



HAL
open science

Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse

Léa Norelli

► **To cite this version:**

Léa Norelli. Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse. Education. 2020. dumas-03129185

HAL Id: dumas-03129185

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129185>

Submitted on 2 Feb 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse

Présenté par Léa Norelli

Mémoire de M2 encadré par Sylvie FARRE

Table des matières

Remerciements	5
1. Introduction	6
2. Etat de l'Art	7
2.1 L'enfant et les autres.....	7
2.1.1 L'enfant et sa subjectivité.....	7
2.1.2 L'enfant et l'Autre.....	9
2.1.3 L'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant	11
2.2 La Littérature jeunesse : médium pour l'identification à l'autre et le développement des valeurs altruistes.....	13
2.2.1 Définition et impact.....	13
2.2.2 L'apport de la littérature jeunesse sur le développement social.....	15
2.2.3 La littérature jeunesse dans le cadre scolaire	16
2.3 L'école maternelle : la notion de vivre ensemble au cœur des programmes.....	17
2.3.1 Le début de la vie sociale	18
2.3.2 La pertinence d'un travail sur les émotions et sur l'empathie à l'école maternelle	19
2.4 Formulation de la problématique.....	20
3. Méthodologie envisagée.....	21
3.1 Description des participants.....	21
3.2 Description du tableau 1 : support principal pour le recueil de données.....	22
3.3 La séquence et sa mise en œuvre	24
3.3.1 Les <i>habitus</i> de lecture en classe	24
3.3.2 Description de la séquence	24
4. Résultats	30
4.1 Une vue d'ensemble	30
4.2 Résultats des données recueillies : détails par participants	32
5. Discussion	34

5.1	Recontextualisation	34
5.2	Mise en lien avec l'état de l'Art et réponse à la problématique	34
5.3	Limites et perspectives	36
6.	Bibliographie.....	38
7.	Annexes.....	40
	Annexe 1 : Exemples de doubles pages de l'album <i>Aujourd'hui je suis...</i> de Mies Van Hout (2015), utilisées pour le rituel « l'étendage des émotions ».....	40
	Annexe 2 : La grille de séquence	40
	Annexe 3 : l'étendage des émotions.....	43
	Annexe 4 : Graphiques complémentaires.....	43
	Annexe 5 : Détails des données recueillies par participants	44

Remerciements

La vérité sort de la bouche des enfants. Tout proches encore de la nature, ils sont les cousins du vent et de la mer : leurs balbutiements offrent à qui sait les entendre des enseignements larges et vagues.

Jean-Paul Sartre – *Les mots* (1964)

Je remercie mes collègues pour leur soutien et leurs encouragements, et plus particulièrement Josée, l'ATSEM de la classe, sans qui cette expérimentation n'aurait pas pu être accomplie,

Je remercie Sylvie FARRE pour son aide précieuse et sa disponibilité d'abord, pour son humanité et sa bienveillance ensuite,

Je remercie Raphael pour avoir été mon compagnon de master, pour m'avoir aidée inconditionnellement et pour avoir supporté mes fulminations, mes révoltes et mes exigences,

Enfin, je remercie les enfants de la classe des petits et moyens de l'école de Champagnier, qui, plus que jamais, m'ont tirée vers la vie, m'ont appris autant que je leur ai appris, si ce n'est plus, et qui ont autant accueilli mes émotions que j'ai accueilli les leurs.

1. Introduction

Dans un monde sur-médiatique régi par les nouvelles technologies, où le rapport à l'autre est constamment redéfini et réactualisé par des nouveaux moyens de communication, on ne saurait cantonner l'école à un lieu de transmission de savoirs purement académiques. Avant d'être l'instance qui va permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et une culture, l'école est un lieu de rencontre et de vie collective. Certains enfants arrivent en maternelle sans jamais avoir connu la vie de groupe : ils se retrouvent propulsés dès l'âge de trois ans dans un groupe classe, qui peut parfois accueillir jusqu'à trente individus. Vivre ensemble s'apprend, et l'école maternelle s'y attèle. Par différents biais, elle amène les enfants vers leur propre développement social et donne l'occasion d'inculquer à l'enfant des valeurs altruistes, portées sur son bien-être et celui d'autrui.

L'expérimentation ici présentée est le fruit d'un questionnement sur les capacités de l'enfant à adopter des comportements altruistes et empathiques : l'enfant va-t-il naturellement vers autrui ? Est-il prédisposé à avoir des comportements altruistes ? La littérature jeunesse a été accueillie ici comme pouvant être un médium et un support riche qui pouvait permettre à l'enfant de se questionner sur lui-même et sur les autres. De cette manière, l'exploitation d'albums de littérature jeunesse pouvait peut-être préparer le terrain pour des comportements sociaux basés sur des valeurs humanistes comme l'entraide, la solidarité ou la tolérance. Ce médium amène une réflexion sur les graines qu'une exploitation particulière d'albums de littérature jeunesse peut semer dans le rapport à autrui de l'enfant, et plus particulièrement dans le comportement empathique de ce dernier. Il s'agira alors dans un premier temps d'établir un état de la recherche actuelle en décrivant d'abord le développement de l'enfant en tant que sujet social, pour lui-même et pour les autres. Puis, nous verrons en quoi la littérature jeunesse peut être utilisée comme un médium privilégiant l'identification à l'autre et le développement des valeurs altruistes, afin de détailler les ambitions de l'école maternelle concernant le développement de l'élève comme sujet social. Après avoir formulé la problématique et l'hypothèse de cette expérimentation, la méthode de celle-ci sera décrite en détails afin d'amener le lecteur à une lecture des résultats obtenus, et à leur discussion.

2. Etat de l'Art

Pour comprendre les tenants de cette expérimentation, il s'agira dans cette première partie d'établir un état de l'art. Dans un premier temps, nous verrons comment le lien entre l'enfant et sa subjectivité se crée, afin de voir par la suite à travers la théorie de l'esprit comment il construit son rapport à l'autre. Nous ferons également un panorama du développement de l'empathie chez le jeune enfant, afin d'arriver à considérer l'intelligence empathique comme un élément à enseigner. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la littérature jeunesse en tant que médium vers une connaissance de soi-même, et des autres. Nous la définirons, nous ferons le parallèle avec les programmes de l'école maternelle et tenterons de définir en quoi elle peut s'avérer importante pour le développement social de l'enfant. Puis, nous entrerons plus en détail au sujet de la notion du « vivre ensemble » qui est au cœur des programmes de l'école maternelle.

2.1 L'enfant et les autres

Dans l'histoire de la philosophie de l'éducation, on constate avant Jean-Jacques Rousseau que la définition de l'enfant n'arrive pas à s'évader d'une définition négative de l'enfant, c'est-à-dire de l'enfant comme l'être humain *pas encore* adulte, comme adulte en devenir. C'est à partir de Jean-Jacques Rousseau et de son traité *Emile ou de l'Education* que l'enfant est enfin considéré comme un sujet entier, et qu'il n'est plus défini comme un être pas fini d'être formé. Attardons-nous sur la définition du mot *enfant* que propose *Larousse* : « du latin *infans, -antis*, qui ne parle pas encore : Garçon ou fille avant l'adolescence ». La définition en elle-même s'attache à l'âge physique de l'être humain : l'enfant est l'être humain qui n'est pas encore adolescent, celui qui ne parle pas encore (*Infans*, terme que nous réutiliserons par la suite) Il est évidemment primordial ici de s'attacher à une vision pleine et positive de l'enfant, non pas comme un être humain qui tend vers l'âge adulte, qui attend une élévation physique et morale mais comme l'enfant en tant que sujet, en tant qu'il existe déjà et se développe. Nous allons le voir, c'est dans l'enfance que se jouent les principaux éléments du devenir et du rapport à l'autre.

2.1.1 L'enfant et sa subjectivité

L'*infans*, nous l'avons dit, constitue l'étymologie du mot *enfant*. Berger (2005), docteur en psychologie et psychanalyste se questionne sur la notion de sujet chez l'enfant. Qu'est-ce que cette notion de sujet ? *Larousse* nous propose diverses propositions, nous nous concentrons sur celle-ci : « Être vivant soumis à observation » ; se considérer comme sujet, c'est prendre conscience de son état d'être vivant et de tout ce qui le compose : la conscience

et le corps. Il s'agit donc de s'interroger sur la prise de conscience de soi en tant que sujet chez l'enfant.

Avant que l'enfant puisse se comprendre lui-même comme un sujet, il faut que le sujet de l'enfant existe, et le sujet de l'enfant prend naissance avant même que l'enfant voie le monde. L'enfant est la plupart du temps le fruit d'une volonté, d'un projet établi entre deux personnes (les parents). Avant qu'il naisse dans le monde, l'enfant est projeté, et existe déjà dans la conscience de ceux qui l'attendent. L'enfant est parlé avant sa naissance : on parle de lui, on lui construit une histoire avant qu'il parle lui-même, avant même qu'il existe. En tant que projet même, on inscrit l'enfant dans un « univers symbolique » selon Berger, (2005, p. 506). Il a déjà une place dans le monde de ceux qui le désirent, puis le font, puis l'attendent, puis le mettent au monde. Parce qu'il est parlé avant qu'il naisse, l'enfant existe comme sujet avant de prendre part corporellement au monde.

Mais, à quel moment l'enfant sait lui-même qu'il existe, et prend conscience de lui en tant que sujet à part entière ? Pour Berger (2005), c'est par le langage que l'enfant se conscientise comme sujet. En se référant aux travaux de Zénoni (ce dernier qualifie l'*infans* comme « un être dans le langage » [2005, p. 506]), elle établit que c'est par le rapport au langage que l'enfant existe comme sujet à part entière : parce qu'on parle de lui, parce qu'il est évoqué, attendu, déjà présent dans les pensées de ceux qui l'attendent, le sujet de l'enfant est positionné, déjà présent. Le langage subjectivise, et c'est par le langage que l'enfant qui s'en empare s'inscrit dans son sujet et prend conscience de celui-ci. Le langage inscrit le sujet, l'intègre au monde, et ce langage n'est possible que par les autres, et à travers les autres.

L'apparition de la conscience de son propre sujet est liée à la conscience du sujet d'autrui. Rochat (2003) nous propose un panorama chronologique du développement de la conscience de soi chez l'enfant. En reprenant Zazzo (1981), il affirme que le concept de soi et des autres apparaît chez l'enfant lors de la deuxième année. Ce concept de soi, nous l'avons vu, n'apparaît pas *ex nihilo*, il est le produit de plusieurs facteurs. L'enfant, au-delà du fait qu'il ait été parlé, qu'on s'adresse à lui, expérimente son corps depuis la naissance. C'est lors de sa deuxième année par exemple que l'enfant a conscience que son reflet dans le miroir le montre. Il prend alors conscience à ce moment-là de son corps, corporellement. Rochat (2003) évoque trois révolutions dans le développement de l'enfant, qui constituent en elles-mêmes les points décisifs de la conscience de sa subjectivité et des autres sujets. La première révolution apparaît aux alentours de six semaines : à ce stade de la vie, l'enfant commence à sourire non plus par réflexe mais par expérience partagée (le « sourire social » [2003, p. 45]). Ce sourire social, en

tant qu'il est un moment partagé en plusieurs sujet, constitue le premier moment où l'enfant prend part à une expérience sociale. Rochat (2003) annonce ce moment comme étant celui qui donne naissance au dialogue social. La deuxième révolution se situe aux alentours de 9 mois : cette deuxième révolution s'effectue dans les premiers moments d'échange social, où l'enfant partage une attention avec autrui : il explore son environnement, ses objets, les événements, montre du doigt, remarque les réactions des autres selon les événements et s'y conditionne. La troisième révolution a lieu aux alentours des 18 mois, où l'enfant adopte une « coconscience de soi et des autres » (2003, p. 45).

Nous l'avons dit, la conscience de soi en tant que sujet se développe en parallèle de la conscience de l'autre en tant que sujet, accompagnée d'expériences relationnelles qui viennent appuyer le « Moi ». Si l'enfant commence à prendre conscience de lui, c'est grâce à ses différentes expériences avec autrui. Nous allons désormais nous intéresser au développement du rapport à l'autre chez l'enfant, notamment par la théorie de l'esprit.

2.1.2 L'enfant et l'Autre

La Théorie de l'Esprit (Theory of Mind en anglais) trouve ses prémices dans la philosophie de l'esprit, champ qui s'interroge sur les liens entre la conscience et le corps. La théorie de l'esprit s'affirme comme se nourrissant de la philosophie de l'esprit en s'intéressant aux capacités de l'homme à théoriser sa propre pensée, sa propre représentation et celles des autres. Duval *et al.* (2011) proposent de définir la théorie de l'esprit comme une « capacité de métacognition » (2011, p. 42) : elle est ce qui permet de se représenter l'état mental d'une personne ou de soi, elle est la « représentation d'une représentation », une « métareprésentation » (2011, p. 42). Elle s'intéresse au fait de penser sur ses propres pensées ou celle d'autrui, d'avoir conscience des pensées d'autrui. Notre intérêt pour la théorie de l'esprit se justifie par l'intérêt de notre expérimentation au sujet de la perception des états émotionnels de soi et d'autrui chez l'enfant.

Il s'agit alors de se demander à quel moment l'enfant acquiert cette théorie de l'esprit. C'est en 1983 que la question est posée par deux psychologues, Wimmer et Perner. Dortier (2005) relate leur expérience : afin de savoir à partir de quel âge l'enfant peut se représenter des représentations cognitives ou affectives d'autrui, les deux psychologues ont mené une expérience autour d'un théâtre de marionnette où les enfants étaient indirectement invités à se mettre mentalement à la place d'un des personnages afin de répondre à des questions. Voici la mise en scène : une première marionnette va cacher un ballon dans un placard puis repart. Une deuxième arrive et déplace le ballon dans un autre placard. La première marionnette revient et

c'est ici que l'expérimentation commence : les chercheurs demandent aux enfants où est-ce que la première marionnette va chercher son ballon : les enfants de trois ans vont montrer le deuxième placard, où est véritablement le ballon mais où la première marionnette n'a pas vu qu'il y avait été déplacé. Les enfants de quatre à cinq ans ont quant à eux répondu que la première marionnette allait chercher son ballon dans le placard où elle l'avait rangé en premier. Les chercheurs ont donc conclu de cette expérience que c'est à partir de quatre ans que l'enfant aurait la capacité d'attribuer à autrui des croyances propres à eux. Ces résultats vont être remis en cause par deux chercheurs, Onishi et Baillargeon, lesquels vont mener une expérience afin de contredire les résultats précédents qui, selon eux, montre une apparition bien trop tardive de la théorie de l'esprit chez l'enfant (Dortier, 2005) : un enfant de quinze mois est dans une pièce avec une femme. Celle-ci dispose de deux boîtes (une verte et une jaune) et d'un jouet. Premièrement, elle va mettre le jouet dans une des boîtes puis elle va sortir de la pièce pour revenir plus tard récupérer le jouet dans la boîte où elle l'avait déposé. Dans un second temps, l'expérience est répétée mais un troisième protagoniste va venir changer de boîte le jouet lorsque la femme ne le voit pas (l'enfant est témoin de cette inversion et est également témoin de l'absence de la femme). La femme va revenir et va récupérer le jouet dans la boîte où elle ne l'a pas mis, comme si elle avait été au courant de l'inversion. Ici, l'enfant exprime une réaction intriguée, qui pourraient venir attester de la présence d'une théorie de l'esprit dès ce plus jeune âge.

Thommen et Guidoux (2011) viennent se questionner sur la théorie de l'esprit chez l'enfant en lien avec son développement relationnel. Elles vont établir la chronologie des représentations que les enfants peuvent avoir des états mentaux d'autrui. Lors de sa première année de vie, l'enfant commence à interagir avec ses proches et commence également à différencier les objets des personnes. Par la suite et jusqu'à ses deux ans, l'enfant différenciera les objets par leurs formes et leurs couleurs, il distinguera également les proches et les inconnus et les interactions avec les proches se préciseront (les jeux de miroirs, de coucous, avec un même objet de référence feront leur apparition). Au-delà des deux premières années de vie, l'enfant pourra commencer à classer les objets de manière plus précise que par leurs formes et leurs couleurs : la notion de dimension apparaît et cette capacité de comparer des objets sur deux dimensions est nécessaire pour le développement de la théorie de l'esprit en tant qu'il permet un « découplage du réel et de sa représentation » (2011, p. 51). C'est par le langage que le réel se reconstruit : « le langage permet de partager une pensée sur quelque chose d'absent », nous disent Thommen et Guidoux (2011, p. 51). Par le langage, nous évoquons nos pensées, nos

croyances et c'est à travers lui que l'enfant, lorsqu'il entre dans le langage, peut commencer à exprimer son état mental et ainsi, par mimétisme, comprendre celui des autres. Nous voyons bien que l'accès aux états mentaux d'autrui semble se déterminer par l'accès au langage. Cela rejoint l'idée de Boukhobza (2013), qui affirme que le développement relationnel de l'enfant est un résultat des expériences sociales que l'enfant peut avoir avec son entourage. *L'infans* est déjà un être relationnel – il dépend de sa mère, tisse déjà des liens avec sa mère avant sa naissance, mais le développement des compétences relationnelles est en « co-régulation permanente avec l'entourage » (2013, p. 141).

Nous avons vu en quelle mesure l'enfant commençait à avoir conscience de lui-même et des autres, afin de commencer à communiquer sur son état émotionnel et celui des autres. Il s'agit maintenant de s'intéresser au développement des valeurs altruistes et de l'intelligence empathique chez l'enfant.

2.1.3 L'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant

La majeure partie de l'expérimentation ici présentée s'est attachée à étudier et analyser les comportements altruistes et empathiques chez l'enfant. La notion d'empathie, au-delà d'être fréquente dans plusieurs expressions est une notion qui a largement été définie et étudiée (Boukhobza (2012, p. 129) relève ces différentes expressions qui peuvent mettre à mal la définition de l'empathie même – « faire preuve d'empathie », « être empathique », ...). Communément, on considère cette notion comme étant « la faculté de ressentir ce que l'autre ressent, de se mettre à la place de l'autre, en mettant l'accent sur son aspect émotionnel » (2012, p. 130). Les compétences empathiques semblent se rattacher à la capacité pour un sujet de ressentir ce qu'un autre sujet ressent. Vernay (2018) reprend les propos de Dubreuil, afin de tenter de définir simplement l'empathie, notion qui se précise individuellement selon les domaines de recherches : « La capacité d'empathie oscillerait entre confirmation de soi dans l'autre et confrontation de l'autre à soi. [...] cela équivaudrait à « se sentir soi-même et un autre » (2018, p. 192). Il s'agit donc d'un transfert, sans pour autant que le sujet arrête de se sentir lui-même comme sujet. Au-delà de la compréhension et visualisation des émotions de l'autre, il s'agit d'un va et vient entre son propre sujet et celui d'autrui, permettant un phénomène d'identification à l'autre sans pour autant s'oublier en tant que sujet.

En quoi l'empathie et le développement de l'intelligence empathique tiennent-ils leur importance dans le développement de l'être en tant qu'être social ? Vernay (2018) s'intéresse plus précisément à ce qu'il appelle l'intelligence empathique, et c'est par ce biais que les observations de l'expérimentation ont été effectuées. Affirmant qu'il s'agissait aujourd'hui de

réfléchir et de préciser la manière dont le développement émotionnel doit s'inscrire efficacement dans la pédagogie de l'éducation nationale, il en découle que l'empathie est un pilier de l'interaction sociale : elle permet un intérêt mutuel entre les sujets, et son bon développement permet à l'individu de ne pas évoluer et agir comme des « cellules isolées », ce qui ne permettrait pas de vivre en société. En effet, Vernay insiste sur la nécessité de développer des liens avec autrui, en le caractérisant comme « un besoin fondamental chez l'homme » (2018, p. 195) et ces liens avec autrui peuvent d'autant plus être développés si l'intelligence empathique est parallèlement développée, et même enseignée. Il reprend, pour définir l'intelligence empathique, les mots de Arnold : c'est « un système élaboré de fonctionnement psychique développé au travers de biais multiples : une sensibilité affective, une tendance à la réflexion sur soi, un savoir concernant les façons dont les hommes apprennent et traitent les expériences, et quelques hypothèses philosophiques sur les valeurs et le potentiel humain » (2018, p. 189). L'intelligence empathique mobilise des affects nous dit Vernay (2018), des affects comme l'empathie, mais pas que : la sollicitude, l'intuition, l'enthousiasme, l'implication personnelle.

L'empathie se cultive - mais les enfants en témoignent et montrent de l'altruisme dès le plus jeune âge. Au-delà de la proximité corporelle qui unit l'enfant et sa mère, qui semble fondamentalement donner à l'enfant « ce goût des autres » selon Vernay (2018, p. 194), différentes études (relevées par Lecomte [2014]) montrent que l'enfant, dès l'âge de 14 mois, peut mener des actions d'ordre altruistes qui témoigneraient de la présence d'une intelligence empathique dès le plus jeune âge. Il relève ainsi les études de Warneken et Tomasello, qui, depuis 2014, effectuent une série d'expérimentations consistant à observer les réactions d'aide envers autrui que les enfants pourraient mettre en œuvre. C'est ainsi qu'a été observé que, dès l'âge de 14 mois, l'enfant peut venir en aide à un adulte qu'il ne connaît pas et qui peine à effectuer une tâche ou fait une erreur, tout cela par la simple observation de l'action de l'enfant sans que celui-ci soit encouragé ou félicité par un autre adulte : sur 24 enfants, 18 ont aidé au moins une fois l'adulte qui laissait tomber une pince à linge lorsqu'il voulait accrocher une serviette sur un fil. Cette expérience est ensuite répétée sur des sujets de 18 mois et d'avantage d'enfants présentaient une aide pour l'adulte.

Nous avons donc fait un état des lieux du développement de la conscience de soi et des autres chez l'enfant, et de l'apparition des comportements altruistes liés à l'empathie qui tentent d'être soulignés par cette expérimentation. Il s'agit désormais de s'intéresser à ce qui a constitué le support de celle-ci, la littérature jeunesse.

2.2 La Littérature jeunesse : médium pour l'identification à l'autre et le développement des valeurs altruistes

Nous allons voir en quelles mesures la littérature jeunesse peut-elle être un médium pour développer chez l'enfant et à l'école des valeurs altruistes. Définissant en premier lieu la littérature jeunesse et sa valeur pédagogique en matière d'empathie et de valeurs humanistes, nous nous intéresserons ensuite aux programmes de l'école et plus précisément de l'école maternelle afin de par la suite voir l'impact que la littérature jeunesse peut avoir sur le développement social.

2.2.1 Définition et impact

L'on ne saurait définir la littérature jeunesse en la réduisant à un genre littéraire pour l'enfant tant elle peut parfois s'adonner à la description d'événements ou de réalités violentes (pensons par exemple à *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer (1999) qui raconte l'histoire d'un ours en peluche dans un contexte de seconde guerre mondiale et de misère). De plus, comme le soulignent Butlen et Dubois-Marcoïn (2005), la frontière entre littérature jeunesse et littérature est maigre. Beaucoup d'adaptations de romans dits « pour adultes » ont eu du succès chez les enfants alors que cela ne leur était pas destiné (les auteurs prennent l'exemple de Robinson Crusoé ou des contes traditionnels, lesquels sont marqués d'importance dans l'histoire de la littérature jeunesse [2005, p. 4]). L'encyclopédie Larousse nous retrace l'histoire de la littérature jeunesse en insistant sur le fait qu'avant la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, rien de ce qui était écrit ne visait spécifiquement les enfants. Au fur et à mesure du temps, on a commencé à considérer ce public comme pouvant bénéficier du loisir qu'était la lecture (autrement que par l'objet livre comme manuel scolaire) et cela est marqué par la création des premières maisons d'édition pour la jeunesse (1750 en Angleterre, et l'apparition des premières œuvres spécifiquement destinées aux enfants en France à partir de 1757). L'apparition plus tard des illustrations dans ce genre d'œuvre nous amènera au format « album » que l'on côtoie désormais, qui constituera comme une révolution dans la littérature jeunesse puisqu'elle adoptera une forme inédite. En France, après 1968, la littérature jeunesse connaîtra un bouleversement autant dans les thèmes que dans la forme et le graphisme.

L'exemple de *Max et les maximonstres* introduit l'objectif de notre propos : publié en 1963 et écrit et illustré par Maurice Sendak, cet album créa une polémique lors de sa sortie. Sá M.T. (2002) évoque cette polémique : l'album relate l'histoire de Max, jeune enfant, qui, à cause de ses bêtises, est puni dans sa chambre, privé de repas. Commencera alors son long voyage (qui n'est en réalité qu'un rêve) au pays des maximonstres où il y deviendra le roi, parmi tous les

maximonstres violents, méchants, qu'il parviendra à dominer et chérir, affinant ainsi la frontière du bien et du mal. La publication de cet album fait naître de l'inquiétude chez des parents et des éditeurs, qui vont aller jusqu'à dénoncer la violence de cet ouvrage et se demander comment l'enfant peut ne pas devenir violent après sa lecture. Les adultes, au nom de l'innocence de l'enfance, vont le condamner tandis qu'en parallèle, le livre connaît un franc succès chez les principaux concernés : les enfants.

Parce qu'on évoque leurs émotions, parce qu'on les dessine, les exagère comme ils le font parfois, parce qu'on les personnifie (comme dans *Grosse colère* de Mireille d'Allancé (2000), où la colère prend la forme d'une grosse bête rouge), les enfants peuvent trouver dans la littérature jeunesse une réelle empreinte de leur réalité ou de la réalité d'autrui. Par l'objet livre, l'enfant a accès à d'autres réalités, une autre vision de celle-ci. Christian Polsaniec, écrivain spécialiste de la littérature jeunesse, qui a longuement travaillé sur le développement du plaisir de lecture chez l'enfant, a imaginé un « escalier des plaisirs », qui constituerait une liste des plaisirs que peuvent être apportés par la littérature aux enfants. Cet « escalier des plaisirs » est cité dans une ressource Canopé pour l'enseignement du français en cycle 2, « Lecture et Altérité », rédigé par Delporte et Graffe (2016, p. 16) : «

- Plaisir de la découverte des livres et des émotions liées, par le bébé lorsqu'un adulte lui lit des livres
- Plaisir par l'enfant non-lecteur de se raconter des histoires à partir des images
- Plaisir de la liberté accrue lorsque l'enfant commence à savoir lire
- Plaisir de profiter de la lecture suspense en s'emparant de toute la structure de surface du récit, en s'identifiant à un personnage, en se projetant dans l'univers fictionnel
- Plaisir de pouvoir dialoguer avec le livre, de prendre en compte le narrateur et de lui poser des questions existentielles
- Plaisir d'ordre esthétique : percevoir la façon dont l'histoire est construite, ce qui fait agir les personnages... et dialoguer avec l'auteur virtuel »

Cet escalier révèle des points importants de la littérature et plus particulièrement ici de la littérature jeunesse, comme le fait de pouvoir « dialoguer avec le livre », constituant l'objet livre comme étant un réel support d'imagination et de raisonnement, ou encore de pouvoir s'identifier à un personnage, de pouvoir se « projeter dans l'univers fictionnel ». La littérature jeunesse ainsi perçue constitue un médium, un objet à travers lequel l'enfant accède à « autre » :

quelqu'un d'autre, autre chose, autre vie, tout en l'intégrant dans son propre imaginaire et son propre développement. C'est par ce biais là que la littérature jeunesse peut affecter l'enfant dans son développement même.

2.2.2 L'apport de la littérature jeunesse sur le développement social

Nous l'avons dit, la littérature jeunesse propose aux lecteurs une autre réalité, une « approche plurielle du sujet » pour reprendre les mots de Jeannin (2018, p. 86). Cette dernière prend également l'exemple de l'album *Max et les maximonstres*, pour montrer le pluralisme que peut proposer les personnages de littérature jeunesse et ainsi faire écho au for intérieur de l'enfant : « *Max et les Maximonstres* met en scène un délire de régression fantasmatique qui matérialise l'espace intérieur du sujet où l'identité se constitue conjointement en positif et en négatif » (2018, p. 86). La littérature jeunesse, à travers les personnages, les histoires, les illustrations, propose une diversité qui éduque à l'altérité, à « l'Autre », à ce que l'enfant ne connaît pas encore ou n'as pas encore vu.

Vernay (2018) appuie l'importance des œuvres littéraires pour l'accès à l'altérité. Sa thèse vient affirmer que par la lecture d'œuvres littéraires, la théorie de l'esprit viendrait être renforcée et l'intelligence empathique en serait alors améliorée. Il reprend ainsi les propos de Paul Ricoeur : « le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être le premier laboratoire de jugement moral » ; le récit donne au lecteur une « expérience de pensée » dans ce qu'il appelle « le grand laboratoire de l'imaginaire », laboratoire qui n'est pas séparé de l'expérience qu'on pourrait appelée « réelle » (2018, p. 194). Ces expériences de l'imaginaire sont tout autant des « explorations menées dans le royaume du bien et du mal », dans le jugement réel que l'on développe dans la vie de tous les jours (2018, p. 194). Ainsi, l'expérience menée par l'enfant lecteur ou récepteur de récit est une expérience presque sociale, grâce à laquelle l'enfant, par la théorie de l'esprit, par l'imprégnation dans l'histoire, peut s'imaginer dans des diverses situations ou à la place de différents personnages, ce qui développe et élargit son jugement et son rapport à la diversité. Vernay (2018) insiste également sur le lien entre la fiction et la capacité d'empathie. Il évoque pour cela le « jeu de rôle inversé » (*reverse role play* [2018, p. 192]) que l'on peut insérer dans une pédagogie de la littérature jeunesse : l'enfant, par des exercices de théâtre par exemple, peut être amené à reproduire une scène d'un ouvrage (avec des adaptations matérielles) et ainsi à se mettre dans la peau d'un autre le temps d'un instant. Cette activité pédagogique entraîne des capacités liées à l'empathie et utiles au développement social (Vernay cite « la prise de perspective, la théorie de l'esprit et la simulation de l'expérience d'autrui » [2018, p. 193]). Ce genre d'activité donne lieu à un terrain de jeu de

l'intelligence empathique, où elle est entraînée et peaufinée. De plus, faire vivre une scénette ou inviter l'enfant à se mettre à la place d'un personnage montre que le geste lectoral est bien plus étendu que l'écoute ou la lecture d'une histoire. Par une pratique physique, l'enfant va au-delà du premier plan de son ressenti à la réception de l'histoire et « s'approprie l'état émotionnel du personnage » ce qui permet à l'enfant de « vivre une émotion étrangère », pour reprendre les mots de Patoine cités par Vernay (2018, p. 190).

Étudier de la littérature et varier les pédagogies pour qu'elles deviennent des pédagogies actives autour du personnage permet de développer chez l'individu le « care », le souci des autres, lié intrinsèquement à l'empathie, à son intelligence et à la théorie de l'esprit. Cela est d'autant plus possible avec les albums de littérature jeunesse, qui, souvent, proposent un univers graphique facilitant l'imprégnation de l'histoire par le lecteur, la mise en situation au travers des personnages. Delporte et Graff (2016, p. 8) citent les propos de Vincent Peillon, qui insiste sur l'importance de la littérature jeunesse pour le développement social et humaniste de l'enfant. En effet, il relève la pertinence de la littérature jeunesse « dans ce qu'elle produit comme livres traitant de la différence et de la ressemblance », comme un accès à l'autre, qui vient appuyer et développer les compétences sociales et civiques attendues par les programmes de l'éducation nationale, que nous développerons ci-dessous.

2.2.3 La littérature jeunesse dans le cadre scolaire

Les programmes de l'école et plus particulièrement de l'école maternelle appuient l'importance de la littérature pour le développement de l'enfant, autant social qu'au niveau des apprentissages de la langue. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture réserve son premier domaine au Langage : Les langages pour penser et communiquer.

Le Socle Commun, bien que général à tous les cycles de l'école, constitue une base commune aux programmes de chaque cycle. Le programme de l'école maternelle que nous développerons plus bas comporte un domaine d'enseignement relatif au langage : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, dans lequel la littérature jeunesse est invitée, comme médium privilégié au développement de l'utilisation du langage mais également du vivre ensemble :

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. [...] Dans chaque classe, de la petite à la grande section, [...] la littérature permet de partager une expérience émotionnelle et une expérience de langage. Pour ce faire, la focalisation sur les récits de fiction est essentielle car ce sont de véritables « machines à fabriquer du sens », des incitations à saisir les états mentaux du personnage principal, ses motivations. Ce faisant, les enfants apprennent à comprendre les comportements

humains et à éprouver de l'empathie pour autrui. [...] 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.

Ministère de l'éducation nationale, (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV – La littérature de jeunesse*. Texte de cadrage. P. 2

Il faut, pour amener la littérature à l'école, l'accompagner de didactiques particulières visant les subjectivités même. Jeannin (2018) questionne la posture pédagogique à adopter afin d'amener une œuvre littéraire à l'école. Elle reprend le terme de « didactique subjective », réfléchi initialement par Langlade et Rouxel (2018, p. 87), comme la didactique à adopter pour apporter l'œuvre : l'enseignant doit apporter l'œuvre au sujet, qu'il soit sujet social ou sujet lecteur. Par « l'activité fictionnalisante » (2018, p.87) du lecteur sur l'œuvre, le lecteur accueille l'œuvre dans son univers mental préétabli – il y introduit la fiction qu'il a reçue, l'interprète selon son expérience personnelle, la rapporte à sa manière : le sujet social participe à la formation du sujet lecteur. Par son expérience passée, ses jugements déjà établis, l'enfant interprète l'œuvre. La didactique prônée par Jeannin est justement une didactique de lecture qui s'intéresse à la subjectivité de l'enfant qui reçoit l'œuvre de littérature, aux affects qu'il ressent en la recevant, aux pensées qui lui proviennent du récit. Afin de présenter une œuvre littéraire qui fera écho pour le sujet, il s'agit de lui ôter son « immobilité muséale », de la considérer sous tous ses angles par des activités de jeux de rôles comme nous en avons parlé, des activités centrées sur des discussions à visées philosophiques où le sujet social intervient explicitement dans le discours sur l'œuvre, par des activités qui, en résumé, font raisonner l'œuvre au-delà de sa simple compréhension. Cette nécessité de traiter de l'œuvre dans sa manière la plus complète autant par le sujet social et le sujet lecteur est également soulignée par les programmes de maternelles. Cela nous amène à notre dernière partie de l'état de la recherche actuelle, laquelle traite de l'école maternelle et de la notion de « vivre ensemble » au cœur de son programme.

2.3 L'école maternelle : la notion de vivre ensemble au cœur des programmes

L'école maternelle gravite autour d'un thème primordial à la scolarité de l'enfant : le *devenir élève*. Depuis la rentrée de 2019, chaque enfant de 3 ans doit suivre l'instruction de l'éducation nationale et la plupart de ces enfants commencent à fréquenter l'école : lieu de vie, de groupe, de collectivité, qui parfois incarne un contraste avec la vie qu'ils avaient l'habitude de mener à la maison. En effet, l'école maternelle est le lieu de « l'apprendre ensemble et du vivre ensemble ».

2.3.1 Le début de la vie sociale

Le regroupement par cycle mis en place par la Loi d'Orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de 2013 (Loi Peillon) regroupe les trois niveaux de maternelle en un unique cycle, le cycle 1, qui constitue dès lors la première étape de la scolarité de l'enfant. Qui dit première étape dit fondements : l'école maternelle pose les bases des apprentissages, du devenir élève de l'enfant et de son rapport à la collectivité et à l'instance démocratique qu'est l'école. De réformes en réformes, l'on observe un attrait important de l'éducation nationale envers l'apprentissage du vivre ensemble.

Le programme de l'école maternelle (Ministère de l'éducation nationale, 2015) se découpe en cinq domaines :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Explorer le monde

Chacun de ces domaines approfondissent des compétences liées aux interactions sociales et au développement de l'enfant en tant qu'il est un être penseur qui doit apprendre à communiquer avec les autres. Le premier domaine, consacré au langage, vise son apprentissage notamment oral, ce qui permettra à l'enfant de communiquer avec ses pairs ou avec les adultes. De plus, l'enfant est invité à comprendre l'écrit comme une forme de langage : « l'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer » (2015, p. 9). Le second domaine, qui concerne les activités physiques, contribue au développement relationnel et affectif de l'enfant. Par une initiation aux jeux collectifs, l'enfant va apprendre à coopérer avec ses pairs ou à s'opposer dans un but précis. Dans certains cas, on lui attribuera un rôle sportif qu'il devra respecter. De plus, les activités physiques en maternelle permettent également d'apprendre à l'enfant la vie en collectif qui peut parfois s'accompagner de frustration. Le troisième domaine, lui, se rattache aux activités artistiques et invite l'élève à développer ses goûts, et plus largement ses opinions. Un sous domaine s'attache particulièrement à la conscientisation des émotions et à la découverte de soi et des autres, « Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix » :

Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations

comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt.

Ministère de l'éducation nationale, (2015) Programme d'enseignement de l'école maternelle. P. 13

Le quatrième domaine, « construire les premiers outils pour structurer sa pensée » ne comprends pas explicitement dans ses programmes de développer des capacités sociales. Or, le titre du domaine lui-même l'implique : les mathématiques, dans leur sens large, permettent un développement cognitif qui permet ainsi une meilleure appréhension de l'espace, de l'état physique des choses, de leur logique, ce qui est nécessaire pour un bon développement langagier et social. Puis, le dernier domaine, « explorer le monde », permet une acquisition de repères, qu'ils soient temporels, spatiaux, ou relatifs à l'organisation du monde qui les entoure, ou relatif à eux-mêmes (leur corps). Ces repères-là forment l'être pensant et l'être communiquant.

Les programmes de l'école maternelle traduisent cette nécessité de guider l'élève vers le développement de sa personne et de ses qualités humanistes. Les ressources Eduscol le rappellent, c'est tout au long de la petite enfance que se construisent chez l'enfant « les affects, l'attachement, la socialisation, fondements de l'acquisition de compétences sociales fondamentales ». Au-delà de les préparer aux prochaines années d'école, l'école maternelle contribue pleinement à la formation de la personne et du citoyen : « elle engage chaque enfant à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser » (Ministère de l'éducation nationale, 2019).

2.3.2 La pertinence d'un travail sur les émotions et sur l'empathie à l'école maternelle

En plus de marquer l'importance d'un développement de la personne en tant que citoyen, l'éducation nationale met également un point d'honneur à éduquer émotionnellement les élèves. Vernay (2018) nous le rappelle, les approches didactiques de l'école ont dû être changées lors de ces dernières décennies afin d'intégrer aux programmes la dimension sociale et civique de l'école :

L'éducation nationale insiste sur la mise en place de compétences sociales et civiques qui permettront aux apprenants deux choses essentielles : vivre en société avec pour objectif de « bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la

vie collective » et se préparer à la vie de citoyen. Parmi les capacités énumérées pour le premier apprentissage, il est attendu que chaque élève sache « reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ».

Vernay, J-F. (2018) L'intelligence empathique : l'expérience de l'altérité en pédagogie. In Stéphane Minvielle (dir.), *L'école du destin commun*, pp. 188-189.

Le terme d'empathie même apparaît dans le programme d'enseignement moral et civique appliqué à la rentrée 2018 (Ministère de l'éducation nationale, 2018). Celui-ci préconise l'enseignement de l'enseignement moral et civique du cycle 2 au cycle 4 à travers quatre compétences : la culture de la sensibilité, la culture de la règle et du droit, la culture du jugement et la culture de l'engagement. Notre propos concerne principalement la première compétence : acquérir une « culture de la sensibilité » consiste à, entre autres, :

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- S'estimer et être capable d'écoute et **d'empathie**
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
- Accepter les différences » (2018, p. 3)

Dès le cycle 2, les élèves sont donc amenés à travailler ces compétences afin de viser les trois finalités de l'EMC : Respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique. Les programmes précisent également l'importance de côtoyer des œuvres, afin de se les approprier et de les amener ainsi à éclairer les choix, les engagements éthiques et par conséquent les comportements sociaux de chacun.

Bien que l'enseignement moral et civique ne soit inscrit dans les programmes qu'à partir du cycle 2, porter une attention particulière dès le plus jeune âge au développement social de l'enfant semble primordial. Par des didactiques particulières qui invitent le sujet dans les œuvres littéraires (dans notre cas), l'élève s'approprie des connaissances qui participent à la formation de sa personne.

2.4 Formulation de la problématique

L'école maternelle est aujourd'hui une école qui s'attache à la culture des valeurs altruistes et à son apprentissage. Par la conscience de soi intimement reliée à la théorie de l'esprit, l'enfant développe les compétences qui sont nécessaires à la vie en société et à un bon fonctionnement démocratique de la société. L'école est pour l'élève un lieu de l'altérité, dans le sens où l'élève

a accès à des connaissances et plus largement à des cultures et des singularités différentes de la sienne. Il s'agit d'ouvrir l'élève à autre que lui-même, en lui inculquant les valeurs altruistes qui sont aujourd'hui à défendre et à refournir. Nous l'avons vu, la littérature jeunesse, constituant un médium privilégié pour ouvrir l'enfant à d'autres horizons, sera le support et le cœur de l'expérimentation. Dans quelles mesures l'exploitation d'albums de littérature jeunesse permet à l'enfant de se connaître soi-même, de connaître l'autre, et donc de développer son intelligence empathique et ses comportements altruistes ? L'hypothèse que nous avons reposée sur l'apport considérable de la littérature jeunesse et de l'étude de ses personnages sur le développement de l'empathie et des valeurs altruistes. Un questionnement sur son propre état émotionnel et celui de l'autre, avec comme support la littérature jeunesse (par des didactiques variées invitant le vécu personnel de l'enfant), permettrait à l'élève de mieux verbaliser son état émotionnel et de retranscrire celui des autres. Une telle familiarisation avec ses émotions et celles des pairs permettraient d'observer une plus grande disposition à avoir un comportement altruiste et empathique.

3. Méthodologie envisagée

L'expérimentation a commencé en décembre, c'est-à-dire en période 2, par des observations diagnostiques qui seront décrites plus bas. Courant Février et Mars, les quatre premières séances de la séquence (qui en comportait initialement 6) que nous allons développer ont été effectuées en classe. Mi-Mars, la situation de crise liée à la pandémie, dont a découlé la fermeture des écoles, a empêché le bon déroulement des deux dernières séances, ce qui a nécessité une adaptation à distance que je décrirai plus bas. Dans cette partie, nous décrirons la méthode appliquée afin de répondre à notre problématique. Dans un premier temps, nous présenterons les participants et justifierons les choix liés aux sujets de l'expérimentation, et décrirons le tableau d'observation qui a constitué le support principal pour le recueil des données de cette expérimentation. Puis, nous décrirons la séquence et la mise en œuvre matérielle de cette séquence et des mesures effectuées.

3.1 Description des participants

Dans la classe, il y a 15 élèves de petite section et 10 élèves de moyenne section. J'avais au début envisagé de mener l'expérimentation sur la totalité de la classe, mais le décalage du développement social entre les petits et les moyens était grand. De plus, les discussions à visée philosophique qui allaient être mises en place étaient d'avantages périlleuses avec les petits : au milieu de l'année scolaire, les élèves apprenaient encore à ne pas « s'éparpiller » dans leur

discours lorsqu'ils prenaient la parole, à ne pas parler de quelque chose qui ne concernait pas le sujet abordé. Les petits ont donc participé à certaines séances mais les données recueillies n'ont concerné que les dix élèves de moyenne section, qui avaient entre 4 et 5 ans. L'école dans laquelle se déroulait l'expérimentation est une école rurale de cinq classes de 101 élèves. Tous les enfants, lorsqu'ils seront évoqués, seront nommés par la première syllabe de leur prénom (ou les deux premières si similarités), et de manière non genré donc par le pronom « il » même lorsqu'il s'agit d'une petite fille :

1 : Ja	2 : Al	3 : Em	4 : Ga	5 : Di
6 : Est	7 : Thi	8 : Emi	9 : Cam	10 : Eno

3.2 Description du tableau 1 : support principal pour le recueil de données

L'expérimentation a été menée avec comme support principal de recueil de donnée, un tableau d'observation visant à observer et recueillir les comportements altruistes et l'évolution des compétences des enfants à avoir conscience de leurs émotions et celles des autres. Ce tableau s'étalonne sur quatre éléments évalués, où l'enfant était positionné sur l'un des 5 niveaux. Il a constitué un support pour chaque séance, où l'observation des comportements de chaque élève était réactualisée. Pour chaque séance seront précisées quelles lignes du tableau ont été sollicitées.

Tableau 1 : Support pour le recueil de données observables

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Conscience de ses propres émotions et expression de celles-ci	<i>L'enfant n'exprime aucune émotion, ne semble pas les reconnaître.</i>	<i>L'enfant semble différencier les émotions les plus contraires et s'y rattacher</i>	<i>L'enfant reconnaît ses émotions, mais se rattache aux autres pour les exprimer</i>	<i>L'enfant sait reconnaître ses émotions et parvient à les exprimer sans les confondre</i>	<i>L'enfant s'exprime librement sur ses émotions en utilisant un vocabulaire riche et varié</i>
Conscience de l'autre et de ses émotions	<i>L'enfant n'accorde pas d'importance à l'état émotionnel d'autrui</i>	<i>L'enfant porte son attention à l'état émotionnel d'autrui ou d'un personnage mais ne le verbalise pas</i>	<i>L'enfant montre un intérêt pour comprendre l'état émotionnel d'autrui ou d'un personnage et commence à le verbaliser</i>	<i>L'enfant s'intéresse à l'état émotionnel d'autrui et l'exprime vaguement</i>	<i>L'enfant remarque très clairement l'état émotionnel d'autrui et peut le formuler précisément</i>

Compétences liées à l'empathie Se mettre à la place de l'autre	<i>L'enfant ne parvient pas à s'imaginer à la place d'un personnage/ d'autrui</i>	<i>L'enfant essaye de deviner l'état émotionnel d'autrui/d'un perso</i>	<i>L'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui</i>	<i>L'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage, et verbaliser simplement comment il peut se sentir</i>	<i>L'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui et à imaginer très clairement ce qu'il pourrait ressentir et à le verbaliser de manière riche</i>
Actions témoignant de l'intelligence empathique	<i>L'enfant ne semble pas remarquer quand ses pairs sont en difficultés.</i>	<i>L'enfant ne va pas vers ses pairs s'il voit qu'ils sont en difficultés</i>	<i>L'enfant semble intrigué par le malaise de l'autre mais ne va pas vers lui</i>	<i>L'enfant va vers l'autre lorsque d'autres enfant y sont déjà allés</i>	<i>L'enfant va très naturellement chercher à aider ses pairs s'il voit qu'ils sont en difficulté</i>

La première ligne de ce tableau consiste à évaluer **la conscience de l'élève de ses propres émotions, et l'expression de celles-ci**. Au niveau 1, l'enfant n'exprime aucune émotion et ne semble pas les reconnaître ni en avoir conscience. Au niveau 5, l'enfant s'exprime librement sur ses émotions en utilisant un vocabulaire riche et varié. La deuxième ligne du tableau évalue **la conscience qu'a l'élève de ses pairs et de leurs émotions**. Au niveau 1, l'enfant n'accorde aucune importance à l'état émotionnel d'autrui tandis qu'au niveau 5, l'enfant remarque précisément l'état émotionnel d'autrui et peut le formuler. La troisième ligne du tableau évalue **les capacités liées à l'empathie et la capacité de l'élève à se mettre à la place d'autrui**. Au niveau 1, l'élève ne parvient pas à se transposer à la place d'un personnage ou d'autrui. Au niveau 5, l'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui et à imaginer très clairement ce qu'il pourrait ressentir et le verbalise. La dernière ligne évalue **les actions empathiques**. Cette ligne-là fait l'objet d'une évaluation continue, notamment sur les temps informels comme la récréation où les enfants agissent librement en groupe. Au niveau 1, l'enfant ne semble pas remarquer que ses pairs sont en difficultés. Au niveau 5, l'enfant va très naturellement chercher à aider ses pairs (émotionnellement ou matériellement) s'il voit qu'ils sont en difficulté.

3.3 La séquence et sa mise en œuvre

Dans un premier temps, nous évoquerons les *habitus* de lecture que les enfants de la classe pratiquaient régulièrement en classe, pour dans un second temps présenter en détails la séquence qui a été mise en place.

3.3.1 Les *habitus* de lecture en classe

Depuis le début de l'année, les enfants ont été habitués à côtoyer des albums de littérature jeunesse. Pratiquement tous les domaines d'enseignements prenaient appui sur des ouvrages, qui étaient ensuite exploités dans pratiquement tous les domaines. De plus, des petits outils de retour au calme, d'expression orale libre, de rituels) qui sollicitaient l'expression des émotions et du ressenti des enfants avaient également été mis en place depuis le début de l'année. À l'école, l'enfant est parfois confronté à un univers qu'il ne maîtrise pas. S'il n'a pas l'habitude de côtoyer d'autres enfants hors école, il peut parfois être submergé par ses émotions, et donner lieu à des comportements ou des réactions peu adaptés à l'apprentissage. C'est pour cela que, dès septembre, a été mené un travail d'appropriation et de compréhension de leur émotion, afin d'inviter les élèves à s'exprimer à leur sujet. Par exemple, l'album *Aujourd'hui je suis* de Mies van Hout aux éditions Minedition constituait un support pour des « situations exceptionnelles », comme par exemple des gros chagrins ou des petits « caprices ». Cet album est un imagier des émotions, où un grand pan de celles-ci sont illustrées à travers des poissons, tous différents selon l'émotion en question. (Annexe 1). L'enfant pouvait être occasionnellement sollicité pour reprendre l'album (qu'il connaissait) et choisir une page qui, selon lui, représentait ce qu'il ressentait actuellement. Au-delà d'être une activité invitant au calme, cette activité permettait également à l'enfant d'être davantage compris, d'être accepté avec entièreté et de s'exprimer.

Avant de présenter la séquence, il semble important de préciser que chaque album de littérature jeunesse exploité dans cette séquence a été lu et relu ; il ne s'agit pas de l'exploiter uniquement lors de la séance mais de le ressortir si le besoin ou si l'envie se manifeste. De plus, les albums exploités étaient à disposition des élèves dans la bibliothèque de la classe.

3.3.2 Description de la séquence

Cette séquence avait pour but de se dérouler sur six séances en présentiel, en groupe de cinq enfants ou en classe entière. Or, la situation de crise qui a entraîné la fermeture des écoles, le confinement et l'école à distance ont fait que les deux dernières séances n'ont pu se dérouler comme prévu. La grille de séquence est disponible en annexe (annexe 2).

La première séance de la séquence donnait lieu à la découverte d'un album de littérature jeunesse : *La couleur des émotions*, écrit par Marie Antilogus et illustré par Anna Llenas (2014, aux Editions Quatre Fleuves). Toute la séance était enregistrée, afin de conclure des observations et une chronologie de l'évolution du langage sur les émotions. À la fin de cette séance, et après des réécoutes de celle-ci, les données concernant la première ligne du tableau d'observation, soit celle qui s'attache à la « conscience et expression de ses propres émotions », étaient actualisées. Au-delà du graphisme original de cet album, qui personnifie des petites créatures ressentant différentes émotions (répertoriées par couleur, ce qui est relativement fréquent dans ce thème en littérature jeunesse et qui sera discuté plus tard), cet ouvrage est un album en « 3D » (annexe 2). Ce livre animé prend une place dans l'espace : il donne une visualisation en 3D des images et ne peut pas vraiment être lu sur une chaise. Il donne lieu à une « exploration » des pages. On l'observe, on regarde les détails comme s'ils étaient ceux d'un tableau ou d'une photo, on a envie de toucher.



Exemples de doubles pages de l'album La couleur des émotions de Marie Antilogus et Anna Llenas

La lecture s'est ainsi faite lors des ateliers du matin, par petits groupes de 5, où l'ouvrage était disposé au milieu d'une table ronde. En préambule, le thème de l'album a été annoncé en faisant le parallèle avec *Aujourd'hui je suis*, ce qui donnait lieu à des mises en lien et même des réactions de l'enfant. En second temps, l'album a été lu sans interruption. Puis, le troisième temps était un temps d'expression orale, où les enfants, s'ils ne parlaient pas d'eux-mêmes, étaient questionnés sur les différentes émotions présentées. Par exemple, on demandait à l'un d'eux « Et toi, as-tu déjà été en colère comme la petite créature ? Tu peux nous raconter ? ». Cette séance avait pour objectif de mener l'enfant vers une meilleure compréhension, expression et réflexion au sujet de ses propres émotions. En les identifiant, les élèves apprennent à s'approprier ces émotions.

La seconde séance reprenait l'album *Aujourd'hui je suis...* de Mies van Hout. Elle a été mise en place sur le temps de regroupement du matin ; tous les élèves de la classe étaient donc présents. Elle consistait à mettre en place un nouveau rituel de classe. Ce rituel s'appuyait sur des étiquettes plastifiées qui reprenaient les pages de l'album *Aujourd'hui je suis...*, étiquettes qui étaient ensuite accrochées avec une corde à linge sur un fil (annexe 1 et annexe 3). Chaque matin, un élève volontaire était invité à aller choisir une de ces étiquettes afin de raconter un souvenir lié à l'émotion en question, le concernant ou concernant quelqu'un d'autre. Les élèves pouvaient également réagir à l'intervention de l'élève qui choisissait l'étiquette. Cet étendage, que nous appelions « l'étendage des émotions », a été présenté comme un outil qui allait nous permettre de nous exprimer au sujet de nos émotions ou de celle des autres. Ce rituel était l'occasion de recueillir et réactualiser les résultats des lignes 1 et 2 du tableau d'observation (« conscience et expression de ses propres émotions » et « conscience de l'autre et de ses émotions »). Il m'arrivait même personnellement d'utiliser cet étendage, occasionnellement, lorsque la situation s'y prêtait. Afin d'assurer la bonne utilisation de cet outil, nous avons, lors de la séance de « mise en place » du rituel, repris l'album en question et redéfini toutes les émotions, qu'ils connaissaient déjà et reconnaissaient pratiquement toutes uniquement à la vue de l'illustration. Cette séance était également l'occasion de commencer à conclure d'une chose qui allait par la suite être abordée à nouveau : « Tous les enfants de la classe ressentent des émotions, tous les adultes aussi. Parfois, on ressent la même chose, parfois des choses très différentes, et c'est important de les reconnaître pour pouvoir en parler ».

La séance suivante était une séance en petit groupe de cinq élèves, sur le temps d'atelier. Cette séance a été enregistrée et s'est appuyée sur l'album *Tous Pareils ! Petites pensées de sagesse caribou*, d'Edouard Manceau (2008, chez Milan Jeunesse). Les élèves ne connaissaient pas l'album avant l'atelier. L'objectif de cette séquence était de commencer à s'identifier à des personnages, et parler « à leur place ».





Exemple de doubles pages de l'album Tous Pareils : petites pensées de sagesse caribou, de Edouard Manceau

En premier temps, l'album était lu et la lecture était suivie d'une réflexion des enfants à partir de questions guidées (« Qu'as-tu compris de l'album ? », « tu as un caribou préféré ? Pourquoi ? »). En deuxième temps, nous reprenions l'album page par page et nous tirions le portrait des caribous « phares » de l'histoire, que les élèves choisissaient. J'invitais les élèves à s'identifier aux personnages. Par exemple, une double page présentait des caribous qui « aiment bien s'occuper des autres ». Je demandais ici s'ils connaissaient quelqu'un qui aime bien s'occuper des autres, ou si eux-mêmes aimaient bien. J'essayais de faire le parallèle entre les élèves de la classe et les personnages, et ainsi réactualisait les données des lignes 1, 2 et 3 du tableau d'observation (« conscience et expression de ses propres émotions », « conscience de l'autre et ses émotions », « se mettre à la place de l'autre »).

La dernière séance qui a pu être mise en place en classe a été consacrée à une discussion à visée philosophique en classe entière, et avait pour objectif d'apprentissage d'exposer son point de vue et de parler de soi. La séance a été enregistrée, et la récolte des données permettait d'évaluer à nouveau les lignes 1, 2 et 3 du tableau (« conscience et expression de ses propres émotions », « conscience de l'autre et ses émotions », « se mettre à la place de l'autre »). En premier temps, l'album *Tous Pareils* était lu à nouveau. Ensuite a été expliqué le déroulement de la discussion,

en précisant bien que c'était un « travail » mais qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et que tous les enfants pouvaient parler librement tant que ça concernait le sujet en question. La question de « lancement » a été celle-ci : « est-ce qu'on est tous pareil ? ». Au début, les enfants ont évoqué les caractéristiques physiques de chacun. Des parallèles avec les différents caribous de l'histoire étaient effectués et guidaient les enfants à réfléchir d'avantages sur ce qui se passe « à l'intérieur » d'eux plutôt qu'à l'extérieur.

Avant que la fermeture des écoles soit actée, l'album *Mon ami*, d'Astrid Desbordes et Pauline Martin aux éditions Albin Michel Jeunesse a pu être lu deux fois en classe. Cet album allait être l'objet de la cinquième séance. Cet album raconte l'histoire de Sam, un nouveau à l'école, qui voit les choses différemment d'Archibald, un autre élève. Les deux personnages vont se lier d'amitié, et l'album est centré sur l'importance que peut prendre un ami, bien qu'il puisse être très différent de soi.



Exemple de doubles pages de l'album Mon ami d'Astrid Desbordes et Pauline Martin

En théorie, la séance 5 aurait dû être consacrée au ressenti des personnages, avec un questionnement sur leurs émotions et sur la solitude. Cette séance n'ayant pas pu être effectuée, j'ai tout de même eu l'occasion de m'entretenir avec chaque élève lors des temps d'accueil du matin ou lors des temps de sieste, en les faisant participer à un petit jeu de rôle avec deux petites figurines de bonhommes. Je donnais à l'enfant une figurine et prenait l'autre – je lui disais que nous allions jouer à être ami, que j'allais faire dire et faire faire des choses à ma petite figurine à qui je donnais un prénom, et l'enfant devait donner à son tour un nom à la figurine et répondre à mes sollicitations. Ainsi, j'engageais un jeu de rôle où je reprenais les thèmes de l'album *Mon Ami*, dans lequel je faisais surgir de la petite figurine des émotions et demandait à l'élève de réagir à celles-ci avec sa propre figurine. La seule consigne était que l'élève devait réagir avec sa figurine à chacune de mes actions et paroles (des actions de la figurine). Cet entretien était l'occasion d'avoir une idée dans la pratique des réactions que pouvaient avoir l'enfant dans des situations sollicitant l'empathie. Il m'a donné l'occasion de recueillir des données intermédiaires, dans un cadre plus pratique que des questions guidées comme dans les séances précédentes.

Comme dit plus haut, les séances 5 et 6 n'ont pu être effectuées. La séance 5 aurait dû être une séance d'atelier en petit groupe, où l'album *Mon Ami* aurait été relu et aurait constitué le support. À l'aide de l'étendage des émotions, j'aurais guidé les élèves pour attribuer des émotions aux personnages et parler de leurs propres relations. Cette séance aurait dû réactualiser les données des lignes 2 et 3 du tableau d'observation. La séance 6 aurait dû se consacrer à une discussion à visée philosophique sur l'importance des relations sociales. En premier lieu, j'aurais demandé aux élèves de me raconter l'histoire de *Mon Ami* avec leurs propres mots. Après un rappel des consignes de la discussion à visée philosophique, j'aurais posé cette question comme base de la discussion : « À quoi ça sert d'avoir des copains ? ». J'attendais de cette séance qu'elle me donne des pistes concernant la perception des autres de chaque enfant, et qu'elle réactualise les lignes 2, 3 et 4 du tableau.

Ces deux séances ont donc été adaptées à l'enseignement à distance. J'ai donc envoyé par mail aux parents une vidéo de moi qui lit à nouveau l'album *Mon Ami*, ainsi qu'une série de question que les parents devaient poser à leurs enfants : Si tu étais à la place de Sam qui arrive dans une nouvelle école, comment te sentirais-tu ? Comment te sentirais-tu si tu n'avais pas de copain ? Est-ce que tu t'es déjà senti seul ? Est-ce que tu as déjà aidé un copain qui se sentait seul ? Idéalement, ils m'envoyaient l'enregistrement audio des réponses des enfants, ou m'envoyaient la retranscription des réponses s'ils n'avaient pas la possibilité d'enregistrer. De plus, afin de

combler le manque de la discussion à visée philosophique, j'ai demandé aux parents d'effectuer avec leurs enfants une dictée à l'adulte où les enfants répondaient à la question « à quoi ça sert d'avoir des copains ? ».

4. Résultats

Nous nous intéressons maintenant aux résultats de cette expérimentation, recueillis par l'observation et l'enregistrement des séances. Sera donnée dans un premier temps une vue d'ensemble des résultats, illustrée par des graphiques reprenant deux domaines de compétences évaluées par le tableau d'observation (tableau 1). Puis, un détail par participants sera présenté.

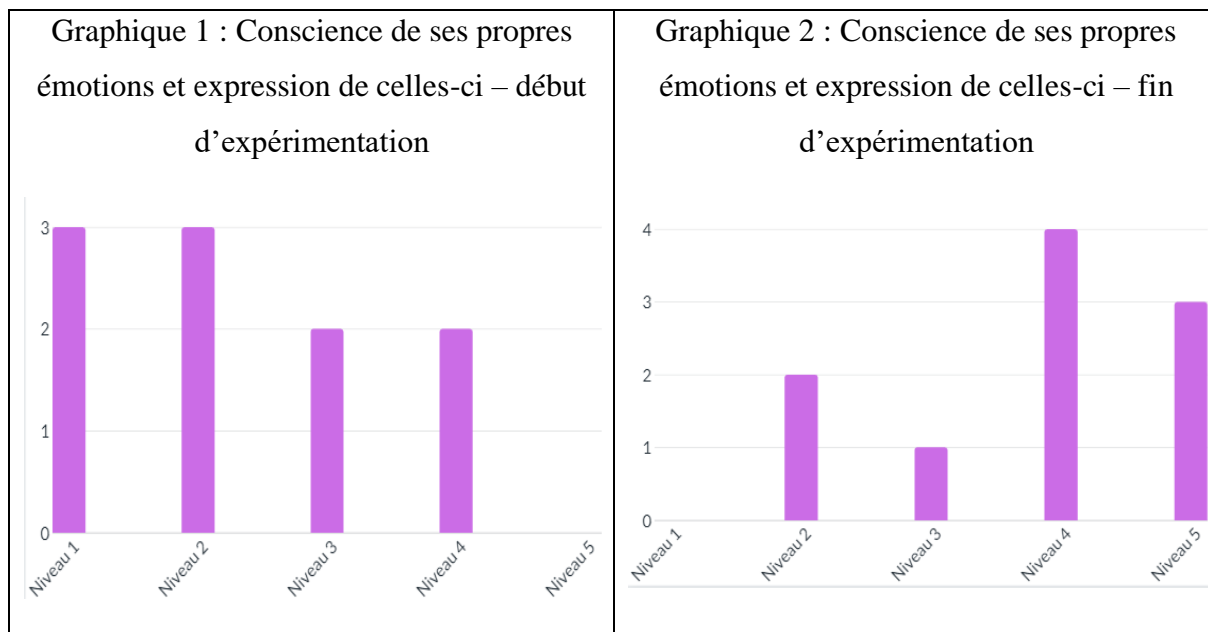
4.1 Une vue d'ensemble

Les prochains graphiques montrent une vue d'ensemble des résultats de l'observation, en début d'expérimentation et en fin d'expérimentation, et reprennent deux critères évalués du tableau 1 : la conscience de ses propres émotions et expression de celles-ci, ainsi que les actions témoignant de l'intelligence empathique. Les résultats des deux autres critères évalués du tableau (« conscience de l'autre et de ses émotions » et « compétences liées à l'empathie ») sont trouvables en annexe 4.

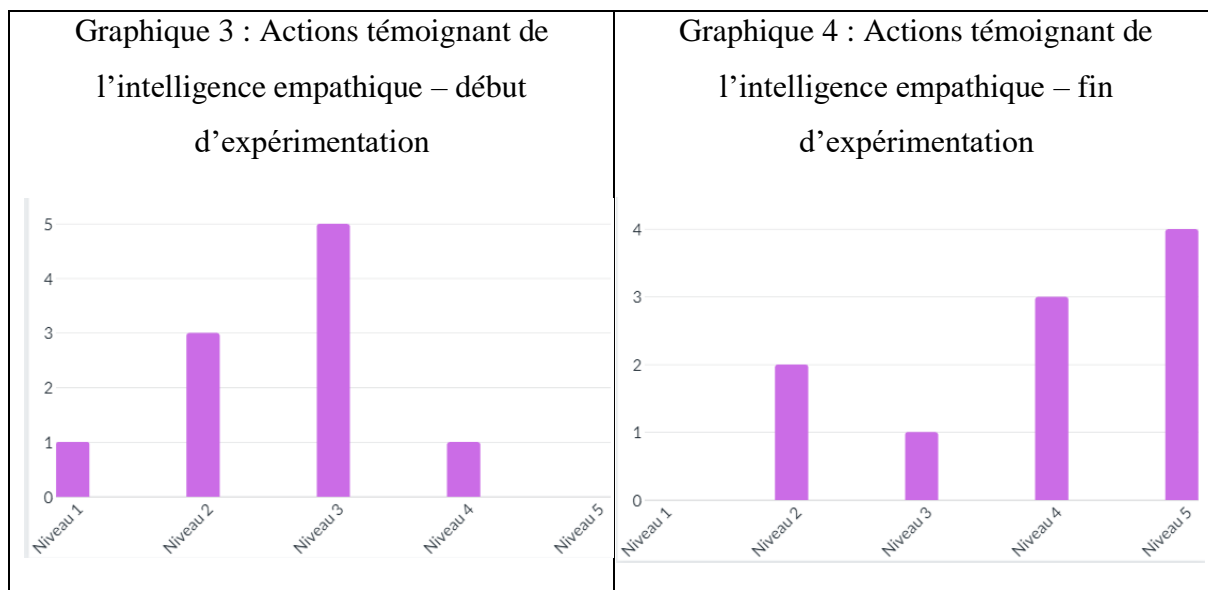
Pour rappel, voici les différents niveaux où les élèves étaient situés :

<p>Conscience de ses propres émotions et expression de celles-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau 1 : l'enfant n'exprime aucune émotion et ne semble pas les reconnaître - Niveau 2 : l'enfant semble différencier les émotions les plus contraires et s'y rattacher - Niveau 3 : l'enfant reconnaît ses émotions mais se rattache aux autres pour les exprimer. - Niveau 4 : l'enfant reconnaît ses émotions et parvient à les exprimer sans les confondre - Niveau 5 : l'enfant s'exprime librement sur ses émotions en utilisant un vocabulaire riche et varié. 	<p>Action témoignant de l'intelligence empathique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau 1 : l'enfant ne semble pas remarquer quand ses pairs sont en difficultés - Niveau 2, il ne va pas vers ses pairs s'il voit qu'ils sont en difficultés - Niveau 3 : il semble intrigué par le malaise de l'autre mais ne va pas vers lui. - Niveau 4 : l'enfant va vers l'autre lorsque d'autres enfants y sont déjà allés - Niveau 5 : l'enfant va très naturellement chercher à aider ses pairs s'il voit qu'ils sont en difficulté.
--	--

Sur les quatre graphiques, l'axe y montre le nombre d'élève qui s'inscrivent dans le niveau, ce dernier étant inscrit dans l'axe x.



Ces deux graphiques montrent les évolutions des participants concernant les compétences liées à la conscience de ses propres émotions et à l'expressions de celles-ci. On observe que trois élèves parviennent à une expression libre sur leurs propres émotions, et que tous les élèves parviennent à différencier les émotions les plus contraires et s'y rattacher si besoin. On observe une évolution chez tous les élèves, sauf un (Emi, voir tableau 2).



Les graphiques 3 et 4 montrent l'évolution de la présence d'actions témoignant de l'intelligence empathique et des comportements altruistes visant à aider les autres. On observe ici une augmentation notable des comportements altruistes : tandis qu'aucun des participants ne témoignaient naturellement de comportements visant volontairement à aider les autres, 4

d'entre eux vont en fin de séquence chercher à aider leurs pairs s'ils sont en difficultés. 7 enfants sur 10 auront des réactions gestuelles ou langagières dans le but d'aider autrui. Un seul participant ne démontrera aucune évolution dans ses comportements témoignant de l'intelligence empathique.

4.2 Résultats des données recueillies : détails par participants

Une observation diagnostique avait été effectuée à partir du tableau d'observation (tableau 1) afin de situer les élèves dans les quatre groupes de compétences observées (Conscience de ses propres émotions et expression de celles-ci, conscience de l'autre et de ses émotions, compétences liées à l'empathie, actions témoignant de l'intelligence empathique). Le prochain tableau compare les niveaux des élèves en début et fin de séquence. Il propose également un résumé des données qui ont été recueillies par l'enregistrement ou par l'observation pour chaque participant. Il présente des exemples de réactions, de propos ou de résultats de tâche observés ou recueillis par l'enregistrement tout au long de la séquence. Le détail des données pour chaque élève est trouvable en annexe (annexe 5).

Tableau 2 : Résultats par participants des données observables du tableau 1

	Conscience de ses propres émotions et expression de celles-ci (Graphiques 1 et 2)		Conscience de l'autre et de ses émotions		Compétences liées à l'empathie		Actions témoignant de l'intelligence empathique (Graphiques 3 et 4)	
	Niveau au début de la séquence	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
Ga	1	3	2	3	1	2	4	5
L'enfant ne semblait en début de séquence différencier aucune émotion et ne pas réussir à évoquer quand est-ce qu'on peut être triste ou joyeux. Il parviendra au cours de la séquence à libérer sa propre parole et commencera à faire des liens entre les émotions des autres et les siennes.								
Est	3	5	1	3	2	4	1	2
Tandis qu'en début de séquence, l'enfant ne faisait pas de liens avec son vécu et les émotions de ses pairs, il commencera à exprimer des ressentis dès la séance 3. L'étendage des émotions a été un réel outil d'expression que l'élève fréquentait régulièrement.								
Eno	3	4	3	3	1	2	3	5

Ce participant disposait avant la séquence d'une connaissance au sujet du vocabulaire des émotions mais ne parvenait pas à le relier avec son expérience personnelle. Au fur et à mesure des séances, l'élève est devenu plus indépendant et parvenait à évoquer son ressenti.								
Ja	2	4	1	4	2	4	3	4
L'enfant savait différencier en début de séquence des émotions simples, en décrire quelques-unes mais ne se détachait pas des propos des pairs et n'évoquait pas ses propres émotions. Il parviendra à faire des liens avec son expérience au fur et à mesure de la séquence.								
Thi	2	4	2	3	2	3	2	4
L'enfant a développé son langage au niveau de l'expression de ses émotions, et prendra beaucoup de plaisir à utiliser l'étendue des émotions.								
Emi	1	2	1	2	1	1	2	2
De nature très discrète, ce participant parviendra tout de même à commencer à s'exprimer sur des souvenirs impliquant ses émotions ou des émotions de membres de sa famille. Le participant a une attitude observatrice et très intriguée par le malaise d'autrui.								
Cam	4	5	2	5	2	4	3	5
On observe chez ce participant une prédisposition notable au niveau de l'usage du vocabulaire des émotions, de son emploi et expression de celles-ci. Tandis qu'en début de séquence, l'enfant manifestait des gestes empathiques envers autrui avec le langage (faisait des suppositions à l'oral sur la cause du mal être de l'autre), l'enfant développera une attitude protectrice avec les enfants plus jeunes que lui et aura des gestes affectifs envers certains qui pleurent.								
Al	1	4	1	4	3	3	2	4
Bien que l'élève connût avant la séquence un large pan du vocabulaire lié aux émotions, il a, au fur et à mesure de la séquence, largement évolué au niveau de l'expression de ses propres émotions. Tandis qu'il avait tendance à attirer l'attention vers lui lorsque des pairs semblaient être en difficulté, il a adopté un comportement visant à aider les autres en appelant un adulte ou en discutant avec eux.								
Em	4	5	3	4	2	3	3	5
L'élève disposait déjà de prérequis au niveau langagier pour exprimer ses émotions et était à l'aise avec l'idée de communiquer sur son ressenti. L'élève a acquis un vocabulaire plus précis sur ses émotions. En début de séquence, il adoptait une posture observatrice devant des pairs en difficultés ou aidait matériellement des élèves. À la fin, des réelles compétences langagières afin de comprendre ce qui n'allait pas chez les autres ont été développées.								
Di	2	2	2	3	1	3	3	3
De nature discrète, cet élève adopte une attitude observatrice devant ses pairs en difficulté. La séquence ne lui a pas permis d'acquérir d'avantages de vocabulaire lié aux émotions et n'a donc pas permis véritablement d'avantage d'expression de l'élève sur son propre ressenti.								

Nous observons à partir de ces résultats qu'en majorité, les élèves ont acquis des compétences dans tous les critères observés, entre le début et la fin de la séquence. Des stagnations ont été observées chez 3 élèves, dans trois compétences différentes : Pour l'élève Di, aucune évolution n'a été observée pour les compétences relatives à la conscience et à l'expression de ses émotions et celles aux actions témoignant de l'intelligence empathique. Pour l'élève Al, aucune évolution n'a été observée pour les compétences liées à l'empathie, ainsi que pour l'élève Emi, pour lequel aucune évolution n'a également été observée aux niveaux des compétences liées à l'empathie et des actions témoignant de l'intelligence empathique.

Parmi 9 élèves sur 10 qui ont acquis des compétences relevant de l'expression de ses propres émotions, 8 élèves montraient d'avantages de compétences relatives à la conscience de l'état émotionnel d'un personnage et d'autrui, plus d'aptitude à se mettre à la place de l'autre et à aider autrui. On observe également que pour le seul élève où l'on n'observe pas d'avantage d'aisance à exprimer ses émotions, on n'observe pas non plus d'avantage d'aisance à aider les autres. 4 élèves sur 10 en fin de séquence ont très naturellement des comportements altruistes visant à aider les autres (par des gestes, des paroles ou des sollicitations de l'adulte).

5. Discussion

5.1 Recontextualisation

Cette expérimentation avait pour but de montrer les effets que la littérature jeunesse peut avoir sur le développement de l'enfant au niveau émotionnel et empathique, et sur son rapport à l'autre. Nous avons tenté, grâce à des approches de découverte d'album qui faisait écho avec le vécu et l'expérience de l'enfant, d'amener l'enfant vers une meilleure expression de son état émotionnel afin de mieux comprendre celui de l'autre, de développer son empathie et d'aller d'avantage vers lui par des comportements altruistes.

5.2 Mise en lien avec l'état de l'Art et réponse à la problématique

Notre hypothèse était qu'une exploitation d'albums de littérature jeunesse invitant le vécu personnel de l'enfant amenait l'enfant à se questionner sur son propre vécu émotionnel, sur celui d'autrui et par conséquent à développer une plus grande disposition à avoir un comportement altruiste, à aider ses pairs en difficultés.

Les résultats montrent tout d'abord qu'une meilleure expression et conscience de ses propres émotions prédispose l'enfant à aller d'avantage vers autrui pour l'aider : parmi 9 élèves qui ont amélioré l'expression de leurs propres émotions, 8 élèves se montrent être d'avantage disposés

à aider. Comme nous l'avons établi lors de l'état de la recherche, le langage prédispose le développement social. D'une part, Boukhobza (2013) affirmait que l'enfant se développait relationnellement en corrélation avec les différentes expériences sociales qu'il pouvait vivre. En explorant des albums de littérature jeunesse, les enfants ont vécu des expériences de pensées à part entière, qui pourraient avoir le même impact que les expériences sociales : grâce à une « didactique subjective » (Jeannin, 2018) qui invite le vécu des enfants dans leur rapport avec l'histoire, les enfants ont interprété les œuvres selon leurs propres vécus, ont ainsi adapté le vocabulaire appris aux expériences qu'ils pouvaient vivre, ont transposé les différentes scènes présentées à leur propre expérience.

Dans notre expérimentation, les récits (« les premiers laboratoires du jugement moral » de Ricoeur que Vernay [2018] reprenait) invitaient les élèves à se questionner sur les états émotionnels des personnages, à se mettre à la place de ceux-ci, et à faire des liens avec leur propre vie. En vivant une expérience de pensée dans le domaine de la fiction, ils disposaient de d'avantage de ressources pour se questionner sur les états émotionnels d'eux-mêmes et de leurs pairs dans la réalité, et, en conclusion, exprimaient d'avantage leurs émotions et accueillait d'avantages l'expression des émotions de leurs pairs. Par cette modalité d'exploitation d'album, les enfants étaient « projetés dans l'univers fictionnel » du livre (que Christian Polsaniec incluait dans son « escalier des plaisirs » [Delporte et Graff, 2016]), et cela ouvrait le champ des possibles concernant l'expression de leurs propres émotions dans la vie réelle. Dans cette mesure, on a vu se développer chez les enfants une aisance avec le vocabulaire des émotions, à une expression plus importante de celle-ci et à un environnement qui favorisait les comportements altruistes.

Côtoyer le thème des émotions et des ressentis personnels à travers la littérature jeunesse a permis une libération de la parole à ce sujet : il semblerait même qu'un « effet boule de neige » a pu avoir lieu lors des séances en classe. Si un élève osait prendre la parole sur une émotion qu'il avait pu ressentir, cela encourageait les autres élèves à le faire. C'est de cette manière que des élèves comme Emi ou Di (voir annexe 5) ont trouvé le courage de prendre la parole. Même si elles n'étaient pas régulières, ces prises de paroles occasionnelles ont permis de préparer un terrain favorisant une expression de ses propres émotions. Globalement, comme le montre le tableau 2, il semblerait qu'il y ait corrélation entre la capacité à exprimer ses émotions, comprendre celles des autres et avoir un comportement altruiste : plus l'enfant sait parler de lui, plus il arrive à comprendre l'état émotionnel d'autrui et cela favorise les comportements altruistes. De plus, cette expérimentation a également favorisé le climat scolaire et l'ambiance

de la classe : on pouvait ressentir d'avantage de liberté d'expression, les enfants se sentaient plus libres de ressentir et de le dire aux autres, et, de ce fait, d'entrer en contact les uns avec les autres et d'avoir des comportements empathiques et altruistes.

5.3 Limites et perspectives

Engager un travail visant à libérer la parole des enfants sans pour autant attendre de bonnes ou de mauvaises réponses pouvait parfois constituer un obstacle pour certains élèves. En effet, il semblerait que malgré leur jeune expérience d'élève, ils soient déjà habitués à ce que l'enseignant demande des bonnes réponses, et qu'il y en ait des mauvaises. Ce cadre-là a pu parfois perturber certains participants, notamment au début de l'expérimentation où les élèves pouvaient avoir du mal à simplement exprimer des souvenirs ou des émotions, sans autre attendus. De plus, je me suis longuement questionnée sur la tournure que devait prendre cette expérimentation auprès des participants qui étaient, de base, des enfants réservés. Intégrer le vécu des élèves à l'exploration de certains albums pouvait parfois laisser les enfants les plus discrets et timides de côté.

J'ai également longuement remis en cause mon support de recueil de donnée : évaluer des compétences sociales par des observations ponctuelles et à court terme me semblait parfois ne pas retranscrire de manière juste les compétences des différents participants. Recueillir quelques actions ou paroles ne permet pas d'obtenir des données homogènes parmi les participants. Par exemple, l'observation des comportements altruistes n'a pas été « organisée », elle se faisait sur des temps où les élèves disposaient librement d'eux-mêmes. De cette manière, on ne peut pas observer d'homogénéité de l'action et comparer les résultats ne traduit pas une parfaite objectivité.

De plus, la période de crise sanitaire qui a surgi en mars a également contraint l'expérimentation à être raccourcie, et adaptée à l'école à distance. Je n'ai pas pu recueillir de cette manière toutes les données que j'avais prévues et mon temps d'observation a été considérablement raccourci.

Afin d'aller plus loin, il s'agirait de mener cette expérience sur le long terme (sur toute une année scolaire serait idéal), et d'adopter d'avantage une posture observatrice : idéalement, il s'agirait de ne pas inviter l'élève à s'exprimer sur ses propres émotions mais à constater passivement les moments où l'élève l'exprime, ce qui demanderait d'avantage d'observation.

Il serait également pertinent de prolonger cette expérience en se questionnant sur l'impact d'une telle exploitation d'albums de littérature jeunesse sur le climat scolaire et l'ambiance de la classe, en s'attardant d'avantage sur la prise de confiance en soi des élèves. En effet, il me

semble évident désormais qu'apprendre et utiliser le langage relatif aux émotions peut s'avérer libérateur pour beaucoup d'élèves : ils peuvent se sentir d'avantage compris, comprennent d'avantage les autres et leurs réactions.

Afin de conclure, je soulignerais qu'il est évident pour moi que la littérature jeunesse continuera d'être un des supports principaux de mon enseignement : au-delà des différents plaisirs qu'elle peut nous faire ressentir, son exploitation peut s'avérer être un réel outil de développement de soi. De plus, les moments de lecture sont toujours des moments fédérateurs, où les réactions des élèves sont accueillies avec liberté et où ils peuvent se sentir libre de rire entre eux, de rire d'eux-mêmes, de se reconnaître dans un personnage ou au contraire de rencontrer l'inconnu.

6. Bibliographie

- Berger, F. (2005). De l'infans à l'enfant : les enjeux de la structuration subjective, *Bulletin de psychologie*, 479, pp. 505-512.
- Boukhobza, H. (2012). Relation à autrui, empathie, intersubjectivité, *Esprit et corps*, 3, pp. 123-174.
- Boukhobza, H. (2013). L'affect chez l'enfant et ses modulations au sein de la relation, *Esprit et corps*, 5, pp. 135-173.
- Butlen, M. & Dubois-Marcoin, D. (2005). Présentation. La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratique, *Le français aujourd'hui*, 149, pp. 3-6.
- Delporte, M. & Graff, O. (2016). *Lecture et Altérité*, Réseaux Canopé
- Dortier, J-F. (2005). Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit, Repéré à https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html le 19/03/20.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin A., Laisney, M., Eustache, F., Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge, *Revue de neuropsychologie*, 3, pp. 41-51.
- Jeannin, M. (2018). Lecture littéraire et altérité à l'école, *Ressources*, 19, pp. 84-94.
- Lecomte, J. (2014). L'empathie présente dès la naissance, *Métiers de la petite enfance*, 210, pp. 15-16.
- Ministère de l'éducation nationale, (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm> le 19/03/20.
- Ministère de l'éducation nationale, (2017) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV – La littérature de jeunesse. Texte de cadrage. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf le 19/03/20.
- Ministère de l'éducation nationale, (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycle 2, 3 et 4). Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982 le 20/03/20.
- Ministère de l'éducation nationale, (2019). Présentation de l'école maternelle : une école de l'épanouissement et du langage. Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html> le 20/03/20.
- Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie, *Enfance*, 55, pp. 39-47.
- Sá, M.T. (2002). Une lecture psychanalytique de Max et les maximonstres de Maurice Sendak, *Enfance & Psy*, 18, pp. 128-134.

Thommen, É. & Guidoux, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : aspects du développement typique et atypique, *Enfance*, 1, pp. 49-68.

Vernay, J-F. (2018). L'intelligence empathique : l'expérience de l'altérité en pédagogie. In Stéphane Minvielle (dir.), *L'école du destin commun*, pp. 188-198. Noumea : PUNC.

7. Annexes

Annexe 1 : Exemples de doubles pages de l'album *Aujourd'hui je suis...* de Mies Van Hout (2015), utilisées pour le rituel « l'étendage des émotions »



Annexe 2 : La grille de séquence

Cultiver l'empathie à l'école maternelle – exprimer ses émotions, comprendre celle des autres	
<p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, accepter et gérer ses émotions - S'identifier à autrui à travers un personnage de littérature jeunesse - S'identifier à autrui à travers la discussion à visée philosophique 	<p><u>Compétences visées :</u></p> <p><i>Apprendre ensemble et vivre ensemble :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des principes de la vie en société, respecter l'égalité entre les individus et porter un regard positif sur les différences - Développer une estime de soi, identifier et exprimer verbalement ses émotions <p><i>Découvrir la fonction de l'écrit :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'insérer dans l'histoire au fil de la lecture par l'adulte : répéter, mimer, commenter, questionner - Identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte <p><i>L'oral : oser entrer en communication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communiquer avec les adultes et les enfants en se faisant comprendre
<p><u>Nombre de séances :</u> 6</p>	

<u>Niveau</u> : Moyenne Section	<p><i>Echanger et réfléchir avec les autres :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis
---------------------------------	--

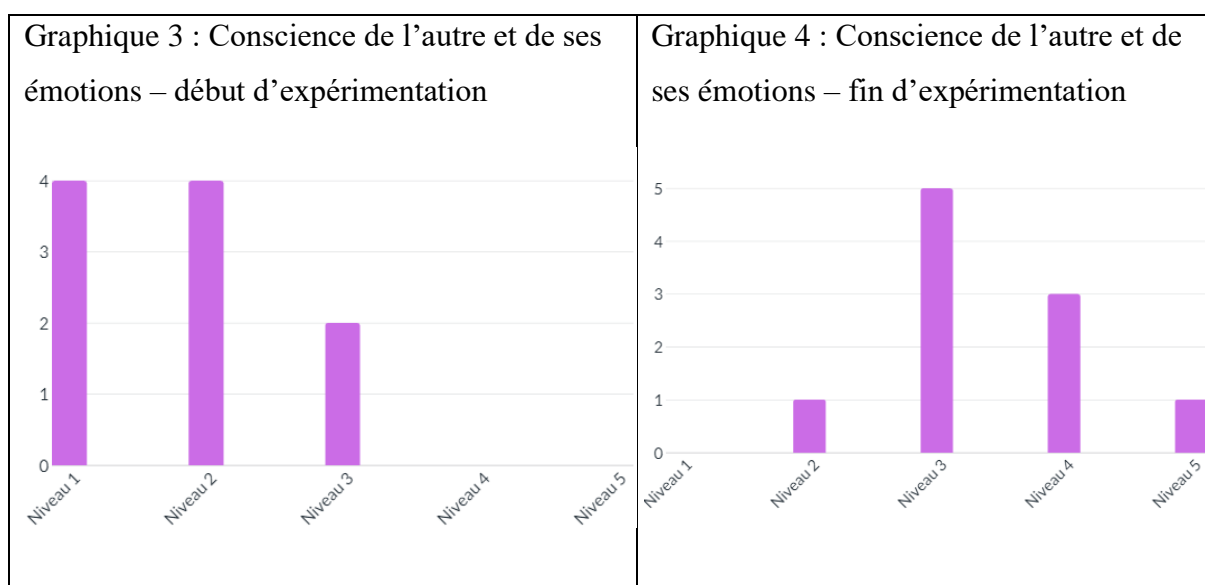
N° et titre de séance, durée, dispositif	Objectifs	Déroulement
<p>1. Découverte de l'album <i>La couleur des émotions</i></p> <p>Atelier dirigé</p> <p>5 élèves</p> <p>20 minutes</p>	<p>Comprendre, réfléchir et s'exprimer au sujet de ses propres émotions</p>	<p>1. Introduction du sujet de l'album : « <i>nous avons tous des émotions et nous allons voir ce qu'elles peuvent être et comment on les reconnaît</i> »</p> <p>2. Lecture de l'album</p> <p>3. Retour sur chaque page en interrogeant les élèves sur les émotions évoquées</p> <p><i>Ex : « et toi, as-tu déjà été en colère ? quand ? »</i></p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>La couleur des émotions</i></p>
<p>2. L'étendage des émotions</p> <p>Classe entière</p> <p>20 minutes</p>	<p>Comprendre que chaque enfant ressent des émotions</p>	<p>Mise en place de l'étendage des émotions en classe : une corde où sont accrochées des photocopies des pages de l'album <i>Aujourd'hui je suis</i>.</p> <p>1. Présentation du dispositif :</p> <p>« <i>Cet étendage sert à s'exprimer sur ses émotions et à laisser s'exprimer les autres</i> »</p> <p>Mis en place comme un rituel</p> <p>2. Définition des émotions</p> <p>Reprise de l'album page par page pour redéfinir les émotions de l'étendage</p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>Aujourd'hui je suis...</i></p> <p>Photocopies des pages de l'album format étiquettes</p> <p>Corde + pince</p>
<p>3. Découverte de l'album <i>Tous Pareils</i></p> <p>Atelier dirigé</p> <p>5 élèves</p>	<p>S'identifier à un personnage d'album de littérature jeunesse et s'exprimer à son sujet</p>	<p>1. Lecture de l'album <i>Tous Pareils</i></p> <p>2. Les portraits de quelques caribous</p> <p>Dresser à l'oral le portrait émotionnel de quelques caribous du livre. « <i>Quelles sont leurs émotions ? Qu'est-ce qui les caractérise</i> » - prendre appui sur l'étendage des émotions</p>

20 minutes		<p>3. Mise en lien entre les personnages et les élèves</p> <p>Par un questionnement, les élèves font des liens entre les caractéristiques de certains caribous et celles de certains élèves ou eux-mêmes.</p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>Tous Pareils</i></p> <p>L'étendage des émotions</p>
<p>4. Discussion à visée philosophique : sommes-nous tous pareils ?</p> <p>Classe entière</p> <p>20 minutes</p>	<p>Echanger, exprimer un point de vue</p> <p>Parler de soi</p>	<p>1. Relecture de l'album <i>Tous Pareils</i></p> <p>2. Rappel de la séance précédente :</p> <p>« Nous avons dressé les portraits de certains caribous et nous avons vu qu'ils ressentiaient tous des choses différentes mais qu'ils se ressemblaient beaucoup »</p> <p>3. Discussion : <i>Est-ce qu'on est tous pareils ? Est-ce qu'on ressent la même chose ?</i></p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>Tous Pareils</i></p>
<p>5. Découverte de l'album <i>Mon ami</i></p> <p>Atelier dirigé</p> <p>5 élèves</p> <p>20 minutes</p>	<p>S'exprimer au sujet d'un personnage d'un album</p>	<p>1. Lecture de l'album</p> <p>2. Focus sur les états émotionnels des personnages</p> <p><i>Comment penses-tu qu'Archibald se sent ? Quelles sont leurs émotions ?</i></p> <p>3. Retour sur soi :</p> <p><i>Et toi, est-ce que tu as des amis ? Tu t'es déjà senti seul comme Archibald ?</i></p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>Mon ami</i></p>
<p>6. Discussion à visée philosophique : A quoi ça sert les amis ?</p> <p>Classe entière</p> <p>20 minutes</p>	<p>Echanger, exprimer un point de vue</p> <p>Faire des liens entre des albums lus et des situations vécues</p>	<p>1. Reprise de l'album <i>Mon Ami</i></p> <p>L'histoire est racontée à nouveau par les élèves</p> <p>2. Discussion :</p> <p><i>Pourquoi est-ce qu'on a des copains ? A quoi ça sert les autres ?</i></p> <p>Matériel :</p> <p>Album <i>Mon ami</i></p>

Annexe 3 : l'étendage des émotions

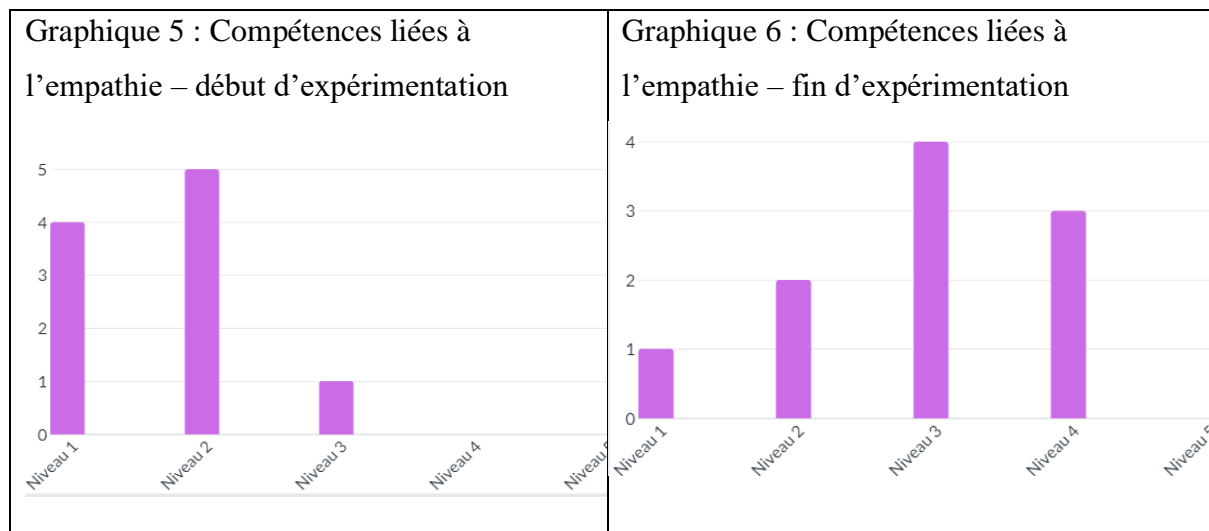


Annexe 4 : Graphiques complémentaires



Les graphiques 3 et 4 montrent l'évolution concernant l'attention et l'expression de la conscience des participants au sujet des états émotionnels d'autrui ou des personnages. Au niveau 1, l'enfant n'accorde pas d'importance à l'état émotionnel d'autrui. Au niveau 2, il porte son attention à l'état émotionnel d'autrui ou d'un personnage mais ne le verbalise pas. Au niveau 3, il montre un intérêt pour comprendre l'état émotionnel d'autrui ou d'un personnage et commence à le verbaliser. Au niveau 4, l'enfant s'intéresse à l'état émotionnel d'autrui et l'exprime vaguement et au niveau 5, l'enfant remarque très clairement l'état émotionnel d'autrui et peut le formuler précisément. Tandis que tous les enfants se situaient au niveau 3 ou

en dessous en début d'expérimentation, 4 parviendront à atteindre le niveau 4 et 5 et plus aucun ne semble être totalement indifférent à l'état émotionnel d'autrui.



Les graphiques 5 et 6 montrent la progression concernant les compétences liées à l'empathie et à la capacité à se mettre dans la place d'autrui. Au niveau 1, l'enfant ne parvient pas à s'imaginer à la place d'un personnage ou d'autrui. Au niveau 2, l'enfant essaye de deviner l'état émotionnel d'autrui ou d'un personnage. Au niveau 3, il parvient à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui et fait des suppositions d'émotions. Au niveau 4, l'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage et à verbaliser simplement comment il peut se sentir et au niveau 5, l'enfant parvient à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui et à imaginer très clairement ce qu'il pourrait ressentir et le verbalise. On observe ici qu'aucun enfant ne parvient à se fondre dans le rôle d'un personnage ou d'autrui afin de verbaliser ses émotions mais que 7 d'entre eux parviennent à se mettre à la place d'un personnage ou d'autrui en supposant leurs états émotionnels.

Annexe 5 : Détails des données recueillies par participants

Participant : Cam

Séances 1 et 2	L'enfant décrit clairement la différence entre la colère et la tristesse en évoquant une situation vécue.
Séances 3 et 4	L'enfant raconte un souvenir d'école, évoquant ses émotions et les émotions de Ja.
L'étendage des émotions	L'enfant sera très volontaire pour le rituel et cherchera des souvenirs pour chacune des étiquettes (en temps libre, il vient spontanément me raconter des souvenirs avec des étiquettes différentes).
Entretien / jeu de rôle	L'enfant rentre dans un rôle facilement et joue avec les émotions en étant attentif aux émotions de l'autre.
Observations comportementales	Avant la séquence : L'enfant dit, sur un temps d'accueil, en remarquant un enfant qui a du chagrin : « il pleurs parce que sa maman ne lui a pas fait de bisou ? ».

	Fin de séquence : L'enfant est très attentif aux autres, a une attitude protectrice avec les petites sections de la classe et va très naturellement faire des câlins à un enfant qui pleure.
--	--

Participant : Em

Séances 1 et 2	L'enfant prend spontanément la parole pour raconter des souvenirs liés à certaines émotions.
Séances 3 et 4	L'enfant compare deux personnages de l'album <i>Tous Pareils</i> L'enfant échange avec Ja sur un souvenir commun.
L'étendage des émotions	L'enfant choisit une étiquette de l'étendage qui n'avait pas encore été choisie (« fier ») et raconte un souvenir de manière précise.
Entretien / jeu de rôle	L'enfant se met dans la peau de la figurine et exprime vaguement les émotions qu'elle pourrait ressentir.
Observations comportementales	Début de la séquence : L'enfant observe attentivement ses pairs qui pleurent, cherche à aider les plus petits pour trouver du matériel par exemple. Fin de la séquence : L'enfant va vers les enfants en difficulté pour discuter avec eux et savoir ce qui ne va pas.

Participant : Eno

Séances 1 et 2	L'enfant connaît le vocabulaire lié aux émotions mais ne fait pas de lui-même de liens avec son propre vécu ; il attend les propos de ses camarades et les imite.
Séances 3 et 4	L'enfant fait des suppositions sur les caractères des caribous et compare certains élèves de la classe entre eux.
L'étendage des émotions	L'enfant choisira l'étiquette « émerveillé » et parlera d'un souvenir dans un célèbre parc d'attraction.
Entretien / jeu de rôle	L'enfant ne parvient pas à rentrer dans le rôle de la figurine par le langage.
Observations comportementales	Fin de séquence : l'enfant aide et explique des consignes, en motricité notamment, lorsqu'il perçoit que certains enfants n'y arrivent pas.

Participant : Est

Séances 1 et 2	L'enfant évoque beaucoup de souvenirs qui font écho aux dires des camarades.
Séances 3 et 4	L'enfant réagit aux récits des autres élèves en faisant écho à son vécu.
L'étendage des émotions	L'enfant ira régulièrement choisir des étiquettes pour raconter des souvenirs familiaux
Entretien / jeu de rôle	L'enfant verbalise l'état émotionnel de la figurine sans se projeter dans son rôle.
Observations comportementales	Début de séquence : L'enfant ne montre pas de réaction gestuelle ou langagière aux difficultés de ses pairs. Fin : L'enfant va venir quelques fois expliquer à l'enseignant qu'un autre enfant est en difficulté.

Participant : Ga

Séances 1 et 2	L'enfant ne sait pas différencier les émotions dont il connaît les noms, n'ose pas faire de lien avec son vécu.
Séances 3 et 4	L'enfant évoque un souvenir de bagarre avec un pair où Ga était triste et l'autre rigolait.
L'étendage des émotions	L'enfant ne sera pas volontaire pour le rituel.
Entretien / jeu de rôle	L'enfant ne parvient pas à se mettre dans un rôle.
Observations comportementales	L'enfant montre depuis le début de l'année un caractère très altruiste il aide ses pairs à s'habiller, essaye de consoler ses pairs. En fin de séquence, il montrera d'avantages de gestes empathiques accompagnés d'une aide orale pour ses pairs en difficultés.

Participant : Al

Séances 1 et 2	L'enfant est à l'aise avec le langage lié aux émotions mais ne comprend pas la signification ni ne perçoit les effets chez lui.
Séances 3 et 4	L'enfant est riche de proposition pour imaginer les émotions des caribous : « celui-là il est triste car il s'est fait mal » ; « celui-là est courageux ».
L'étendage des émotions	L'enfant est très volontaire pour ce rituel – il participera 2 fois : 1- L'enfant raconte un cauchemar où il était « effrayé ». 2- L'enfant raconte une dispute avec son frère où il était « en colère ».
Entretien / jeu de rôle	L'enfant est très joueur, se met facilement dans la peau de la figurine mais ne communique pas sur son possible ressenti.
Observations comportementales	Début : L'enfant attire l'attention vers lui si un adulte s'occupe d'un enfant en difficulté. Fin : L'enfant sollicite un adulte lorsqu'un copain pleurs et l'enfant cherche à faire justice.

Participant : Ja

Séances 1 et 2	L'enfant répète les paroles de ses pairs, ne fait pas de liens avec les émotions évoquées et son vécu.
Séances 3 et 4	L'enfant fait des suppositions sur les émotions de certains caribous. Lors de la séance, il réagit à des souvenirs racontés par Cam. L'enfant échange avec Em au sujet d'un souvenir commun.
L'étendage des émotions	L'enfant raconte un souvenir familial joyeux, emploie les mots « joyeuse » et « contente ».
Entretien / jeu de rôle	L'enfant ne communique pas sur les émotions de la figurine mais réagit à mes sollicitations à en se mettant dans la peau de la figurine.
Observations comportementales	Début : L'enfant observe de manière perplexe les expressions des émotions négatives des autres enfants. Fin : L'enfant réagit gestuellement envers certains élèves qui pleurent (par des caresses).

Participant : Thi

Séances 1 et 2	L'enfant différencie des émotions de base (joie et tristesse), confond colère et tristesse.
Séances 3 et 4	L'enfant ne fait pas de lien entre les personnages et lui. Lors de la séance, il écoute attentivement les autres élèves.
L'étendage des émotions	Sur les temps d'accueil, l'enfant sollicitera l'ATSEM et l'enseignant pour partager des souvenirs en choisissant des étiquettes. Il ne sera pas volontaire pour raconter devant la classe entière
Entretien / jeu de rôle	L'enfant entre dans le rôle et fait des suppositions de réactions qu'il pourrait avoir s'il était la figurine.
Observations comportementales	Milieu et fin de séquence : L'enfant vient interpeller un adulte dès qu'un enfant pleure ou tombe, va adopter des gestes empathiques.

Participant : Emi

Séances 1 et 2	L'enfant ne répond pas aux sollicitations orales de l'enseignant (timidité).
Séances 3 et 4	L'enfant est très discret mais va évoquer un souvenir de son frère qui est en colère.
L'étendage des émotions	L'enfant ne sera pas volontaire pour le rituel mais écoute à chaque fois attentivement les récits des pairs.
Entretien / jeu de rôle	L'enfant ne parvient pas à se mettre dans la peau de la petite figurine mais utilise le vocabulaire des émotions (« elle est triste », « elle a mal »).
Observations comportementales	L'enfant remarque les difficultés de ses camarades (par exemple regarde un enfant qui est tombé dans la cour) mais ne réagit pas.

Participant : Di

Séances 1 et 2	L'enfant connaît les émotions « content » et « triste », s'y rattache mais ne différencie par d'autres émotions.
Séances 3 et 4	L'enfant ne parvient pas à faire de lien entre les caractéristiques des personnages et lui-même. Lors de la séance 4, l'enfant écoute attentivement les récits de ses pairs, a des réactions gestuelles mais ne participe pas à la discussion.
L'étendage des émotions	L'enfant racontera un souvenir joyeux en employant le mot « content ».
Entretien / jeu de rôle	L'enfant entre timidement dans le rôle de la figurine mais arrive à exprimer des émotions simples (apeurée, joyeuse).
Observations comportementales	L'enfant observe attentivement les enfants qui pleurent ou se font mal et ceux qui lui viennent en aide.



Année

universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Développer l'empathie et les comportements altruistes chez l'enfant avec la littérature jeunesse

Auteur : Léa Norelli

Résumé :

Cette étude s'attache à relever chez l'élève de moyenne section de maternelle les comportements altruistes et son rapport à lui-même, cela après une exploitation d'albums de littérature jeunesse faisant écho au vécu de l'enfant et à son ressenti. Ce travail s'inscrit en continuité de travaux visant à souligner l'importance de la culture de l'empathie à l'école d'une part, et la pertinence de l'utilisation de la littérature jeunesse comme médium facilitant la conscience de soi et des autres d'autre part. Grâce à une séquence pédagogique de six séances, centrée autour de l'exploitation de quatre albums de littérature jeunesse, et ponctuée par des discussions philosophiques, cette expérimentation tente de montrer que plus l'enfant est capable de s'exprimer sur son état émotionnel, plus il est capable de comprendre celui des autres et, par conséquent, plus il est en mesure d'adopter d'avantages des comportements altruistes et empathiques.

Mots clés : littérature jeunesse – cycle 1 – développement social de l'enfant – comportements altruistes – subjectivité de l'enfant – expression des émotions – empathie chez l'enfant – discussion à visée philosophique

Abstract:

Through this experimentation, we wanted to show how children's book can build for children a better understanding of their feelings, of other's, and consequently lay the groundwork for altruistic and empathic behaviors. With a subjective approach, four children's books have been exploited and led to discussion which enabled children to express their feelings and think about other's. This work follows on from works which emphasized the importance of improving empathy and altruistic values at school. It also confirms that exploiting children's book can help self-consciousness along. More the child can express his emotional state, more he is able to understand the emotional states of others, and therefore to adopt altruistic and empathic behaviors.

Keywords: children's book – nursery school – social development of child –

altruistic behaviors – child's subjectivity – feeling's expression – child's empathy.