre qu'ils ont intégré les notions abordées pendant cette séquence.

J'ai également observé lors des temps de discussion plus quotidiens qu'ils employaient le vocabulaire des émotions spontanément et à meilleur escient. Tous les élèves réussissent maintenant à dire qu'ils ont peur ou qu'ils sont tristes et à expliquer pourquoi. Il leur est donc plus facile d'évoquer auprès des autres leur état émotionnel notamment en cas de conflit. Grâce aux météo des émotions les enfants ont également pris l'habitude de discuter en grand groupe de leurs problèmes, de tenter de régler leurs différends par l'intermédiaire d'une réflexion collective. Dans cette perspective, la mise en place de réunions hebdomadaires pour réguler la vie de la classe semble envisageable et pourrait être débutée avant la fin de l'année.

Les parents d'élèves ont d'autre part exprimé leur satisfaction face au climat de classe apaisé. Cette séquence a en effet contribué à un travail plus global sur la question du vivre ensemble effectué tout au long de l'année. Il s'est fait en collaboration avec ma binôme qui a mis en place, en parallèle à cette séquence, des discussions philosophiques sur la thématique de l'amitié et de la différence. Elle a notamment abordé la question des relations difficiles entre élèves en s'appuyant sur l'album *La Brouille* de Claude Boujon. L'alternance de ces temps d'apprentissage, associé à des ateliers plus quotidiens destinés à développer la coopération à travers des activités sportives ou artistiques ont à mon sens développé les compétences sociales des élèves.

Conclusion

Suite à cette expérience en classe et au regard des apports théoriques et institutionnels évoqués au long de ce mémoire, la littérature de jeunesse semble pouvoir participer à l'apprentissage du vivre ensemble en développant les compétences sociales des élèves de cycle 1.

Les livres et plus particulièrement les albums sont très présents dans les programmes et dans les classes ce qui facilite l'utilisation de ce support. L'attractivité des temps de lecture, les sujets développés dans les albums et l'anthropomorphisme entraînent une écoute à la fois longue et de qualité lors de ces temps d'apprentissage et génère d'autre part une réflexion poussée de la part des élèves. La diversité des personnages, des situations et des états moraux rencontrés dans les histoires favorisent d'autre part le développement de la théorie de l'esprit et encourage un mouvement de transfert qui permet aux enfants de mettre en relation les situations rencontrées dans les albums à celle observées dans la vie réelle.

Dans le cadre de la mise en réseau proposée dans cette séquence, les albums ont permis aux élèves d'identifier plus facilement les émotions à la fois chez les personnages des différentes histoires et dans les situations du quotidien. Ils ont également servi de support d'expression corporelle et verbale. L'observation des illustrations a initié un travail d'expression corporelle et l'utilisation d'objet de médiation dérivés des livres ont permis aux élèves de verbaliser leurs émotions.

Le réinvestissement du vocabulaire lors des météos des émotions a entraîné des temps d'échanges sur des problématiques liées au vivre ensemble. Les élèves ont donc pu développer leur capacité de réflexion mais également d'écoute lors de ces temps d'expression. Il ont d'ailleurs fait disparaître les moqueries et ont introduit un respect pour la parole de chacun lors de toute la période. La lecture des albums a donc facilité à terme le respect entre élèves et la résolution des conflits bien que cela reste problématique et fragile.

L'utilisation des albums est toutefois un recours qui doit s'accompagner d'autres actions pour avoir un véritable impact. Les discussions philosophiques, les réunions de classe, l'utilisation du message clair, la mise en place d'un tutorat et la valorisation de la coopération sont autant d'éléments permettant de développer les compétences sociales chez les élèves et favoriser le vivre ensemble chère au programme de 2015.

Bibliographie

Pédagogie:

-ouvrages

FORTIN, Jacques. *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris: Hachette éducation, 2001. 146 pages.

BRIGAUDIOT, Mireille. *Langage et école maternelle*. Paris: Hatier, 2015. 256 pages.

-revues et articles

GAUSSEL, Marie, Janvier 2018. A l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*. numéro 121. 28 pages. URL

<<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>>

La classe maternelle, *La couleur des émotions*, n°275, janvier 2019.

-ressources institutionnelles

Apprendre à vivre ensemble [en ligne]. Eduscol, France. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. 18 décembre 2015 [07/05/19].

<http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 [en ligne]. France, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. 26 mars 2015 [07/05/19].

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

La littérature de jeunesse texte de cadrage [en ligne]. France, Eduscol. Mai 2017 [07/05/19].

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture [en ligne]. France, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Avril 2018 [07/05/19].

<https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Psychologie

-ouvrages

BAUDIER, Anne et CÉLESTE, Bernadette. *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Malakoff: Dunod, 2019. p. 132.

BEAUDICHON, Janine et BIDEAU, Jacqueline. *De l'utilité des notions d'égo-centrisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement*. L'année psychologique, 1979.

PIAGET, Jean. *La formation du symbole chez l'enfant*. 8e édition. Paris: Delachaux et Niestlé, 1945. 310 pages.

-revues et articles

MAR, TACKETT, MOORE, 2010. Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development* (2009). URL
<http://www.yorku.ca/mar/mar%20et%20al%20in%20press_CogDev_media%20exposure%20and%20child%20ToM.pdf>

MELANÇON Julie, 2015. Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, volume 2. URL
<<https://www.erudit.org/ft/revues/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047310ar>>

Littérature théorie et esthétique:

-ouvrages

BETTELHEIM, Bruno. *La psychanalyse des contes de fées*. Pocket, 1999. 476 pages.

NIERES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse, 2009. 251 pages. coll. Passeurs d'histoires.

POSLANIEC, Christian 2008. *Des livres d'enfants à la littérature jeunesse*. Découverte Gallimard, 2008. 128 pages.

PRINCE, Nathalie. *La littérature de jeunesse*. Armand Colin, 2010. 240 pages.

TURIN, Joëlle. *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier Jeunesse, 2012. 208 pages.

-revues et articles:

COULACOGLOU, Carina 2006. La psychanalyse des contes de fées : les concepts de la théorie psychanalytique de bettelheim examinés expérimentalement par le test des contes de fées. *Le Carnet PSY*, vol. 110, n° 6, p. 31-39. URL
<<https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2006-6-page-31.htm>>

Index des albums cités

(D')ALLANCE, Mireille. *Grosse colère*. L'école des Loisirs, 2001. 30 pages. collection Les lutins.

BOUJOU, Claude. *La brouille*. L'école des loisirs, 2009. 36 pages. coll. Petite bibliothèque.

BROUTIN, Alain. *Calinours se réveille*. L'école des loisirs, 1999. 31 pages. coll. Les lutins.

BROWN, Ruth. *Une histoire sombre très sombre*. Gallimard jeunesse, 2010. 32 pages. coll. L'heure des histoires.

BROWNE, Anthony. *Parfois je me sens...* Kaléidoscope, 2018. 26 pages.

BRIERE-HAQUET Alice et CSIL. *Paul*. Frimousse, 2012. 32 pages.

CHIEN CHOW CHINE, Aurélie. *Mes émotions*. Hachette enfant, 2018. 96 pages. coll. Bien grandir.

EMBERLEY Ed. *Va-t'en gros monstre vert !*. L'école des loisirs, 1996. 30 pages. coll. Kaléidoscope.

GAUD, Aurélia. *A l'intérieur de moi*. Actes Sud. 24 pages. coll. Actes sud junior.

GOOSSENS, Philippe et ROBBERECHT, Thierry. *J'ai perdu mon sourire*. Mijade, 2005. 24 pages. coll. Les petits Mijade.

LLENAS, Anna. *La couleur des émotions*. Edition Quatre Fleuves, 2017. 46 pages.

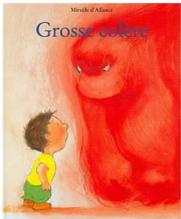
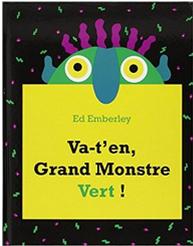
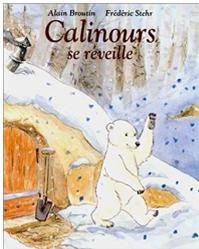
MONIZ, Madalena. *L'abécédaire des émotions*. Helium, 2016. 64 pages.

LUDICA, Anna, VIGNOCCHI, Chiara, BORANDO, Silvia, AGOSTINO, Laetitia. *Un océan de tristesse*. Little Urban, 2017. 26 pages. coll. Un océan de tri.

VAN HOUT, Mies. *Aujourd'hui je suis...* Minedition, 2011. 40 pages.

Annexes

- Annexe n°1: Les albums secondaires

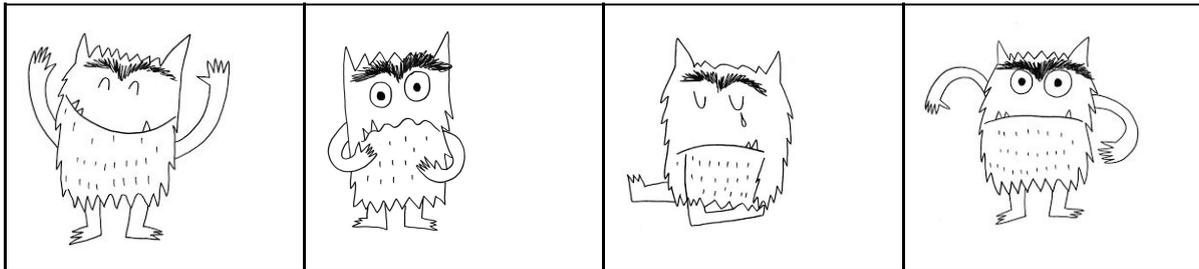
	<p>Robert passe une mauvaise journée et se laisse submerger par ses sentiments au point de faire sortir de sa bouche un monstre incontrôlable qu'il va progressivement apprendre à dompter.</p>
	<p>Une petite fille perd son sourire à la suite des moqueries d'un garçon de sa classe. Ni les blagues de son père, ni les câlins de sa mère ne suffisent à calmer son chagrin. Ce n'est qu'en affrontant son camarade qu'elle retrouve le sourire qui lui avait tant manqué.</p>
	<p>Un terrible monstre vert apparaît et disparaît au fil des pages pour effrayer ou amuser le lecteur.</p>
	<p>Il neige, les flocons virevoltent dans le ciel et Calinours bien décidé à en profiter, n'attend que ses amis pour chanter, danser et s'amuser.</p>

- Annexe n°2: La joie du monstre des couleurs

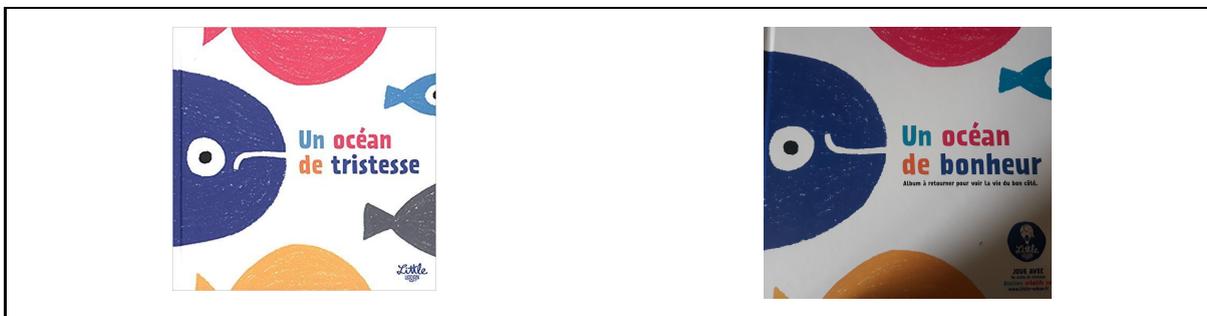
“La joie est contagieuse, merveilleuse.
Elle brille comme un soleil,
et fait vibrer le coeur telle une abeille.”



- Annexe n° 3: Les expressions du monstre des couleurs



- Annexe n°4: Un océan de tristesse/de bonheur



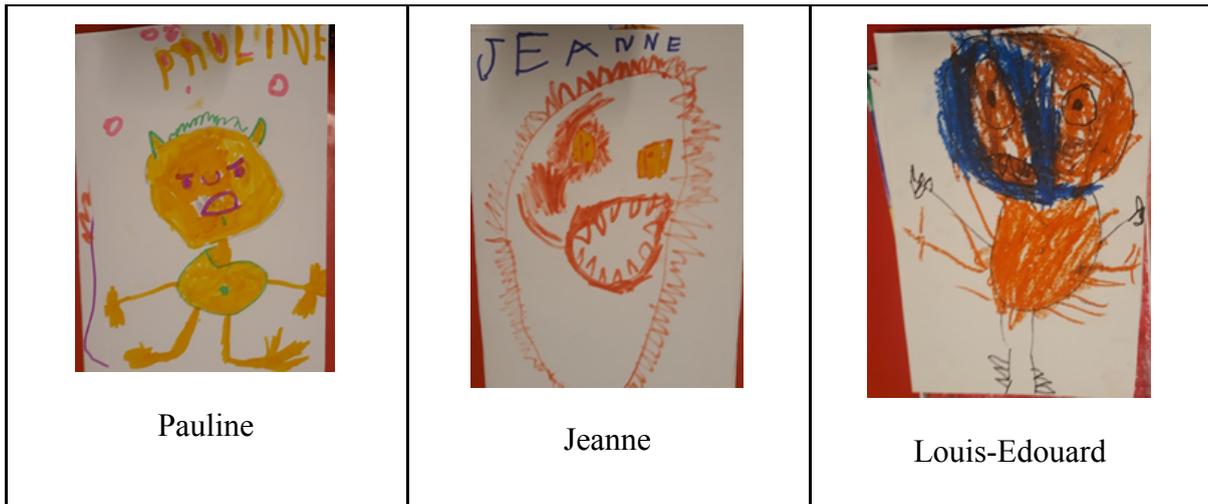
- Annexe n°5: La collection de Gaston la licorne



- Annexe n°6: La colère d'Albert et du monstre des émotions



- Annexe n°7: Les monstres en colère des élèves



- Annexe n°8: Le doudou et les pots



- Annexe n°9: Le doudou



- Annexe n°10: Les couronnes



- Annexe n° 11: Exemple de médiation entre Maxime et Samuel

-Samuel: "Tout à l'heure tu m'as attaqué alors que je ne voulais pas jouer."

-Moi: "Peux-tu dire à Maxime comment tu t'es senti quand il t'a attaqué alors que tu ne voulais pas jouer avec lui?"

-Samuel: "Quand tu as fait ça ça m'a rendu très triste et aussi un peu en colère."

-Moi: "Maxime est ce que tu comprends que quand tu attaques Samuel et qu'il ne veut pas jouer ça le rend triste et en colère."

-Maxime: "Oui, je comprends."

-Moi: "Comment pouvez-vous résoudre ce problème qu'il y a entre vous deux?"

-Maxime: "Je peux dire pardon. Pardon Samuel."

● Annexe n°12 Fiche de séquence

Séquence : Les émotions (colère, joie, tristesse, peur)			
<p>Domaine: Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Nombre de séances: 6</p>	<p>Cycle: 1 Niveau: Moyenne Section Période: 3</p>		
<p>Compétences de fin de cycle: -Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. -S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. -Pratiquer divers usages du langage oral. -Participer verbalement à la production d'un écrit. -Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.</p>	<p>Objectifs de la séquence: -Exprimer une émotion, un ressenti avec une phrase complexe. -Exprimer une émotion avec son corps. -Identifier les émotions ressenties par autrui ou par un personnage. -Associer une situation/action à une émotion.</p>		
<p><i>Cette séquence s'appuie sur une mise en réseau thématique autour des émotions.</i></p>			
Séances	Activités	Objectifs de la séance	Durée
1	Qu'est ce qu'une émotion ? <i>La couleur des émotions</i>	-Comprendre le sens du mot émotion. -Connaître les émotions de base. -Associer une couleur à une émotion en justifiant.	40 min
2	La colère <i>Grosse Colère</i>	-Reconnaître les manifestations physiques de la colère. -Associer une situation/action à la colère. -S'exprimer au sujet de la colère.	35 min
3	La tristesse <i>J'ai perdu mon sourire</i>	-Reconnaître les manifestations physiques de la tristesse. -Associer une situation/action à la tristesse. -S'exprimer au sujet de la tristesse.	35 min
4	La peur	-Reconnaître les manifestations physiques de la peur.	35 min

	<i>Va t'en gros monstre vert</i>		-Associer une situation/action à la peur. -S'exprimer au sujet de la peur.	
5	La joie <i>Calimours se réveille</i>		-Reconnaître les manifestations physiques de la joie. -Associer une situation/action à la joie. -S'exprimer au sujet de la joie.	35 min
6	Mimer les émotions		-Exprimer des émotions avec son corps/visage. -Reconnaître les manifestations physiques des émotions.	15 min
<p>Critères de réussite:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Je nomme les quatre émotions suivantes: peur, tristesse, joie, colère. -Je reconnais les émotions sur un visage. -J'exprime une émotion avec mon corps. -J'exprime mes émotions dans une phrase complexe. "Je me sens triste quand ...". -J'associe une émotion à une situation vécue ou rencontrée dans un album ou dans une oeuvre. 				

● Annexe n°13: Fiche Séance n°1 Qu'est ce qu'une émotion?

Séquence : Les émotions	
Séance 1: Qu'est ce qu'une émotion ?	
<p>Objectifs de la séance:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendre le sens du mot émotion. -Connaître les émotions de base. -Associer une couleur à une émotion en justifiant 	<p>Compétences travaillées:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pratiquer divers usages du langage oral. -Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu. -Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.
<p>Matériel:</p> <p>Livre La couleur des émotions. Marotte du Monstre des couleurs 6 pots vides des papiers/laines jaune, rouge, rose, vert, bleu, noir un bac Des étiquettes autocollantes Un marqueur</p>	<p>Organisation générale:</p> <p>Groupe classe Regroupement</p> <p>Durée 30 min</p>
<p>Etapes:</p> <p>1 Créer un horizon d'attente.</p>	<p>Résumé des activités:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Présentation du monstre Présenter à la classe la marotte du monstre des couleurs. “Voici le monstre des couleurs, qui veut me parler de lui ?” Demander aux élèves de décrire le personnage. Expliquer aux élèves que le monstre des couleurs a un problème, qu'il ne se sent pas bien, qu'il est barbouillé. Expliquer ce que veut dire “barbouillé”. Expliquer qu'il est barbouillé parce que toutes ses émotions sont mélangées. -Définir ce qu'est une émotion. Une émotion, c'est ce que l'on ressent dans son coeur, au fond de soi et que l'on peut voir à l'extérieur sur notre visage, dans notre attitude. -Echange avec le groupe Demander aux élèves s'ils ont déjà ressenti des émotions, si oui lesquelles et à quelles occasions.

	Les élèves qui le souhaitent s'expriment à tour de rôle.
<p>2 Lecture de la première partie de l'album.</p>	<p>-Reprise de la marotte. La marotte est posée dans le bac de papiers colorés. Les pots sont cachés et mis de côté. Qui est ce personnage ? Que lui arrive t-il ? => mots attendus: barbouillé/émotion -Lecture de l'album jusqu'à "d'accord" avec présentation des images en simultané.</p>
<p>3 Lecture des pages "émotions".</p>	<p>(Sortir les pots vides.) Lecture par étape jusqu'à "tout semble facile". -Avant la lecture de chaque page émotion présenter les illustrations et laisser les élèves observer. Demander aux élèves de deviner de quelle émotion il s'agit en justifiant. Les élèves prennent des indices sur les illustrations et font leurs propositions. -Lire la page émotion. -Remplir les pots au fur et à mesure avec les morceaux de papier.</p>
<p>4 Reprise des différentes émotions;</p>	<p>-Lire les pages "flacon" en présentant les illustrations. -Demander aux élèves de rappeler le nom de chaque émotion en fonction des couleurs. "Dans le flacon jaune il y a" -Interroger les élèves sur le choix des couleurs. -Étiqueter les pots et écrire le nom de l'émotion en lettres capitales.</p>
<p>5 Le rose</p>	<p>-Faire remarquer aux élèves qu'il reste une couleur dans le bac. -Demander aux élèves à quelle émotion cette couleur peut faire référence. "Nous avons vu que dans l'histoire le jaune représente la joie, le vert ... , à votre avis à quelle émotion correspond le rose?" Laissez les élèves faire leurs hypothèses à partir de la formulation suivante : "Je pense que" -Lire les deux dernières pages du livre. Valider ou invalider les hypothèses. Demander aux élèves de se justifier en prélevant des indices dans les illustrations. "Je pense que parce que".</p>

	Le PE aide les élèves à formuler leurs hypothèses et à se justifier avec des phrases construites.
6 Synthèse (éventuellement différée).	<ul style="list-style-type: none"> -Reprendre à l'aide des pots le nom des différentes émotions. “Dans le flacon vert, le monstre a rangé la sérénité...” -Ranger les pots et le monstre dans un bac et le laisser à disposition des élèves.
Prolongement de la séance	Jeu de kim émotion avec les pots.
Critères de réussite	<ul style="list-style-type: none"> -Je sais ce qu'est une émotion. -Je connais au moins deux émotions. -J'associe une émotion connue à une couleur.

● Annexe n°14: Séance n°2 La colère

Séquence : Les émotions	
Séance 2: La colère	
<p>Objectifs de la séance:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconnaître les manifestations physiques de la colère. -Associer une situation/action à la colère. -S'exprimer au sujet de la colère 	<p>Compétences travaillées:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Communiquer avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre. -S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. -Pratiquer divers usages du langage oral. -Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.
<p>Matériel:</p> <p>Marotte du Monstre des émotions + pots + livre Livre Grosse colère avec la couverture cachée Agrandissement page centrale du livre.</p>	<p>Organisation générale:</p> <p>Groupe classe Regroupement</p> <p>Durée totale: 35 min</p>
Étapes:	Résumé des activités:
1 Horizon d'attente	<p>(Afficher l'agrandissement de la double page au tableau.)</p> <p>-Observer: Présenter la page centrale: "rrrrrhaa" elle sort d'un coup." (ne pas dire le titre du livre et ne pas montrer la couverture.) Laisser les élèves observer attentivement l'illustration.</p> <p>-Décrire: Demander aux élèves de décrire l'image. "Que voit-on sur cette illustration ?" => éléments attendus: un petit garçon/ une boule/un personnage rouge. Attirer l'attention des élèves sur le visage du petit garçon.</p> <p>-Interpréter et faire des hypothèses: Demander aux élèves qui sont ces personnages. Ce qui arrive au petit garçon. Noter éventuellement quelques hypothèses de lecture au tableau.</p>

<p>2 Lecture de la première partie.</p>	<p>-Lecture du livre du début à la page centrale en présentant les illustrations. -Comprendre le début de l'histoire: "Qui est Robert?" "Que lui arrive t-il?" "Comment se sent Robert et pourquoi?" Demander aux élèves d'observer le visage de Robert. "Qui est la boule rouge ?" "Pourquoi Robert est-il en colère?" -Valider ou invalider les hypothèses émises. (Si les élèves n'ont pas trouvé qu'il s'agissait de la colère laisser la question en suspens et attendre la fin de la lecture de la deuxième partie du livre.)</p>
<p>3 Lecture de la deuxième partie.</p>	<p>-Lecture de "rrrrhaa" elle sorte d'un coup." à la fin. -Comprendre la deuxième partie de l'histoire "Qui est la boule rouge ?" "Que fait elle et pourquoi ?" -Comparer le début et la fin de l'histoire. "Comment est le monstre colère dans la page centrale ?" "Comment est le monstre colère à la fin de l'histoire ?" "Où Robert met t-il le monstre colère à la fin de l'histoire et pourquoi ?" (Remontrez les images en même temps pour aider les élèves à se souvenir et à comparer les représentations du monstre.)</p>
<p>4 Caractériser la colère en comparant.</p>	<p>(Sortir les pots et la marotte de La couleur des émotions.) -Présenter la couverture et redonner le titre de l'album. -Mise en lien avec La couleur des émotions. "Dans quel flacon pouvons nous ranger la colère de Robert ?" -Comparer les personnages. "Qu'y a t-il de pareil, d'identique entre Robert et son monstre colère et le monstre des émotions ?" rouge/les sourcils froncés/la violence -Mimer la colère</p>
<p>5 "Je me sens en colère quand"</p>	<p>-Exprimer verbalement une émotion. "Chacun notre tour nous allons à présent ranger quelque chose qui nous met en colère dans le flacon."</p>

Résumé

	<p>Commencer pour faire un exemple: “Je me sens en colère quand...”. Tous les élèves s’expriment en prenant le flacon.</p>
Prolongement en arts visuels	<p>cf Séquence Exprimer plastiquement ses émotions S 2/3</p>
Critères de réussite	<ul style="list-style-type: none"> -Je reconnais la colère sur un visage. -Je m’exprime physiquement et verbalement au sujet de la colère. -J’identifie les causes/ conséquences de la colère.

La littérature de jeunesse est très présente dans les écoles maternelles et compose une discipline d'enseignement à part entière. Elle occupe cependant une place bien plus large puisque les lectures structurent également les journées, amènent de nouvelles thématiques, et permettent aux élèves de se rassembler. Les histoires donnent donc naissance à de véritables temps de partage au cours desquels les élèves sont à la fois attentifs et désireux d'échanger. Ce processus est généré par le contenu même des ouvrages destinés aux enfants qui proposent des thématiques et des situations variées mais proches de leurs préoccupations. La diversité des personnages et de leurs états mentaux permettent aux enfants de comprendre les comportements humains et d'apprendre à faire preuve d'empathie. Les albums entraînent ainsi le développement des compétences sociales des élèves et favorisent l'apprentissage du vivre ensemble, élément essentiel des programmes du cycle 1.

Children's literature is very present in preschools and is a teaching discipline in its own right. However, its scope is much wider since the readings also structure the days, bring new themes, and allow students to gather together. The stories thus give birth to real moments of sharing during which students are both attentive and eager to exchange. This process is generated by the very content of the books, intended for children, which proposes themes and situations that are varied but close to the children's concerns. The diversity of characters as well as their mental states allows children to understand human behavior and learn to empathize. The albums thus develop students' social skills and promote learning about living together, an essential element of Cycle 1 programs.