



**HAL**  
open science

# Les émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle

Léa Trotobas

► **To cite this version:**

Léa Trotobas. Les émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Education. 2021. dumas-03650752

**HAL Id: dumas-03650752**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03650752>**

Submitted on 25 Apr 2022

**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.

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

Parcours : Professorat des Écoles

# Les émotions et l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse à l'école maternelle

par  
**Léa Trotobas**

Mme. Nathalie Rezzi et Mme. Aurélie Pasquier

Année scolaire 2020-2021

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de mémoire, Mesdames Aurélie Pasquier et Nathalie Rezzi, qui ont pu me suivre, m'orienter et me conseiller tout au long de la mise en pratique et de l'élaboration de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements à mon Professeur des Écoles Maître Formateur de m'avoir laissé l'opportunité de mettre en place des séances pédagogiques au sein de sa classe, sans lesquelles le mémoire n'aurait pas pu aboutir. Je souhaite notamment remercier tous les participants de moyenne section pour leur investissement, leur énergie et leur motivation.

Enfin, je remercie toutes les personnes de mon entourage qui ont pu m'encourager et m'apporter des conseils, de près ou de loin, pour la conception de ce travail.

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>2</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>3</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>4</b>
<b>I. PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>6</b>
1. <u>Les émotions</u> .....	6
1.1. Définitions .....	6
1.1.1. Les compétences émotionnelles .....	7
1.1.2. Les émotions au cœur des apprentissages .....	9
1.1.3. Les émotions, une notion interdisciplinaire : Que disent les instructions officielles ? .....	10
2. <u>Les albums de littérature de jeunesse</u> .....	12
2.1. Histoire et définitions .....	12
2.1.1. La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle .....	14
2.1.2. L'agir enseignant dans l'enseignement de la compréhension de la littérature .....	15
2.1.3. L'album de littérature de jeunesse au regard des instructions officielles .....	18
<b>II. DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>20</b>
1. <u>Problématique et hypothèses</u> .....	20
2. <u>Contexte de l'étude</u> .....	21
2.1. Participants .....	22
2.2. Mesures/outils .....	23
2.3. Procédure .....	24
2.4. Les dispositifs d'enseignement testés .....	25
2.4.1. <u>Description des séances</u> .....	25
2.4.1.1. Séance de recueil de conceptions initiales : Évaluation diagnostique .....	25
2.4.1.2. Séance 1 : Découverte de la première partie de l'album de jeunesse .....	26
2.4.1.3. Séance 2 : Comment imagines-tu la suite ? .....	27
2.4.1.4. Séance 3 : La colère, comment l'identifier et apprendre à la gérer ? .....	28
2.4.1.5. Séance 4 : Comment représentes-tu la colère ? .....	29
2.4.1.6. Séance 5 : Évaluation sommative .....	30
<b>III. TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA SÉQUENCE</b> .....	<b>31</b>
1. <u>Résultats</u> .....	31
1.1. Traitement des données recueillies .....	31
1.1.1. Phase pré-test : Recueil de données des conceptions initiales .....	32
1.1.2. Phase post-test : Recueil de données des conceptions finales .....	34
2. <u>Discussions des résultats</u> .....	36
2.1. Autour de l'étayage dans les activités de lecture .....	36
2.2. Autour de la fréquentation et la compréhension d'un album .....	37
2.3. Autour de l'identification et de la compréhension des émotions .....	38
<b>Les limites et perspectives de l'étude</b> .....	<b>40</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>41</b>
<b>Références Bibliographiques</b> .....	<b>44</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>47</b>

## Introduction

L'enjeu de l'école maternelle réside dans le fait d'amener les élèves à construire leur identité pour pouvoir s'épanouir et s'intégrer dans la société dans le but « d'apprendre ensemble et vivre ensemble ». Pour ce faire, l'activité enseignante n'en joue pas moins un rôle déterminant quant à la réussite scolaire, la socialisation et l'épanouissement de chacun. Du statut d'enfant à celui d'élève, l'entrée à l'école déclenche tout un éventail d'émotions et il est parfois difficile pour eux de ne pas se laisser submerger par celles-ci. Dès le cycle 1, une première approche aux expériences morales se construit. L'enseignant va ainsi développer la capacité à identifier, à exprimer verbalement les émotions et sentiments de chaque élève, mais aussi à développer leur capacité d'empathie envers autrui et ce, par le biais de diverses ressources telles que la lecture d'albums de littérature de jeunesse qui y contribue fortement. Les instructions officielles du Ministère de l'Éducation nationale précisent, en effet, que « les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels. » (MEN, 2017)

Dans le cadre de mon stage d'observation et de pratique accompagnée, j'ai été affectée dans une classe de maternelle à double niveau. Tout au long de cette période, j'ai pu focaliser mon attention sur la pratique enseignante et sur plusieurs éléments d'observation au cours des situations et activités pédagogiques qui m'ont ainsi permis, à ce jour, de soulever différents questionnements sur les processus d'apprentissage. Étant présente sur le site une fois par semaine le vendredi, il m'a été donné de voir une partie de l'élaboration d'un projet de classe sur l'émotion de la peur dès le début de l'année scolaire. Un projet non seulement lors des temps collectifs mais aussi en ateliers autonomes, visant ainsi à établir une première approche sur ladite émotion. Pour cela, l'enseignant a pris soin d'introduire cette émotion au travers d'albums de jeunesse, plus précisément, d'albums de fiction au sein de sa classe.

De ce fait, au regard de ces premières observations, une question a émergé d'emblée : l'usage d'un album de littérature de jeunesse permet-il d'aider les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent ?

Dans cette lignée, ce questionnement m'a alors conduit au choix du sujet pour la conception de la recherche qui est menée dans le cadre de ce mémoire. Il m'a donc semblé intéressant de me pencher à nouveau sur les émotions à travers l'album de littérature de jeunesse, cette fois-ci à l'école maternelle, étant donné que mon dossier de mise en situation professionnelle aborde lui aussi les émotions, de manière transversale, à travers l'apprentissage de l'anglais au cycle 3.

Dès lors, afin d'avancer dans la réflexion que suscite cette question de départ de la recherche, il conviendra tout d'abord de présenter le cadre théorique qui synthétisera les apports institutionnels et scientifiques délectionnés quant aux émotions et aux albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle. La deuxième partie de ce travail fera l'objet d'une formulation de la problématique et des hypothèses afin d'établir par la suite une analyse détaillée des situations de classe menée au sein d'une classe de moyenne section pour la validation ou non de mes hypothèses.

# I. PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

## 1. Les émotions

### 1.1. Définitions

« *Qu'est-ce qu'une émotion ?* » Le terme « émotion » est extrêmement vaste lorsqu'il s'agit de l'explicitier ou d'en donner une définition précise. Bien souvent, une confusion s'établit entre la distinction de la notion « d'émotion » et de « sentiment », qui aux premiers abords dégage des similitudes. Il existe pourtant un véritable sens différent à ces deux concepts intimement liés. Rappelons ainsi que le sentiment, d'après le dictionnaire de psychologie (2015), se définit comme un « état affectif complexe, une combinaison d'éléments émotifs et imaginatifs, plus ou moins clair, stable, qui persiste en l'absence de tout stimulus ». Le sentiment se constitue ainsi sur des mélanges d'émotions ou d'une émotion, puisqu'il est plus élaboré, s'inscrit dans la durée et évolue avec le temps. En d'autres termes, le sentiment « n'implique pas nécessairement de modifications comportementales et physiologique » (Pasquier, 2012), il est basé sur une expérience vécue, un ressenti.

Par distinction, l'émotion est un mot provenant de « motion » qui concerne le mouvement et qui est issu de la racine latine *emovere* (Claudon et Weber, 2009). Contrairement au sentiment, elle se déploie en deux étapes bien distinctes : c'est une réaction momentanée de courte durée relative à une stimulus interne ou externe à l'organisme (1), pouvant s'accompagner de manifestations physiques telles qu'une expression faciale et/ou psychologiques comme un changement d'humeur (2). D'autant plus que la réponse émotionnelle mobilise trois composantes : les ressources cognitives, comportementales et physiologiques. En effet si l'on prend l'exemple de la peur ressentie face à un danger, la composante cognitive va correspondre au moment où l'on identifie ce qu'il nous fait peur (le fauve comme animal dangereux), s'ensuit alors les réponses comportementales (reculer et courir vite) et physiologiques (avoir les mains moites et le cœur qui s'accélère).

Par ailleurs, selon une approche psychobiologique du développement, Paul Ekman (1990) a élaboré une théorie : celle des émotions primaires et secondaires. Les réactions émotionnelles sont issues d'émotions dites primaires, innées ou « de base » de par leurs propriétés spontanées et universelles. Certains psychologues

comme Carroll Izard (1993) prétendent que l'espèce humaine est dotée d'un répertoire de réponses émotionnelles de bases. Ce répertoire comporterait ainsi un nombre d'émotions variables selon les auteurs. Les travaux d'Ekman (1972) ont permis de montrer que les expressions faciales pouvant s'activer par des muscles faciaux sont caractérisées par le nombre de six émotions primaires telles que la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse et le dégoût à partir desquelles se déclinent une multitude d'émotions secondaires. À cela, Izard (1977) ajoute trois autres émotions : la honte, l'intérêt et la culpabilité. Ces auteurs considèrent donc que l'expérience affective peut survenir automatiquement sans que l'individu le sache, sans qu'il puisse identifier ou même nommer son émotion. Les émotions primaires sont alors perçues comme indispensables à notre adaptation et « utile à la survie » (Thommen, 2010) car elles nous permettent d'adapter notre comportement en fonction de la reconnaissance qu'établit le cerveau, sans elles il serait impossible d'interagir et de communiquer.

Au cours du développement, ce sont les émotions secondaires qui apparaissent. À l'inverse, les secondaires ne sont pas innées et s'acquièrent au fur et à mesure de notre croissance. Elles sont d'autant plus qualifiées de « complexes » puisqu'elles proviennent des émotions de base, constituent un mélange d'entre elles difficilement identifiables et sont le résultat de l'interaction avec autrui ou encore d'une représentation consciente que l'on se fait d'une situation. (Pasquier, 2012) En définitive, si les secondaires sont plus difficiles à reconnaître c'est que celles-ci se traduisent souvent par une absence de gestuelles, de signaux reconnaissables pour pouvoir être à même de les identifier et de les comprendre.

### **1.1.1. Les compétences émotionnelles**

Les compétences émotionnelles également appelées « intelligence émotionnelle » désignent la capacité à identifier ses émotions et celles d'autrui, à les comprendre, à les exprimer, à les réguler et à les utiliser. Selon Mikolajczack (2014), le développement de ces facultés fondamentales favorise ainsi la santé mentale et physique et optimise le fonctionnement dans le travail et les relations sociales.

Le processus de l'intelligence émotionnelle débute par l'identification de ses propres émotions. Cette compétence constitue le pilier sur lequel vont se développer les

autres facultés puisqu'il va sans dire que toutes formes d'expression passe par un système d'identification. Selon les auteurs, la phase d'identification permet « de savoir comment les autres se sentent et d'agir, en conséquence, de façon adéquate. » Pour ce faire, cela va s'acquérir par le développement et l'acquisition du langage, mais surtout par l'apparition de la conscience de soi avant de pouvoir se tourner vers les autres. Dès le plus jeune âge, l'enfant centré sur lui-même, commence à établir oralement une première catégorisation d'émotions primaires sur les valences « positives » et « négatives ». Il développera ce panel d'émotions progressivement et de façon plus fine avec le temps. Cette identification va ainsi dépendre des méthodes utilisées, de l'accompagnement reçu et des expériences vécues. La reconnaissance s'établit selon des prototypes d'expressions émotionnelles. Dans le cadre scolaire, il semble primordial d'apprendre aux élèves à reconnaître, décrypter et comprendre les émotions qu'ils peuvent eux-mêmes ressentir afin d'être en capacité de les repérer en retour chez leurs pairs. Cette première étape leur permettra d'adapter leurs comportements et leurs réactions face aux situations auxquelles ils seront confrontés et d'interagir en fonction du ressenti de leurs camarades.

Par ailleurs, même si l'expression des émotions apparaît souvent comme une tâche complexe chez les élèves, les verbaliser permet de donner « une forme », de réduire l'impact négatif de l'affect, de faciliter les relations sociales et de renforcer leur estime et leur confiance en eux. Pour que ce travail se fasse, l'enseignant se doit de laisser les émotions de ses élèves s'exprimer librement dans une certaine mesure.

Enfin, parallèlement, les émotions se doivent aussi d'être régulées sans ce que cela nuise à soi ou aux autres. Bien qu'elle soit indispensable au quotidien, l'acquisition de la régulation émotionnelle est un processus lent et difficile à mettre en œuvre et ne s'opère qu'à partir d'une mise en pratique régulière. Dans un contexte scolaire, en particulier à l'école maternelle, l'enseignant accompagne l'élève dans son raisonnement en sollicitant sa parole pour que ce dernier soit en mesure de verbaliser son émotion, d'en exprimer la cause pour pouvoir construire une stratégie d'apaisement. Le langage va ainsi permettre à l'enfant de prendre conscience de ses actes et de se distancier de l'émotion ressentie. L'objectif étant que l'enfant soit capable d'entrer dans un processus d'acquisition en ayant acquis « la

compréhension des événements vécus » Denervaud, Franchini, Gentaz & Sander, 2017) pour ne pas se laisser submerger par les émotions qui l'envahissent.

En somme, l'école maternelle est vécue comme un lieu de socialisation où les jeunes élèves vont apprendre à grandir et vivre ensemble (MEN, 2020), c'est ce qui constitue d'ailleurs l'un des enjeux majeurs du cycle des apprentissages premiers. De manière générale, il s'agit de fournir à l'élève tous les outils nécessaires dont il a besoin pour s'intégrer au sein de la société et pour qu'il puisse acquérir de solides compétences sociales en tant que futur citoyen. C'est pourquoi, aborder et traiter le sujet des émotions en classe dès le plus jeune âge permet aux élèves de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et d'adopter des stratégies de gestion pour faire face aux nombreuses situations auxquelles ils sont régulièrement confrontés en vue de la réussite de chacun et de l'épanouissement de tous.

### **1.1.2 Les émotions au cœur des apprentissages**

Les émotions sont intrinsèquement impliquées dans le processus d'apprentissage des élèves durant leur scolarité. En effet, l'École se caractérise comme un lieu riche permettant l'émergence des émotions puisque les apprenants sont confrontés à des événements cognitifs nouveaux définis comme agréables ou désagréables. Plusieurs travaux suggèrent que les situations mais aussi les contenus d'apprentissages, sont encodés cognitivement et affectivement. En ce sens, d'après Reinhard Pekrun (2010), il s'avère essentiel de prendre en considération les émotions pour comprendre un contexte éducatif.

Bien qu'elles puissent parfois interférer avec les apprentissages ou les faciliter selon leur nature et leur intensité, les émotions accompagnent les élèves quotidiennement au sein de la classe, et ont le potentiel de favoriser l'acquisition des connaissances, la capacité de mémoire de travail et de soutenir l'attention. Denervaud, Franchini, Gentaz et Sander (2017) dans leurs travaux, nous précisent que ces processus cognitifs susmentionnés sont également « nécessaires aux apprentissages scolaires ». Effectivement, les émotions vont agir sur la motivation des élèves, sur leur façon d'entrer dans une discipline, une activité, du fait qu'elles détiennent un impact considérable.

D'autre part, Pekrun (2014) met en évidence l'importance des émotions académiques liées au contexte et les réparties selon quatre grandes familles. La première famille appelée « émotion thématique » est relative au thème d'un champ disciplinaire abordé par l'enseignant qui va susciter une ou plusieurs émotions chez élèves, telle que l'anxiété ou l'ennui par exemple. La seconde concerne les émotions dites « sociales » qui comme son nom l'indique, implique la dimension sociale que représente une situation d'apprentissage en classe lorsque des échanges s'établissent entre les élèves et leurs pairs et l'enseignant. Enfin, les deux dernières familles quant à elles, désignent les conséquences des émotions liées à l'apprentissage. En effet, ces dernières sont en lien avec la réussite et les échecs des élèves et ont été caractérisées comme étant des émotions « d'accomplissement » lorsque les élèves se focalise sur l'activité en tant que telle. Autrement dit quand les apprenants parviennent à accomplir ou non une tâche, un objectif fixé durant une activité, ils éprouvent alors de la joie d'apprendre, de la fierté de réussir ou bien de la colère et de la tristesse face à l'échec. En revanche, l'émotion sera définie comme « épistémiques » ou de « connaissance » si l'élève se concentre sur l'aspect cognitif d'une tâche. Plus généralement, cette dernière soutend l'acquisition de connaissances et le développement de l'expertise. Parmi cette catégorie d'émotions figurent l'intérêt, l'admiration, la confusion ou encore la surprise.

Ainsi, les émotions, entièrement subjectives et personnelles, sont propres à chacun et sont donc influencées par plusieurs facteurs individuels (Pekrun, 2014) tels que la confiance en soi, l'environnement, les évaluations cognitives, les valeurs accordées aux tâches effectuées ou encore le patrimoine génétique.

### **1.1.3. Les émotions, une notion interdisciplinaire : Que disent les instructions officielles ?**

Qu'il s'agisse de les identifier, de les exprimer ou encore de les réguler, les émotions sont omniprésentes à l'école et s'inscrivent dans la plupart des domaines d'enseignement, et ce, dans tous les cycles du cursus scolaire au sein des bulletins officiels.

Dès l'école maternelle, les élèves sont amenés à mettre des mots sur leurs émotions. En effet, si l'école est vectrice de savoirs variés, elle est notamment

génératrice d'émotions, tant positives que négatives. D'après les recherches, les émotions tiennent un rôle majeur dans la construction des apprentissages, dans l'épanouissement et l'intégration sociale des élèves, et ce, dès le plus jeune âge. Rappelons que « *se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* » est l'un des objectifs essentiels du cycle des apprentissages premiers (MEN, 2020). Ainsi, selon les programmes d'enseignement, l'enseignant se doit, au fil du cycle, de « développer la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est d'autant plus attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. » (MEN, 2020) Autrement dit, la culture de la sensibilité est un domaine phare à l'école et il est du rôle du professeur des écoles de travailler la dimension affective et émotionnelle, d'apprendre aux élèves à ne pas se laisser submerger par leurs émotions, d'apprendre à les réguler et les maîtriser afin qu'ils soient en mesure de s'intégrer dans la société. Dans les mêmes programmes, le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* » (MEN, 2020) évoque également cet aspect émotionnel puisque « ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. » (MEN, 2020). L'importance des émotions est ainsi mise en avant grâce aux activités physiques mais aussi artistiques où les élèves vont apprendre à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments et leurs impressions, c'est ce que souligne l'objectif « *Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix* » dans le domaine intitulé « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». D'autant plus que les émotions sont à nouveau sollicitées à travers la mise en place de spectacle vivant car non seulement le corps est mise en jeu durant cette activité mais cela suscite également chez l'enfant de nouvelles sensations et émotions.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, bien qu'il ne concerne pas l'école maternelle, met en avant l'interdisciplinarité et détermine lui aussi l'objectif de connaissances et de compétences « *Expression de la sensibilité, des opinions, respect des autres* » (MEN, 2015) que les élèves doivent acquérir progressivement dans le domaine 3 intitulé « *La formation de la personne et du citoyen* ». Cet objectif regroupe, en effet, diverses caractéristiques qui vont permettre à l'élève d'évoluer en tant que jeune citoyen capable « d'exprimer ses sentiments et émotions en utilisant un vocabulaire précis. » Il est notamment question pour lui de

transmettre des valeurs fondamentales et d'apprendre à vivre en société tout en respectant les opinions d'autrui et en faisant « preuve d'empathie et de bienveillance ».

Se dit d'une notion interdisciplinaire, une notion étant commune à plusieurs enseignements. Bien que le champ disciplinaire de l'Éducation Morale et Civique (EMC) n'apparaisse qu'à partir du cycle des apprentissages fondamentaux, la notion d'émotion prend dans cet enseignement tout son sens. Les instructions officielles en EMC prévoient, en effet, de travailler du cycle 2 au cycle 4 le domaine de la « *culture de sensibilité* » parmi les quatre axes de la culture civique dans lequel il est demandé d'apprendre aux élèves à « identifier, exprimer, partager leurs émotions et sentiments » lors des situations d'enseignement, et de « mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression ». Ces compétences de nature psychosociales relevant de l'empathie sont donc fondamentales pour vivre au quotidien avec les autres et sont essentielles au développement des élèves.

## **2. Les albums de littérature de jeunesse**

### **2.1. Histoire et définitions**

Jusqu'au XVème siècle, aucun livre spécifique destiné pour les enfants ne leur est attribué, il n'existe pas de véritable terme pour désigner ce que lisent les enfants qui savent lire à cette époque. La littérature a été pendant longtemps considérée comme une activité sans réelle importance voire même nuisible puisque lire c'était perdre son temps et laisser libre court à des imaginations dangereuses.

L'histoire de « la littérature d'enfance et de jeunesse » émerge donc à partir du XIXème siècle et prend alors de l'importance qu'au cours du siècle dernier. Auparavant intitulée « littérature enfantine » en 1950, son appellation évolue progressivement passant de « littérature pour la jeunesse » à « littérature d'enfance et de jeunesse » et finissant par prendre le nom de « littérature de jeunesse ». À l'heure actuelle, la littérature de jeunesse n'est plus caractérisée comme étant une simple distraction mais plutôt comme une forme littéraire à part entière pouvant être définie comme une œuvre « qui englobe tous les genres écrits pour le plaisir de la jeunesse. » (Gervais, 1996) Selon Soriano (1959) la littérature de jeunesse se définit comme « une communication historique » établit entre un scripteur adulte et un jeune

récepteur, « qui ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives qui caractérisent l'âge adulte. » En d'autres termes, la littérature s'adresse à un public jeune et varié ne sachant pas lire et nécessitant l'intervention d'un lecteur, donc d'un adulte. Elle peut alors toucher simultanément deux destinataires, qui sont l'enfant et l'adulte, puisque ce dernier, par le biais de la lecture, va permettre à l'enfant d'accéder au contenu du livre pour en saisir le sens.

En réalité, la littérature regroupe une diversité d'œuvres et de genres littéraires hétéroclites. Cependant, l'album fait partie des incontournables de cette littérature de jeunesse. Van Der Linden (2007) caractérise l'album comme un ouvrage « dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte (...) la narration se réalise de manière articulée entre texte et images. » Dans la même perspective, l'album a la particularité de contenir une double narration opérée par les mots et les illustrations, contrairement au roman ou au conte. « Les mots sont présents dans l'image, bien qu'invisibles, ils participent activement à son déchiffrement » (Durand et Bertrand, 1975), ce qui signifie que l'image occupe une place toute aussi privilégiée que le texte, puisqu'elle vient ainsi faciliter sa compréhension, et en parallèle, le texte va permettre non seulement la construction d'images mentales, mais également de stimuler l'imaginaire des enfants tout en développant leur esprit critique.

D'autre part, l'album de jeunesse ne se limite pas seulement à un enchaînement d'illustrations conçu pour nourrir l'imagination des très jeunes, il permet également de mettre « en mots une situation ancrée dans une réalité fictionnelle. » (CRDP, s.d) C'est pourquoi, la lecture d'images ne se résume pas à une simple énumération mais s'accompagne « d'une énonciation verbale syntaxiquement construite » (CRDP, s.d), et ce dès le plus jeune âge. À cette fin, l'album se présente comme un outil pédagogique particulièrement efficace quant à la construction du langage oral et du développement des compétences syntaxiques et lexicales que nous allons analyser plus en profondeur.

### 2.1.1. La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle

Aujourd'hui, la littérature de jeunesse de par son domaine riche et complexe, fait partie intégrante des apprentissages et occupe une place fondamentale et privilégiée au sein de l'institution, particulièrement à l'école maternelle. En effet, bien qu'elle ouvre sur le monde et sur autrui, la littérature se doit de contribuer à l'acquisition de la maîtrise de la langue orale et écrite, « maîtrise indispensable pour l'accès à la littératie » (Canut et Vertalier, 2012). Ainsi tout au long du cycle 1, les élèves vont être amenés à rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire pour pouvoir s'en imprégner. Cependant, outre son côté attractif, la littérature va leur permettre de construire sa personnalité, autrement dit, de grandir.

Dès leur entrée dans le cursus scolaire, l'enjeu réside dans le fait d'habituer les élèves « à la réception du langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (MEN, 2017) puisque la compréhension des récits constitue l'objectif majeur de l'école maternelle. Effectivement, il s'agit d'amener les apprenants à découvrir progressivement l'univers du fictif, du récit et à comprendre la langue écrite à travers une variété de livres de jeunesse qui leur est offerte. Pour ce faire, il est essentiel que la littérature de jeunesse soit accessible sur le plan culturel, matériel et intellectuel par l'ensemble des élèves afin de rendre ses utilisations, ses supports et ses espaces « attractifs et dignes d'intérêt. » (MEN, 2017) De plus, il semble crucial que l'enseignant mette en place des activités d'enseignement permettant à ses élèves la fréquentation, la manipulation mais aussi la familiarisation régulière d'ouvrages littéraires afin qu'ils puissent démultiplier leurs connaissances. En ce sens, l'enseignant se doit également d'accompagner ses élèves sur le plan instrumental et affectif pour pouvoir stimuler leur désir, susciter leur envie de lire et d'apprendre, mais surtout les convaincre que le livre « recèle un plaisir accessible. » (Gervais, 1996) Or même s'il existe plusieurs facteurs suscitant l'intérêt pour la lecture, l'aménagement d'un environnement propice à la réussite telle que le « coin lecture » demeure indispensable au sein d'une classe. En plus de favoriser les lectures individuelles de chacun, les élèves vont ainsi parvenir à développer des réflexes de « bons lecteurs. » (Turcotte, 2006).

Il est avéré que la littérature de jeunesse se définit comme un vecteur d'apprentissage solide contribuant à la construction d'images mentales capable

d'alimenter l'imaginaire culturel et l'esprit créatif des enfants. Au travers des stéréotypes, des héros, des personnages archétypaux, des lieux, etc. qu'ils vont découvrir, ils seront aptes, par la suite, à établir des liens en repérant des similitudes et en construisant des différences. En effet, d'une part, la littérature offre l'occasion d'aborder différents concepts nécessaires à la construction intrinsèque et l'élaboration de la vie des enfants donc des élèves. Elle tend également à fournir de nombreuses ressources langagières en donnant du sens à l'écrit, et grâce à elle, les élèves vont pouvoir se bâtir une première culture littéraire commune et développer parallèlement des compétences en compréhension et lecture par le biais de la mémorisation d'images et de textes lus et entendus. D'autre part, ils pourront non seulement apprendre à se repérer dans la diversité des écrits car la littérature détient un langage qui lui est propre et possède une richesse lexicale non négligeable, mais aussi, ils seront en mesure de mobiliser des expériences et connaissances littéraires qu'ils devront réinvestir à bon escient par la suite.

D'une autre manière, il va sans dire que la littérature de jeunesse a pour fonction d'ouvrir sur la représentation du monde, au travers des personnages et des situations qu'elle met en scène ou encore des thèmes qu'elle aborde. Elle permet également de partager une « expérience émotionnelle » (MEN, 2017), d'aider les élèves à comprendre les comportements humains et ceux d'autrui. En définitive, de par la voix de l'enseignant qui lit et raconte divers récits de fiction et la découverte de nouvelles histoires que ces récits proposent, les lectures ont la capacité de permettre à chacun d'éprouver des émotions, d'exprimer ce que les jeunes apprentis lecteurs ressentent. Comme le souligne le ministère de l'Éducation nationale : « *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* » (MEN, 2017)

### **2.1.2. L'agir enseignant dans l'enseignement de la compréhension de la littérature**

Les recherches ont montré que les pratiques enseignantes détenaient une influence considérable faisant partie des facteurs scolaires qui contribuaient à la réussite des élèves.

Tout d'abord, les auteurs s'accordent à dire que l'album de littérature de jeunesse fait partie des outils influant non seulement sur les pratiques enseignantes de lecture (Bastide et Joigneaux, 2014), mais aussi sur l'enseignant en tant que lecteur expert et sur les élèves de maternelle apprentis lecteurs. En analysant les pratiques enseignantes de lecture d'albums au cycle 1, celles-ci ont permis de rendre compte qu'elles sollicitaient et encourageaient fortement les élèves sur « les manières de dire et de faire » (Boiron, 2011). Dès lors, pour pouvoir mettre des mots sur ce qu'ils interprètent au travers des lectures, pour pouvoir se construire une première culture livresque et devenir par la suite des lecteurs autonomes et compétents, les élèves se doivent d'en saisir le sens. Bien que la compréhension des récits de fiction soit un domaine complexe pour les jeunes élèves, elle constitue avant tout l'un des objectifs centraux de l'école maternelle et ce dernier ne peut être atteint sans un étayage « soutenu et individualisé » (MEN, 2017) de la part de l'enseignant.

Dans le cadre scolaire, il est du rôle du professeur des écoles d'accompagner ses élèves, d'une manière ou d'une autre, à réaliser une tâche donnée. Pour ce faire, celui-ci a recours à différentes formes d'étayage permettant de faciliter l'accomplissement de tâches au cours d'une situation d'apprentissage et/ou d'enseignement. En effet, selon Bruner (1983), « l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au delà de ses possibilités. » Pour l'enseignement de la compréhension d'un album, celui-ci requiert tout autant d'un étayage systématique et nécessaire très accentué en petite et moyenne section (MEN, 2017) étant donné que l'intérêt pour les livres de jeunesse s'effectue au travers des différents types d'activités menées à partir de ces livres. De plus et de manière générale, les enseignants de maternelle sont souvent confrontés à de jeunes élèves ayant des expériences de langage et des connaissances littéraires très hétérogènes, ce qui ne garantit pas une compréhension « égale » de ce qui est entendu et perçu à la fois par chacun. En effet, certains albums peuvent parfois se montrer relativement complexes tant sur l'accès aux illustrations que sur celui de la langue écrite. C'est pourquoi l'agir de l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'enseignement de la compréhension qu'opère la littérature de jeunesse.

Dans un premier lieu, bien que les livres et albums soient en permanence à la portée de tous au sein de classe, il est essentiel de mettre en place une ritualisation de lectures qui va permettre aux élèves en maternelle la socialisation et le développement langagier, cognitif et culturel. « Les relectures des mêmes livres et des mêmes albums de jeunesse sont à privilégier » (MEN, 2017) selon le ministère de l'Éducation nationale, puisqu'elles s'avèrent particulièrement utiles quant à l'apprentissage progressif de la compréhension, à la construction du récit et à la participation active telle que les prises de parole, et l'écoute. Ces activités de relecture permettent également d'assurer une mémorisation et un réinvestissement des structures langagières, de repérer des éléments que les élèves n'avaient pas relevés lors des premières lectures.

De plus, les pratiques comme lire à voix haute font partie d'un savoir-faire que l'enseignant met en œuvre au sein de sa classe afin de faire connaître les personnages et les caractériser, de réussir à faire entrer les élèves dans le récit, mais surtout afin de prendre en charge les difficultés du texte écrit. Effectivement, il peut être délicat pour un élève d'établir la cohérence ou l'enchaînement d'une histoire s'il n'est pas en mesure de maîtriser les constructions syntaxiques et lexicales composant le texte.

De temps à autre, l'enseignant encourage le partage, les échanges oraux sur lesquels les élèves sont invités à exprimer leurs impressions, leurs ressentis lorsque le texte s'y prête, à réagir librement, à créer des hypothèses. Cela éveille et maintient l'engagement. De plus, le plaisir de lire est relié à la richesse des émotions que les livres suscitent, l'enseignant est donc soucieux d'amener son groupe classe à reconnaître certaines de ces émotions et à « en élargir le spectre » (Gervais, 1996). Le fait de proposer de tels échanges langagiers aux élèves leur permet non seulement de construire une coopération interprétative mais également d'établir « une compréhension responsive et dialoguée » (Boiron, 2010) puisque les interactions langagières entre le lecteur expert qu'est l'enseignant et les apprentis lecteurs que sont les élèves en maternelle, participent pleinement à la construction et au développement de la compréhension de ces derniers.

Par ailleurs, parmi ses pratiques, il est indispensable que l'enseignant initie sa classe aux codes de l'album. En ce sens, il s'agit d'apprendre aux élèves le rapport

texte/image très diversifié d'un album à l'autre, le sens et l'organisation de la double narration qu'il contient, de les familiariser à la diversité de traitements iconographiques afin qu'ils soient capables de construire des significations et d'effectuer des parallèles.

Ainsi, la lecture et compréhension d'albums sont deux activités complémentaires qui se doivent d'être accompagnées et partagées. L'objectif de l'enseignant est donc d'amener chaque élève à devenir un lecteur expert. Pour cela, il devra veiller à diminuer progressivement l'aide et le soutien qu'il fournit afin que les apprenants soient à même de combiner les deux composantes de la lecture en autonomie.

### **2.1.3. L'album de littérature de jeunesse au regard des instructions officielles**

L'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire est bénéfique pour que les élèves sachent adopter un premier regard réflexif dès le collège. Le but des programmes scolaires consiste à ce que les élèves se familiarisent avec une diversité de textes et ce, dès le plus jeune âge.

La littérature de jeunesse se retrouve ainsi au cœur du domaine 1 « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » dans le cycle des apprentissages premiers. Parallèlement, le Ministère de l'Éducation Nationale a rédigé un document de cadrage sur le site d'Éduscol axé principalement sur l'album de jeunesse au cycle 1 où il définit l'ensemble des objectifs fondamentaux propres à l'enseignement de cette discipline. L'enjeu réside, en effet, dans le fait d'habituer les élèves à la réception du langage écrit en les initiant aux différents types de lectures. Il est donc nécessaire que l'enseignant fasse découvrir régulièrement et progressivement une variété d'album de jeunesse à l'ensemble de sa classe en rendant la littérature accessible « culturellement, matériellement et intellectuellement. » (MEN, 2017) et cela, dès la petite section. Une sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle est notamment proposée sur ce même site où il est expliqué en détail comment cette sélection s'est opérée et dans quel but. En l'occurrence, il s'agit de « permettre une initiation des jeunes enfants aux usages du livre et aux pratiques de lecture » (MEN, 2020) de sa familiariser avec un langage plus élaboré, mais aussi de les amener au fur et à mesure à une compréhension d'histoires racontées ou lues leur permettant d'accéder à d'autres formes d'écritures.

L'usage de l'album de jeunesse ne se limite pas seulement au domaine 1 susmentionné ou à l'enseignement du français, il concerne l'ensemble des domaines d'apprentissages et les instructions officielles insistent particulièrement sur ces approches pluridisciplinaires à mettre en œuvre dans tous les domaines. En ce sens, la littérature de jeunesse tisse des liens avec d'autres enseignements en partie grâce à la richesse de ses ouvrages. L'enseignant peut y avoir recours de sorte à aborder des thématiques nouvelles ou afin d'entraîner sa classe lors de ses activités pédagogiques. Elle demande notamment aux enseignants de la créativité et de l'implication puisque leur rôle est d'encourager les élèves à prendre goût à la littérature, de stimuler et de susciter des réactions en proposant des expériences de lecture diversifiées et adaptées à la classe. Ces albums de jeunesse sont d'autant plus une source de motivation pour les élèves puisqu'ils sont proches de leurs centres d'intérêt et permettent de plonger ces derniers dans un univers imaginaire en partie grâce aux illustrations. Ils sont également considérés comme des supports d'apprentissages auquel « les enfants apprennent à comprendre les comportements humains et à éprouver de l'empathie pour autrui. » (MEN, 2017).

Ainsi, au regard des textes officiels, force est de constater que l'album de jeunesse se retrouve au cœur des apprentissages et se définit comme un véritable outil pédagogique pour l'enseignant quelles que soient les disciplines.

## II. DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

### 1. Problématique et hypothèses

Au travers des premières pages, force est de constater la place importante qu'est attribuée à la littérature de jeunesse au sein des situations d'apprentissage en maternelle. Comme décrit ci-dessus, au regard des programmes d'enseignement, il s'avère que la littérature se définit comme un vecteur d'apprentissage solide, suscitant l'intérêt des jeunes apprenants et permettant de développer leur imaginaire. Toutefois, afin d'en mesurer l'effet auprès des élèves de moyenne section, il a fallu expérimenter son impact de façon concrète.

Si l'album de jeunesse est source de connaissances et participe au développement cognitif et langagier de l'enfant, alors il se pourrait qu'il agisse sur ses propres émotions, en l'aidant à les identifier, à les comprendre puis par la suite, à réussir à les gérer. De cela, l'ensemble des ces éléments issus des données scientifiques et institutionnelles nous amène à penser que l'album de littérature de jeunesse participe à la verbalisation des émotions chez les élèves de maternelle.

De cette problématique découle l'hypothèse générale selon laquelle la littérature de jeunesse détient un véritable impact quant à l'identification et la compréhension des émotions chez l'enfant. Ainsi, ce postulat se décline en plusieurs hypothèses opérationnelles telles que la lecture d'un album en classe revêt d'un étayage indispensable de la part de l'enseignant, d'autant plus que la fréquentation régulière d'un album de littérature de jeunesse et sa compréhension orale permet aux élèves de faciliter la verbalisation de leurs propres émotions. Dès lors, il s'agira de mettre en place un dispositif oral au cours de l'année en utilisant comme support l'album de jeunesse qui permettra par la suite de valider ou d'infirmer l'ensemble des hypothèses énoncées.

## 2. Contexte de l'étude

Lors de ma première année de master, j'ai été affectée dans une classe de CM1 où j'ai eu l'occasion de pouvoir tester mes séances pédagogiques menées en anglais sur le thème des émotions. Or, cette année ayant basculé pour la première fois au sein d'une classe de maternelle de petite et moyenne section, l'enseignement d'une langue étrangère était totalement exclu des apprentissages pour ces tous petits, il m'était donc impossible de mettre en place des séances en langue anglaise. Cependant, mon envie d'en savoir davantage sur les émotions a persisté et j'étais particulièrement curieuse à l'idée de voir comment ce thème s'abordait d'un cycle à l'autre. Dès mon arrivée en octobre, le Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF) avait mis en place un projet de classe axé sur l'émotion de la peur. Sur les conseils de ce dernier, il semblait plus intéressant de centrer mon dispositif également sur une seule et même émotion auprès des élèves de maternelle. C'est donc tout naturellement que j'ai choisi d'orienter mon dispositif d'enseignement sur celle de la colère à l'aide d'un album de jeunesse approprié aux jeunes enfants.

Avant de mettre en place mon dispositif, il a été tout d'abord crucial d'observer les comportements, attitudes et prises de parole de l'ensemble des élèves, petites et moyennes sections confondues, pour pouvoir procéder à une sélection des participants puisque j'ignorais jusqu'ici le groupe avec lequel j'allais travailler. Pour cela, cette observation s'est opérée de façon libre, sans indicateur à proprement parler lors des situations d'apprentissage mais aussi à travers différents temps de la journée où les élèves ont plus de facilités à s'exprimer librement, à exposer leurs ressentis de manière naturelle.

Dès lors, parmi le groupe des moyens, j'ai pu m'apercevoir qu'un grand nombre d'entre eux parvenait déjà à maintenir un statut d'écoute et d'attention lors de la prise de parole de leurs pairs, chacun possédant un bagage lexical en général plus ou moins important. De plus en situation d'observation, les élèves font preuve de réaction spontanée selon les situations qu'ils vivent avec leurs propres mots, il était donc essentiel de porter une attention particulière à leur vocabulaire.

À travers ce court temps d'observation qui n'a duré que quelques jours dès le mois de janvier, mon choix s'est porté sur l'intégralité des élèves de moyenne

section. D'une part, les élèves de petite section commençant à peine leur scolarité, certains d'eux se sont montrés très discrets et silencieux, et le fait de participer à des échanges sur un sujet donné, notamment sur les émotions, pouvait être un exercice difficile pour eux. Pour cela, il aurait été nécessaire que le calendrier permette de mener une étude plus longue, et non sur une période restreinte pour pouvoir mesurer l'évolution de leur vocabulaire grâce à la séquence d'apprentissage prévue à cet effet. C'est l'une des raisons pour laquelle l'entrée dans le dispositif pour ces apprenants n'était pas possible sur le court terme. D'autre part, ces élèves sont présents dans la classe seulement à mi-temps, puisque le temps de repos qui leur est consacré se déroule quotidiennement après le repas du midi. Il était ainsi préférable et plus parlant de privilégier cette expérimentation avec les moyens.

L'enjeu réside donc dans le fait d'amener les élèves à comprendre et exprimer ce que l'on peut ressentir personnellement, et de démontrer au travers de ce dispositif que l'album de littérature de jeunesse de par son côté fictif, facilite l'identification et la compréhension des émotions.

## **2.1. Participants**

L'école maternelle d'application située dans un quartier périurbain de la région des Bouches-du-Rhône accueille cette année un total de 112 élèves dans ses locaux et compte en tout 4 classes. Parmi ces dernières, j'ai donc été amenée à observer une classe à double niveau, de petite et moyenne section. Celle-ci compte 26 élèves dont 10 en petite section répartis en deux groupes de travail distincts prédéfinis par l'enseignant, « les écureuils » et « les lapins » et 16 en moyenne section au mois de septembre, et 15 à partir de janvier, repartis également dans différents groupes, autrement dit, en trois groupes de couleurs : bleu, jaune et rouge.

Ces 15 élèves ont été impliqués dans cette expérimentation, regroupant une proportion de 7 filles et 8 garçons âgés entre 4 et 5 ans au maximum, issus de milieu socio-économique moyen, dont l'âge moyen est de 4 ans et demi. Parmi eux figurent, 3 élèves ayant des difficultés de langage, dont un, de compréhension lors des activités pédagogiques, mais cela ne les a pas empêchés d'intégrer cette étude puisque je voulais m'assurer d'avoir un niveau de classe hétérogène pour pouvoir mélanger tous les niveaux scolaires.

L'ensemble de ce groupe a ainsi bénéficié d'un dispositif d'enseignement instrumenté par un album de jeunesse lui-même centré sur une émotion primaire, plus particulièrement, celle de la colère.

## **2.2. Mesures/outils**

Pour mener à bien l'élaboration de mon étude, plusieurs outils ont été utilisés. Dès lors la population sélectionnée pour ce dispositif, il m'a fallu constituer une grille d'évaluation afin de recueillir tous les éléments nécessaires à la constitution de ma séquence d'apprentissage grâce aux réponses des élèves.

En effet, afin de fournir un état des lieux sur les connaissances linguistiques et syntaxiques de ces derniers au travers des émotions, j'ai dû mettre en place une première évaluation diagnostique en entretien directif avec l'ensemble des participants de façon individuelle afin d'éviter le phénomène d'imitation, récurrent à cet âge-là. Or il n'a pas été évident d'établir un tel entretien avec des maternelles qui devaient fournir des justifications en rapport avec le sujet. Le fait d'échanger avec eux individuellement de façon frontale, les intimidait et avaient tendance à freiner les plus réservés dans leur réponse. Il était donc important de les rassurer en reformulant, parfois à plusieurs reprises, les questions posées pour obtenir un maximum d'informations exploitables pour la suite.

Afin de les guider, j'avais préparé en amont un court questionnaire relatif aux critères prédéfinis lors de l'élaboration de la grille d'évaluation. La grille en question comportait seulement trois critères définis au préalable : être capable de reconnaître l'émotion, être capable d'indiquer les éléments du visage qui font que l'on reconnaît l'émotion et être capable de justifier ce qui provoque cette émotion.

Les éléments récoltés ont été ainsi indispensables pour l'étape suivante, la conception de la séquence autour de l'album de jeunesse *Grosse colère* de Mireille d'Allancé, choisi à partir de la thématique des émotions. Édité en 2000 et propre à l'enseignement du cycle 1, l'album illustre la colère comme une émotion humaine dangereuse si elle n'est pas maîtrisée. En cela, il s'agit de l'histoire d'un petit garçon, Robert, qui expulse physiquement sa colère après les réprimandes de son père. Ladite colère prend l'apparence d'un monstre une fois seul dans sa chambre.

L'album met donc en scène deux mondes parallèles : le réel et l'imaginaire du petit garçon. Cet outil pédagogique, porteur d'échanges, va ainsi permettre aux élèves dans un premier temps d'identifier ce qu'est la colère de manière substantielle.

Enfin, la dernière phase de mon expérimentation a également été outillée par une grille d'évaluation finale basée sur les trois mêmes critères que la première, dont une en plus concernant les stratégies de gestion de l'émotion traitée. L'objectif de cette évaluation sommative a été de rendre compte des évolutions langagières de chacun.

### **2.3. Procédure**

Selon un plan de recherche expérimental, chaque élève a été évalué deux fois au cours du dispositif d'enseignement, lors de l'évaluation diagnostique sous forme d'entretien individuel le vendredi 15 janvier 2021 pendant le temps d'accueil du matin et durant la séance finale du vendredi 19 février après-midi.

L'évaluation diagnostique a duré au total 20 minutes et s'est déroulée dans la salle de classe principale. L'évaluation finale s'est tenue également en groupe collectif dans la même salle et a duré 30 minutes.

Dans le cadre de cette expérimentation, le dispositif prend donc la forme d'une séquence d'apprentissage lors de laquelle les élèves vont être sollicités en permanence aussi bien durant les activités collectives que celles effectuées en ateliers autonomes. En m'appuyant sur mes recherches, j'ai choisi de mettre en place des situations langagières centrées sur la colère. Pour cela, la séquence, échelonnée sur cinq semaines de façon hebdomadaire (tous les vendredis) de la période 3, est composée au total de cinq séances d'une durée variant entre 25 et 35 minutes en excluant la séance de recueil de conceptions initiales. La première séance en date du 22 janvier 2021 s'est déroulée en classe collective dans le coin regroupement pour une première lecture de l'album. La deuxième séance s'est tenue le 29 janvier, puis les trois autres séances comprenant l'évaluation sommative, se sont également déroulées les vendredis 5, 12 et 19 février dans la classe principale sur le temps scolaire des élèves.

Durant chaque séance, l'ensemble des productions orales et écrites des élèves a été analysé de sorte à mesurer l'évolution langagière de chacun d'eux au travers des

différentes activités proposées autour des émotions telles que la lecture de l'album, les temps de verbalisation libres ou encore les productions artistiques.

## **2.4. Les dispositifs d'enseignement testés**

Conformément aux instructions officielles en date du 30 juillet 2020, l'enjeu est d'amener les élèves de maternelle à « développer leur capacité à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et sentiments » (MEN, 2020) de sorte à ce qu'ils puissent « communiquer de façon générale avec les adultes et les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ».

Le dispositif d'enseignement mis en place vise donc à démontrer que l'album de littérature de jeunesse est un outil efficace pour aider à l'identification, la compréhension et la verbalisation des émotions chez les élèves, en les incitant à prendre la parole de manière spontanée et non par contrainte lors des séances d'activités autour des émotions. Il était ainsi judicieux de ne pas leur imposer de s'exprimer, hormis lors des phases pré et post test, mais plutôt de les encourager à parler en prenant appui sur l'album.

De plus, les séances menées durant la séquence d'enseignement présentent des intérêts pédagogiques différents mais concourent toutes à poursuivre le même objectif de travail sur l'identification et la verbalisation des émotions pour que les élèves soient à même de les réguler par la suite. Dans cette optique, en plus de les aider à identifier et verbaliser, l'étude de l'album de jeunesse : *Grosse colère*, fil conducteur de la séquence, va également permettre aux jeunes élèves de se construire un répertoire lexical grâce au vocabulaire relatif à l'émotion de la colère qu'ils vont acquérir au fil des séances.

### **2.4.1. Description des séances**

#### **2.4.1.1. Séance de recueil de conceptions initiales : Évaluation diagnostique**

Cette séance a été menée de façon individuelle en entretien directif, et a permis une première approche de la notion d'émotion. Les élèves avaient à leur disposition une photographie (cf. annexe n°1) représentant le portrait d'un garçon en train de crier. L'objectif pour eux était d'identifier l'émotion représentée et d'établir une description

de ce qu'ils interprétaient à travers l'image. Pour cela, ils étaient en charge de répondre à des questions principalement ouvertes posées à l'oral. (cf. annexe n°6)

En effet, les élèves ne sachant ni lire ni écrire, seul l'oral pouvait permettre de recueillir les informations attendues et de faire une évaluation des compétences langagières.

Chaque élève disposait d'un temps indéfini à sa réflexion de sorte à ne pas le brusquer, et les questions pouvaient être reformulées si des problèmes de compréhension persistaient, sans l'induire pour autant.

Cette évaluation a donc fait office de point d'appui pour le recueil des connaissances initiales de chacun puisque cette étape a été un tremplin essentiel pour la suite des activités à mener. Le choix de mener cette évaluation avant la lecture de l'album de jeunesse conducteur est donc dû à une volonté de les faire verbaliser sur ce qu'ils connaissaient initialement ou non sur l'émotion de la colère avant d'aborder le thème de la colère. Pour procéder à un récapitulatif des interventions apportées par les 15 élèves, chacune de leurs réponses a été noté une à une durant l'entretien.

#### **2.4.1.2. Séance 1 : Découverte de la première partie de l'album de jeunesse**

La séance initiale s'est déroulée avec l'ensemble des participants dans le coin regroupement avant la récréation du matin et s'est articulée autour de l'album : *Grosse colère* de Mireille d'Allancé.

La présentation de l'album a suscité dans un premier temps beaucoup d'intérêt et de questionnements de la part des élèves qui se sont interrogés sur le contenu de l'histoire en apercevant l'illustration de la première page de couverture (cf. annexe n°2). Dès le début de la séance, la majeure partie des élèves s'est exprimée d'emblée sur son ressenti face à l'illustration de la première de couverture qui n'était pas significative, grâce aux indices visuels, et sans que le titre de l'album ne soit dévoilé. Ils étaient donc amenés à établir des hypothèses en prenant appui sur ce premier aperçu tout en étant guidés à l'aide de questions : « Que voyez-vous sur cette couverture ? » « Quel est ce personnage qui se tient face au héros ? » « Pourquoi est-il rouge ? » Après les premières hypothèses faites, nous avons procédé à une lecture partielle de l'histoire durant laquelle le groupe classe était en mesure d'identifier les personnages présents. Il s'agissait de travailler

essentiellement sur le personnage principal de l'histoire, son comportement, et sur l'évolution des couleurs. Cette activité, consistait donc à mettre en place des échanges langagiers sur ce que les élèves voyaient et comprenaient. Le fait de lire partiellement l'histoire incitait les élèves à s'imaginer la suite et à émettre de nouvelles hypothèses avec leurs propres mots.

À la fin de cette séance, tous les élèves devaient être capables de raconter la première partie de l'histoire. Pour cela, l'un d'eux s'est porté volontaire pour venir face à ses pairs et parler de ce qu'il avait retenu et compris. Cette étape était donc essentielle pour s'assurer de la compréhension globale du texte et permettait également de mettre en place un temps de verbalisation pour clôturer la séance et faire un récapitulatif de ce qu'ils avaient vu.

#### **2.4.1.3. Séance 2 : Comment imagines-tu la suite ?**

La deuxième séance a été divisée en deux temps, un temps collectif et un temps en demi-groupe.

L'introduction de cette seconde séance a débuté par un rebrassage de la séance précédente (présentation brève de l'histoire) en interrogeant une fois de plus un élève volontaire pour permettre une réactivation des acquis avant de reprendre la lecture : « Qu'avons-nous vu durant la dernière séance ? » « Pourquoi Robert est-il fâché ? » Si l'élève volontaire ne parvenait pas à trouver ses mots, un autre camarade pouvait lui venir en aide.

Après la phase de réactivation, s'en est suivie la reprise de la lecture en grand groupe dès le début jusqu'à la double page de l'apparition du monstre (cf. annexe n°3) tout en rappelant l'émission des hypothèses des élèves. Suite à cela, ces derniers se sont exprimés sur l'apparition de la Chose : « Que représente la Chose que Robert expulse de sa bouche ? » « Pourquoi est-elle rouge ? » Les réponses étaient également notées au tableau. La représentation de la colère à travers un monstre a particulièrement relevé leur attention et provoqué la stupéfaction chez eux, ce qui a de nouveau suscité des interrogations.

Dès lors, les élèves ont été mis en activité dans leurs groupes respectifs (bleu, jaune, rouge) afin d'imaginer la suite lors de l'apparition du « monstre rouge ». Ils devaient

faire en sorte d'imaginer toutes les actions possibles de Robert laissant éclater sa colère dans sa chambre, par le biais du dessin pour représenter leurs idées. Une fois le dessin terminé, chacun d'eux devaient en dictée à l'adulte expliquer en une ou deux phrases ce qu'il avait voulu représenter au travers du dessin, cela a permis d'obtenir une idée claire de leur travail, autrement dit comprendre leur réalisation. Cette activité a été l'occasion de voir si les élèves avaient saisi ou non la représentation fictive de la colère par un monstre sortant de la bouche du personnage.

#### **2.4.1.4. Séance 3 : La colère, comment l'identifier et apprendre à la gérer ?**

La troisième séance s'est déroulée exclusivement en groupe collectif et a débuté par un temps de parole.

Lors du début de cette troisième séance, la suite de l'histoire n'étant toujours pas dévoilée, les élèves ont pu faire part à l'oral d'exemples de situations vécues les mettant en colère et en expliquant comment ils agissaient face à cette émotion en se basant sur leur propre expérience. De ce fait, une affiche a été constituée par l'ensemble des élèves en groupe collectif avec l'aide de l'enseignante afin de relater les mots et expressions correspondantes à l'émotion de la colère dans le but d'enrichir leur vocabulaire. En effet, le fait de créer une telle affiche intitulée « La Colère » au sein de la classe, a permis aux élèves de se détacher du vocabulaire déjà présent dans l'album et ainsi d'introduire un tout nouveau lexique : *se fâcher, s'énerver, faire un caprice, crier, hurler, furieux, exaspéré, rage, pas content.*

Nous avons procédé ensuite, à la lecture finale du livre, ce qui a ainsi permis aux élèves de découvrir ce qu'il se passe une fois le monstre présent face au garçon. Ici, il était important de mettre en lumière la différence entre le fictif du livre et la réalité en leur expliquant que Robert expulse la Chose en réaction à la punition de son père. En s'attardant sur le passage du monstre qui détruit la chambre de Robert, les élèves comprennent que la colère peut provoquer de nombreux dégâts si elle n'est pas canalisée. En effet, il était important de leur faire prendre conscience que la colère, est une émotion forte que l'on ressent à l'intérieur de nous, provoquant parfois une réaction physique. Ainsi suite à cela, un temps de parole a été consacré pour demander aux enfants leur méthode pour faire disparaître la colère. Bien que

les élèves de moyenne section ne parviennent pas vraiment à mettre des mots sur les solutions qu'ils emploient pour apaiser cette émotion forte, il a semblé intéressant d'instaurer un temps de verbalisation à ce sujet. Les réponses recueillies ont été notées au tableau de sorte à établir un bilan collectif.

Après cette phase et le résumé de l'histoire effectué par un nouvel élève sur la base du volontariat, il a fallu en dégager un titre. De nombreuses propositions similaires à celle du livre ont été reportées telles que : « La Colère », « Le garçon fâché », « La colère rouge » « Le monstre de la colère », « La Colère Monstre » ou encore « Le Monstre rouge ». Tout cela a permis de rendre compte que les élèves ont bel et bien saisi le sens de l'histoire et que les illustrations de l'album ne sont ni anodines ni accessoires mais apportent des indices précieux à la compréhension et aident pour l'interprétation.

#### **2.4.1.5. Séance 4 : Comment représentes-tu la colère ?**

La quatrième séance s'est également décomposée en deux temps, un premier temps où les élèves étaient rassemblés collectivement au coin regroupement, et un second temps, où ces derniers étaient répartis par groupe de 5, mais réalisaient tous la même activité.

Avant de commencer la séance, une élève s'est portée volontaire pour pouvoir venir faire la lecture du même album face à ses pairs. L'objectif de cette tâche était que l'élève s'approprie l'album en reformulant l'histoire avec ses propres mots. Après cela et un rebrassage de la séance 3, en collectif, il était crucial de se focaliser sur les caractéristiques de la colère. En effet, dès l'évaluation diagnostique, le groupe d'élèves devait être en mesure de repérer, d'identifier et de nommer cette émotion sur la photographie assez explicite qui leur était donnée en prenant appui sur des indices du visage, ce qui n'a pas été chose facile pour eux. Ainsi, l'enjeu avant la mise en activité, résidait dans le fait à de les amener à verbaliser sur la façon dont la colère pouvait être représentée en évoquant les couleurs (tons chauds, rouge, noir, orange), les formes (gribouillage, froissement de papiers, papiers déchirés, etc.) qui lui sont habituellement rattachées ainsi que les caractéristiques physiques d'une personne en colère. Leurs réponses pertinentes ont ainsi permis de rassembler une variété de supports (feuille A3, journaux, papier canson), et d'outils (crayons, pastels,

feutres) pour la suite de l'activité à mener : la confection de leur propre visage de colère.

Ensuite, les élèves ont été placés dans le groupe de travail pour pouvoir réaliser leurs productions plastiques (cf. annexe n°4). L'objectif était de leur faire comprendre que la colère se manifeste également par des expressions faciales telles que les yeux légèrement fermés, les sourcils froncés, la bouche grande ouverte et parfois les dents sorties. La plupart des élèves se sont grandement inspirés du monstre de l'album de jeunesse lu en classe.

Dès la production finie, par une dictée à l'adulte, chaque élève a énoncé à tour de rôle, une situation qui les rendait en colère/furieux. Cette dernière phase de travail s'est déroulée individuellement pour éviter une fois de plus le phénomène d'imitation.

#### **2.4.1.6. Séance 5 : Évaluation sommative**

Pour clôturer la séquence de ce dispositif, la dernière séance a fait l'objet d'une évaluation sommative et s'est déroulée de la même manière que la première. Les élèves appelés individuellement en entretien direct, étaient en charge de répondre aux mêmes questions qui leur avaient été posées lors du recueil des données initiales, mais comprenant cette fois-ci une question à propos des stratégies pour apaiser la colère (cf. annexe n°7). L'évaluation était basée sur les mêmes critères de départ. La photographie à leur disposition était différente de la première, mais comportait beaucoup de similitudes.

En recueillant leurs nouvelles réponses pour pouvoir mesurer l'évolution de chacun d'eux et avant tout établir un bilan critique de cette étude, nous allons voir dans les résultats qui suivent, qu'effectuer une évaluation sommative comme celle-ci s'est avéré particulièrement révélateur.

### III. TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA SÉQUENCE

#### 1. Résultats

##### 1.1. Traitement des données recueillies

À l'issue de cette étude reposant sur un plan de recherche expérimental et visant à mesurer l'impact du dispositif d'enseignement sur l'identification, la compréhension et la verbalisation de la colère, nous avons pratiqué une analyse qualitative du type discours oral des données obtenues au moyen des outils précités entre la phase pré-test et post-test. Seront comparées les données relatives à l'évaluation diagnostique lors du recueil de conceptions initiales et celle de l'évaluation sommative relevées pour le recueil de conceptions finales. Les résultats permettront ainsi, de valider ou d'infirmier l'ensemble des hypothèses de départ.

### 1.1.1. Phase pré-test : Recueil de données des conceptions initiales

Élèves	L'élève est capable de reconnaître l'émotion	L'élève est capable d'indiquer les éléments du visage qui lui ont fait reconnaître l'émotion	L'élève est capable de justifier ce qui provoque cette émotion chez lui
1. Judith	X	X	
2. Nael	X	X	X
3. Firas	X		
4. Sophia	X	X	X
5. Wessal	X	X	X
6. Léonard	X	X	
7. Maël	X	X	X
8. Mina	X	X	X
9. Samuel			
10. Maimouna	X	X	X
11. Lorenzo	X		
12. Sirine	X	X	
13. Adam			
14. Aglae	X		
15. Alonzo	X	X	X
<b>TOTAL / 15</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>7</b>

Tableau 1. Résultats de l'évaluation diagnostique lors du recueil des conceptions initiales.

Lors de l'évaluation diagnostique, suite aux questions posées à l'oral en lien avec la photographie, les réponses des élèves ont été reportées une à une (cf. annexe n°8) pour pouvoir élaborer efficacement le tableau de résultats ci-dessus.

En observant ces résultats, la colère est une émotion relativement bien identifiée. Sur un total de quinze élèves, treize sont parvenus à reconnaître l'émotion représentée sans forcément citer l'émotion « colère » mais plutôt « il crie » « il est énervé », tandis que seulement deux d'entre eux n'ont pas réussi à l'identifier. Parmi ces deux élèves, l'un a mentionné « la peur » mais n'a pas su justifier sa proposition. Le second, quant à lui, malgré plusieurs reformulations des questions, n'a pas saisi l'objectif de l'activité et s'est contenté d'établir une brève description sans pour autant se focaliser sur l'expression du visage.

Selon les données recueillies, la majorité des élèves, soit dix, a été en capacité de justifier sa proposition au regard des éléments qui lui ont permis de reconnaître l'émotion en question. Cependant parmi les cinq restants, trois n'ont pas su s'exprimer sur le sujet, une élève peu bavarde ayant trouvé au préalable la représentation de la colère n'a pas souhaité se justifier par timidité et non par manque de vocabulaire, il n'était donc pas nécessaire de lui en tenir rigueur pour la suite. Ce qui a été le cas pour un autre élève qui avait réussi à identifier l'émotion mais dont la justification a posé problème également, peut être par pudeur ou timidité encore une fois.

En revanche, la question personnelle a été un frein pour huit élèves, soit plus de la moitié. En effet, certains d'eux ont simplement acquiescé le fait qu'il leur arrivait de se mettre en colère mais sans réellement en expliquer la/les raison/s. Un élève lui a précisé ne s'être jamais mis en colère quelles que soient les situations. Seulement sept autres ont été en mesure de dire à quel moment il ressentait cette émotion en eux, en mentionnant très souvent la colère chez autrui, tels que les parents ou les frères et sœurs.

### 1.1.2. Phase post-test : Recueil de données des conceptions finales

Élèves	L'élève est capable de reconnaître l'émotion	L'élève est capable d'indiquer les éléments du visage qui lui ont fait reconnaître l'émotion	L'élève est capable de justifier ce qui provoque cette émotion chez lui	L'élève est capable d'évoquer un moyen pour apaiser cette émotion
1. Judith	X	X	X	
2. Nael	X	X	X	X
3. Firas	X	X	X	
4. Sophia	X	X	X	X
5. Wessal	X	X	X	
6. Léonard	X	X	X	
7. Maël	X	X	X	
8. Mina	X	X	X	X
9. Samuel	X			
10. Maimouna	X	X	X	X
11. Lorenzo	X	X	X	
12. Sirine	X	X		
13. Adam	X	X		
14. Aglae	X	X	X	
15. Alonzo	X	X	X	X
<b>TOTAL / 15</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>5</b>

Tableau 2. Résultats de l'évaluation sommative lors du recueil de conceptions finales.

Face à ces résultats, le constat est assez révélateur quant à l'évolution et le changement de certains élèves en l'espace de quelques semaines seulement. Bien qu'ils aient été observés du début jusqu'à la fin de l'expérimentation, cette grille d'évaluation nous prouve que ce dispositif d'enseignement a porté ses fruits auprès des moyennes sections selon les critères cités. En effet, lors de la phase pré-test, nous avons relevé que seuls deux élèves n'avaient pas réussi à identifier la colère, cette fois-ci le résultat est clair : la totalité en a été capable. La plupart des élèves a su réinvestir le lexique étudié et retranscrit sur l'affiche faite lors des séances en classe, tandis qu'au début du dispositif ils disposaient d'un vocabulaire plutôt pauvre concernant les émotions. En revanche, la justification pour les caractéristiques des traits de visage demeure encore un exercice fragile pour l'un des deux ayant des difficultés à s'exprimer face à ce type d'activité orale, tandis que les quatorze autres sont parvenus à justifier leur proposition.

Pour ce qui est de la partie personnelle, certains se sont montrés encore très discrets concernant le motif de leur énervement, mais plus de la moitié, soit 12, a été en mesure d'expliquer les situations qui les mettaient en colère. Nous pouvons souligner une amélioration au vue des résultats de la phase pré-test, puisque seulement sept élèves sur quinze avaient réussi à s'exprimer sur le sujet. La justification de leurs propos n'était pas beaucoup développée à ce moment là.

Enfin, contrairement à la première évaluation où les élèves étaient évalués sur trois critères, le quatrième s'étant ajouté à la grille, n'a pas fait l'unanimité étant donné que seuls cinq élèves ont su énoncer une ou plusieurs stratégies à mettre en place pour parvenir à canaliser cette émotion négative. La majorité d'entre eux a évoqué les méthodes proposées en classe lors de la lecture de l'album pour ne pas se laisser submerger par la colère telles que le recours à un objet ou encore la consolation par un adulte. Ces élèves là semblent ainsi avoir compris le processus, ce qui n'a pas été évident pour les huit autres. En effet, la colère reste une émotion compliquée à gérer pour ces derniers, le fait d'identifier et de mettre des mots sur celle-ci est déjà une grande réussite pour des jeunes élèves de maternelle.

## **2. Discussions des résultats**

### **2.1. Autour de l'étayage dans les activités de lecture**

La première hypothèse opérationnelle concernait la notion d'étayage de l'enseignant lors des activités de lecture en classe. L'étayage faisant partie des gestes professionnels d'enseignement, concerne l'ensemble des opérations d'assistance que le professeur des écoles doit savoir utiliser à bon escient. En effet, ce processus d'étayage va permettre à l'élève d'accomplir une tâche qui aurait été « au-delà de ses capacités sans cette assistance. » (Bruner, 1983). En ce sens, tout au long de l'exploitation de l'album, le rôle de l'enseignant ne se limitait pas seulement à offrir la lecture, mais à réguler et dynamiser la communication avec les élèves pour ainsi les conduire à une compréhension globale du livre et de l'émotion traitée. Les expérimentations menées au cours de la période 3 ont permis de confirmer cette hypothèse.

Tout d'abord, l'entrée dans la lecture se fait grâce à l'identification et la compréhension du langage. Le travail sur la reconnaissance des mots écrits pour le dispositif ne pouvait pas être envisagé au vu du jeune âge de ces participants commençant à peine lire et écrire certains mots. Durant les séances, il était donc nécessaire de donner du sens à l'oral et d'enseigner aux élèves à comprendre, autrement dit construire activement du sens. Ainsi lors de la lecture de l'album à voix haute, il a fallu doter les élèves de stratégies de compréhension telles que mobiliser leurs connaissances antérieures sur la colère, établir des liens entre le texte et l'image ou encore faire des inférences. En effet, sans en dévoiler la signification, les élèves ont su, au fil de l'analyse, faire le lien entre les deux protagonistes de l'histoire qui sont finalement liés. Il était donc intéressant de laisser ouvert le circuit de l'interprétation tout assurant une orientation.

De plus, rappelons que l'un des objectifs de cette étude consistait également à inciter les élèves à prendre la parole volontairement sur leurs ressentis et non par obligation. Même si les élèves n'étaient pas évalués sur les prises de parole sans sollicitation de l'adulte, les résultats des conceptions initiales ont montré que certains élèves manquaient d'assurance et étaient intimidés, surtout lors des questions à titre personnel. C'est pourquoi il était important de les mettre en confiance et de ne pas plus les brusquer pour la suite de l'étude en les sollicitant indirectement. L'album de

jeunesse *Grosse colère* a été une fois de plus, un support intéressant à ce sujet. Effectivement, en mettant en place des temps d'échanges réguliers, tant en classe entière qu'en petit groupe, sur des sujets auxquels ils sont confrontés, les élèves se sont vus interagir naturellement. En effet, grâce à cette forme d'étayage langagier, celles et ceux qui paraissaient bloqués en début de dispositif, se sont montrés plus en confiance et ont manifestaient beaucoup plus d'expressivité. D'autant plus qu'en atelier, ces élèves en retrait se sont exprimés plus facilement sur leurs ressentis et leurs situations vécues. Ce processus d'étayage a également facilité le déroulement des interactions entre élèves, ils se sont montrés plus bavards et curieux. Selon Boiron (2010), proposer des échanges langagiers aux élèves permet ainsi d'établir une compréhension responsive et dialoguée.

Les résultats obtenus lors de l'évaluation sommative ont ainsi permis de rendre compte que les élèves auparavant « en difficulté » se sont nettement améliorés en terme de prise de parole puisqu'ils ont été en mesure de s'exprimer avec plus de fluidité, et moins de timidité sur les questions personnelles. Lorsqu'il s'agissait d'expliquer pourquoi ils étaient en colère, l'idée de se faire gronder ou punir par les parents ou encore de se quereller avec le frère ou la sœur revenait régulièrement. Tous ces constats effectués ont montré que l'étayage et la valorisation des propos des élèves ont participé à leur progression.

## **2.2. Autour de la fréquentation et la compréhension d'un album**

La seconde hypothèse opérationnelle, quant à elle, supposait que la fréquentation régulière d'un album de jeunesse et sa compréhension permettaient aux élèves de faciliter la verbalisation à propos de leur émotion. Initialement, j'avais en tête de tester auprès de mes élèves non pas un seul, mais deux albums autour de la colère. Néanmoins, ayant été quatre étudiantes à mener notre dispositif d'enseignement seulement sur la journée du vendredi et au sein de la même classe, la situation ne me permettait pas de mettre en place plus de séances, et donc, il m'était contraignant d'introduire un nouvel album. Cependant, l'utilisation de *Grosse colère* a été suffisante pour valider cette seconde hypothèse.

En effet, familiariser les élèves dès la maternelle avec la littérature de jeunesse s'inscrit dans les instructions officielles publiées par l'institution. En ce sens, confronter les élèves à la littérature leur permet de s'approprier le langage, et de

développer des compétences de compréhension en écoutant des textes lus. L'album s'est révélé efficace quant à la suite des résultats obtenus pour les conceptions finales étant donné qu'il a été l'objet de nombreuses prises de parole. Au cours de cette étude, les échanges ont évolué grâce aux lectures échelonnées de l'album, celui-ci a donné lieu à des moments de langage très intéressants. Même si lesdits échanges n'étaient pas toujours très construits, en stimulant leur motivation et leur intérêt, les moyennes sections ont su s'exprimer sur des sujets qui les interpelaient et les intéressaient. L'histoire entendue a permis de structurer leurs pensées et d'alimenter leurs propos puisque les élèves sont parvenus à créer des parallèles avec leurs expériences personnelles, en particulier lors de la réaction explosive du personnage principal de l'histoire.

Par ailleurs, bien que la gestion des émotions demeure encore un domaine fragile, chacun se doit d'avancer à son rythme. Certains élèves, comme le démontre la grille des résultats finaux, se sont contentés d'évoquer des stratégies pour apaiser la colère en reprenant trait pour trait celles proposées en classe. En effet, il ne s'agit pas ici d'un réel progrès mais plutôt d'un réinvestissement que les élèves ont utilisé. Cependant, une élève a proposé une nouvelle stratégie, non évoquée au préalable : celle de penser à un souvenir heureux lui procurant une sensation d'apaisement. Au vu de l'ensemble des résultats, cette seconde hypothèse opérationnelle peut ainsi être validée.

### **2.3. Autour de l'identification et de la compréhension des émotions**

L'hypothèse générale selon laquelle l'album de littérature de jeunesse détenait un impact positif quant à l'identification et la compréhension des émotions chez les élèves de maternelle a été mise à l'épreuve tout au long de cette expérimentation. En effet, les résultats de ces deux phases distinctes à plus d'un mois d'intervalle ont mis en lumière une nette progression et évolution de la part de ces jeunes apprenants en matière de compréhension et d'identification de la colère. Leurs conceptions de ladite émotion et des effets négatifs qu'elle engendre si elle n'est pas maîtrisée, ont été renforcées au travers de l'étude de l'album en question, des moments langagiers et des différentes activités menées durant les situations d'apprentissage. Le fait de mener un tel dispositif d'enseignement instrumenté par un support pédagogique au sein d'une classe de moyenne section, a également permis

de confirmer que les illustrations jouent un rôle prépondérant quant à l'appropriation et la compréhension de l'ouvrage. Effectivement, ne sachant encore pas lire, les élèves sont poussés à rechercher des indices visuels qui vont les aider à saisir le sens de l'histoire, à développer leur esprit critique et à enrichir leur culture littéraire. De ce fait, les images ont été un soutien essentiel face à la lecture de l'album *Grosse colère*, puisque ce dernier tend à mettre en avant des illustrations aux couleurs chaudes permettant ainsi d'interpréter au mieux la notion de l'émotion négative, souvent mal perçue. Sans leur présence, cela aurait été une réelle entrave à la compréhension de l'histoire notamment pour la représentation abstraite du monstre de la colère entièrement rouge, et le fait qu'elle se réduise pour montrer implicitement qu'elle disparaît dans une boîte au fur et à mesure que le personnage de Robert se calme. Bien que les élèves se soient interrogés sur le contenu dès la présentation de la première page de couverture assez peu explicite, le jeu des couleurs les a fortement induit, puisqu'au fil de la lecture et durant les temps de verbalisation, ils ont su faire le lien entre les tons rouges associés à la colère, et le monstre comme le reflet de l'émotion de Robert. De plus, les pages de garde monochromes de couleur rouge symbolisant la colère et celles de la fin de couleur blanche représentant le retour au calme ont été spontanément identifiées par les élèves.

Par ailleurs, dès l'évaluation diagnostique, les élèves étaient amenés à identifier l'émotion à laquelle ils sont régulièrement confrontés, en prenant appui sur les caractéristiques des traits d'un visage en colère. Si la majorité des élèves en début de dispositif a été apte à s'exprimer sur ce sujet, les résultats du recueil des conceptions finales ont prouvé que l'étude de l'album a été efficace quant à l'identification de l'émotion elle-même. En effet, en travaillant lors de la quatrième séance sur la production plastique de la colère, cela a permis d'élargir leurs conceptions initiales étant donné qu'en début de dispositif les élèves avaient une représentation assez fermée de cette émotion. La plupart d'entre eux citaient seulement « la bouche ouverte », ou encore que la colère se limitait à des cris. Ce travail a ainsi servi à dépasser et à approfondir leur représentation première, et il s'est avéré bénéfique puisqu'au regard des résultats de l'évaluation de fin de séquence, leurs réponses ont été beaucoup plus pertinentes et développées.

De manière générale, l'album de jeunesse est un outil idéal qui participe pleinement au développement de l'enfant de par sa diversité et sa richesse. Ici, bien

qu'il ait fourni des exemples de représentations et de compréhension, il a d'autant plus servi de support au cours des activités pédagogiques et des moments de verbalisation qui ont donné naissance à des réflexions contribuant à la progression des élèves. Ainsi, au regard de l'ensemble des résultats, l'hypothèse générale semble être validée sur le court terme.

## **Les limites et perspectives de l'étude**

Tout d'abord, bien que les hypothèses aient pu être validées sans exception en seulement quelques semaines sur la période 3, il aurait été préférable de pouvoir espacer les séances et d'en ajouter d'autres afin de prendre du recul pour constater le rendu des résultats sur le long terme. En effet, les séances du dispositif d'enseignement ont été enchaînées succinctement et se sont déroulées de façon hebdomadaire, les moyennes sections ont pu s'imprégner rapidement de l'album et des différentes activités menées sur l'émotion. Or, même si nous avons pu noter une progression de leur part sur une courte durée, le fait d'élargir cette période de test aurait sans doute été plus pertinent en terme de constatation sur l'évolution croissante des maternelles.

Ensuite, comme nous l'avons souligné précédemment, l'album de littérature de jeunesse est un support pédagogique très intéressant pour aborder les émotions en classe. En revanche, l'album en lui-même présentait également des limites dans son contenu. Lors de son exploitation avec les élèves, le texte du livre était pauvre en vocabulaire sur la colère, il aurait mérité plus de matière. Il a donc fallu pallier ce manque en organisant des situations d'apprentissage autour du lexique, comme la conception de l'affiche établie avec l'ensemble de la classe. D'autant plus, qu'intégrer un second album plus riche lexicalement et traitant d'un autre aspect de la colère aurait été intéressant pour pouvoir établir une mise en réseau entre les deux. Effectivement, cela aurait également permis d'effectuer une démarche comparative, de dégager les caractéristiques communes du même thème et ainsi de construire davantage des connaissances littéraires et lexicales.

## Conclusion

Au regard des apports théoriques et institutionnels et suite aux résultats de l'ensemble de ces expérimentations menées en classe, l'album de littérature de jeunesse participe bel et bien à la verbalisation des émotions chez les élèves de moyenne section.

À l'issue de ce travail, les hypothèses de recherche ont été validées au fur et à mesure. De ce fait, force est de constater que l'album ne se caractérise pas comme un simple support d'enseignement attractif auquel les enseignants ont recours durant leurs séances d'apprentissage. En effet, l'album s'avère être un support pédagogique particulièrement puissant et efficace. En premier lieu, sa lecture a concouru à développer l'esprit créatif et imaginaire de chacun des élèves, déclenchant chez eux un réel travail cognitif qui les ont conduit à des raisonnements sur la suite d'une histoire, à des hypothèses et des réflexions.

Sa relation entre le texte et les illustrations, bien qu'elle se montre parfois complexe, demeure indissociable et permet à chacun de se représenter et de se construire une compréhension globale de l'histoire. Les apprenants se sont appuyés et ont pris des indices sur ce qu'ils voyaient et interprétaient au travers des images en faisant des liens avec les connaissances auparavant mobilisées. Parallèlement, ils se sont appropriés l'ouvrage par le biais de ce qu'ils percevaient et comprenaient chez les personnages fictifs et leurs caractéristiques mis en lumière. L'album a provoqué également chez eux des émotions, qu'ils ont été capables d'identifier et de comprendre de par l'écoute et les repères visuels. Leurs conceptions initiales sur la colère se sont élargies progressivement puisque ce support, de manière générale, apparaît comme étant un vecteur de connaissances littéraires, mais pas seulement. Effectivement, sa fréquentation régulière au sein de la classe de moyenne section s'est révélé être essentielle étant donné que l'album a pour vertu d'apporter de nombreuses ressources langagières que les élèves puisent à travers la lecture de l'enseignant. De plus, les élèves ont acquis de nouvelles connaissances lexicales et syntaxiques de par l'album mais aussi par la mise en place d'activités en parallèle. Ils se sont vus utiliser et réinvestir le vocabulaire à bon escient, notamment pour la verbalisation de leurs émotions grâce au soutien et l'étayage de l'enseignant. En

effet, les expérimentations menées ont pu confirmer que la compréhension des lectures revêtait d'un accompagnement soutenu de la part de l'adulte.

En somme, bien que la gestion de la colère demeure encore un domaine fragile chez ces élèves si jeunes qu'ils peinent à expliquer, l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse *Grosse Colère* a su faciliter à terme l'identification, la compréhension et la verbalisation de l'émotion de la colère chez les élèves de cycle 1.

Par ailleurs, l'élaboration de ce travail s'est révélée particulièrement enrichissante et formatrice tant sur le plan personnel que professionnel. Tout d'abord, le fait de mener à bien un tel mémoire a été dans l'ensemble une expérience inédite ayant contribué au développement de la réflexivité sur mon propre travail. Sa conception a demandé à la fois rigueur et assiduité et a été le fruit de nombreuses recherches et analyses scientifiques qui m'ont permis de me familiariser avec une littérature spécifique à laquelle je n'étais pas acclimatée.

En outre, ce travail novateur a notamment été l'occasion de développer plusieurs compétences relatives au référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation telles que la maîtrise des outils numériques et informatiques. Celui-ci a également permis d'étendre mes compétences relationnelles, de communication et d'animation non seulement au sein de la classe mais également avec l'équipe éducative et avec l'enseignant formateur qui a su m'orienter et me conseiller au mieux durant la mise en œuvre du dispositif d'enseignement.

La réalisation de ce mémoire a été d'autant plus un réel enrichissement quant à ma pratique professionnelle. En effet ayant eu l'opportunité de tester mon dispositif avec les élèves, j'ai été amené à mobiliser des compétences de mise en œuvre et de construction d'une séquence d'apprentissage tout en m'appuyant sur les programmes d'enseignement et en prenant soin d'identifier les objectifs. À travers cette élaboration, j'ai pu prendre conscience que les choix réalisés par l'enseignant, étaient particulièrement cruciaux pour pouvoir amener les élèves à atteindre les objectifs fixés du cycle concerné. En l'occurrence, en maternelle, la sélection d'un album de littérature de jeunesse n'est pas un élément à négliger puisque le choix de l'album doit être mûrement réfléchi. Celui-ci se doit d'être à la fois en adéquation

avec les compétences des élèves et à la fois pertinent lors des situations d'apprentissage pour qu'il y ait réellement apprentissage.

## Références Bibliographiques

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 105-126. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/254>

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 4(4), 51-66. Repéré à <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>

Claudon, P. & Weber, M. (2009). L'émotion: Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, n°21(1), 61-99. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Neurosciences et pédagogie spécialisée*, 20-25. Repéré à [https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud\\_Franchini\\_Gentaz\\_Sander\\_170420.pdf](https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51752/Denervaud_Franchini_Gentaz_Sander_170420.pdf)

Durand, M. & Bertrand, G. (1975). L'image dans les livres pour enfants. Paris, *L'École des Loisirs*, 23(1), 48-51. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/1977-v23-n1-documentation04208/1055297ar.pdf>

Gervais, F. (1996). Didactique du plaisir de lire : didactique de la littérature de jeunesse. *Québec français*, 48-50. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n100-qf1377402/58693ac.pdf>

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). *Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle*. Repéré à

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation\\_selection-maternelle\\_140727\\_relu\\_MCM\\_\(2\)\\_342050.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/05/0/Presentation_selection-maternelle_140727_relu_MCM_(2)_342050.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (BO n°17 du 23 avril 2015). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2017). *Partie IV – La littérature de jeunesse*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_cadrage\\_774763.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). *Programme du cycle 1*. (BO n°31 du 30 juillet 2020). Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/3/Programme2020\\_cycle\\_1\\_comparatif\\_1313243.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). *Programme du cycle 2*. (BO n°31 du 30 juillet 2020). Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

Pasquier, A. (2012). *Psychopathologie des émotions*. Armand Colin

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

Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec français*, 81-82. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n141-qf1180056/50244ac.pdf>

Van Der Liden, S. (2007), *Lire l'album*, Le Puy-en-Valay : L'atelier du poisson soluble

## Annexes

- **Annexe n°1** : Image présentée en phase pré-test
- **Annexe n°2** : Première page de couverture de l'album *Grosse Colère*
- **Annexe n°3** : Double page de l'apparition du monstre dans l'histoire
- **Annexe n°4** : Exemples de productions plastiques des élèves durant la séance 4
- **Annexe n°5** : Image présentée en phase post-test
- **Annexe n°6** : Retranscription des questions posées aux élèves en phase pré-test
- **Annexe n°7** : Retranscription des questions posées aux élèves en phase post-test
- **Annexe n°8** : Retranscription des réponses obtenues des élèves en phase pré-test
- **Annexe n°9** : Retranscription des réponses obtenues des élèves en phase post-test

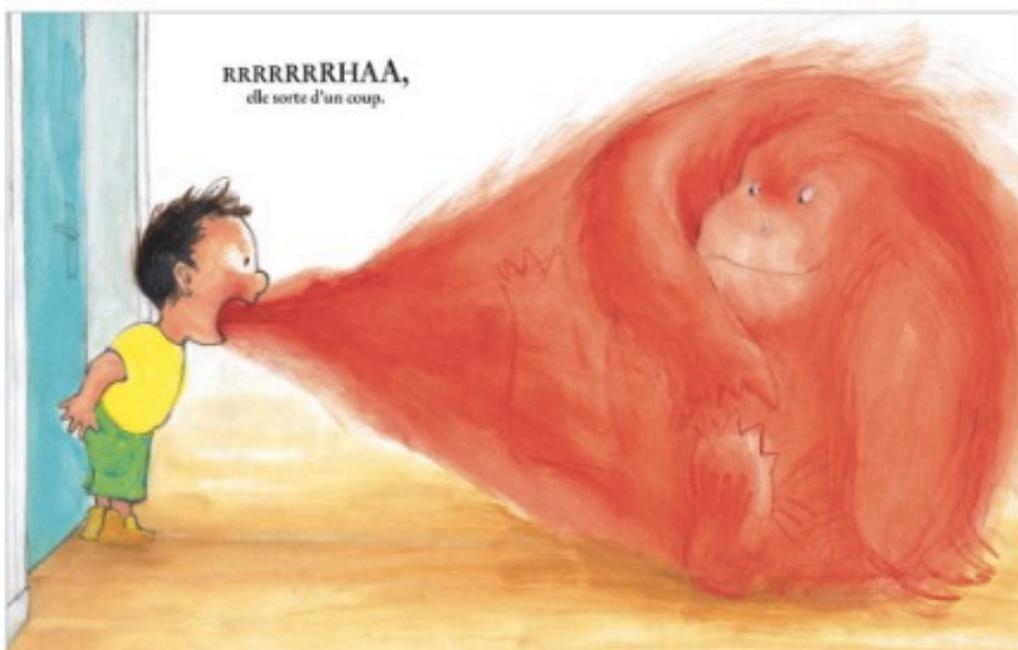
**Annexe n°1.** Image présentée en phase pré-test lors du recueil de données initiales.



**Annexe n°2.** Première page de couverture de l'album.



Annexe n°3. Double page de l'apparition du monstre dans l'histoire.



Annexe n°4. Exemples de productions d'élèves durant la séance 4.



**Annexe n°5.** Image présentée en phase post-test lors du recueil de données finales.



**Annexe n°6.** Questions posées aux élèves en phase pré-test.

**Question 1.** « Peux-tu me dire ce que tu vois sur cette image ? »

**Question 2.** « Comment est le garçon ? »

**Question 3.** « Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

**Question 4.** « Il t'arrive de réagir comme ça parfois ? Pourquoi ? »

**Annexe n°7.** Questions posées aux élèves en phase post-test.

**Question 1.** « Peux-tu me dire ce que tu vois sur cette image ? »

**Question 2.** « Comment est le garçon ? »

**Question 3.** « Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »

**Question 4.** « Il t'arrive de réagir comme ça parfois ? Pourquoi ? »

**Question 5.** « Comment fais-tu pour te calmer lorsque tu réagis comme ça ? »

**Annexe n°8.** Retranscription des réponses obtenues des élèves en phase pré-test.

**Judith :** « un petit garçon » - « il fait une tête méchante parce qu'il a les yeux fermés »

**Nael :** « un garçon » - « il est énervé ses yeux sont noirs et il a la bouche ouverte » - « oui quand je suis énervé quand mon frère met tape »

**Firas :** « un garçon énervé »

**Sophia :** « un garçon il est énervé » - « c'est son visage il est énervé et il crie » - « il est en colère sa langue est reulé » - « oui je suis en colère quand papa et maman me gronde »

**Wessal :** « c'est un garçon il crie » - « parce qu'il ouvre la bouche » - « je le vois parce qu'il ferme les yeux et il crie très fort » - « beh oui quand ma mère est pas contente »

**Léonard :** « un bonhomme » - « il crie » - « c'est parce que j'ai regardé les yeux »

**Maël :** « c'est un garçon et il crie » - « parce que ses yeux sont en colère » - « moi je suis en colère parfois parce que j'ai peur »

**Mina :** « un garçon qui crie » - « la bouche et il ferme les yeux » - « oui parfois mon papa est en colère quand je fais une bêtise »

**Maimouna :** « un visage » - « il a des yeux, des oreilles, une bouche » - « il est énervé » - « il ouvre la bouche c'est pour ça » - « oui je suis énervée quand mes petits frères cassent mes jouets »

**Lorenzo :** « un bébé » - « il est méchant » - « il est avec son papa et sa maman »

**Sirine :** « un garçon qui crie » - « il ouvre la bouche »

**Adam :** « un garçon il a peur »

**Aglæ :** « il est énervé »

**Alonzo :** « un enfant » - « il ouvre la bouche » - « il est en colère » - « parce qu'il est peu bizarre avec ses yeux » - « oui je suis énervé quand j'ai pas envie d'aller dormir »

**Annexe n°9.** Retranscription des réponses des élèves en phase post-test.

**Judith :** « Un papa » - « il hurle il est en colère je le vois parce qu'on voit ses dents parce qu'il ouvre la bouche grande et il sert ses mains très fort » - « oui parfois je suis en colère parce que mon petit frère Nathan veut pas jouer avec moi »

**Nael :** « c'est un garçon lui aussi » - « il est vraiment en colère comme Robert » « je vois les dents comme quand il crie et ses mains » - « oui parfois papa me tape et mon frère aussi quand je fais n'importe quoi » - « j'essaye de me calmer parce que moi je deviens rouge donc je joue »

**Firas :** « un grand garçon » - « son visage est bizarre parce qu'il est en colère » - « oui des fois je suis fâché avec mon frère quand il est pas gentil »

**Sophia :** « un monsieur alors qu'avant c'était un petit garçon » - « je vois qu'il est très furieux parce qu'il montre sa langue ses dents et il a ses mains fermées et ses sourcils ils tombent » - « oui ma maman avec moi parfois elle me gronde parce que je fais une bêtise et quand elle me gronde ça me met en colère » - « pour me calmer je pense aux vacances avec ma mamie »

**Wessal :** « je vois un garçon qui crie il est très fâché » - « parce que sa bouche est ouverte et ses dents sont très grandes il crie très fort » - « oui je suis pas contente quand Sophia me parle plus »

**Léonard :** « un papa » - « il est pas content » - « c'est parce que j'ai regardé son visage en colère » - « oui quand je suis en colère c'est parce que mon frère veut pas que je joue avec lui alors parfois je suis fâché »

**Maël :** « c'est un garçon il hurle » - « parce que son visage avec sa bouche et ses dents sont très bizarre ça me fait peur » - « oui moi je suis en colère mais pas beaucoup » - « quand je suis en colère c'est parce que je donne des coups de pieds » « ma maman à la maison quand elle cuisine des légumes j'aime pas » - « ça me met en colère »

**Mina :** « un autre garçon » - « la bouche, les yeux, les dents, et les mains mais il est pas rouge lui » - « oui moi quand je suis fâchée c'est parce que papa me gronde alors je suis énervée » - « je me calme avec ma grande sœur Élisabeth »

**Samuel :** « un garçon il crie »

**Maimouna :** « on dirait un papa » - « il a les mains serrées et sa bouche est ouverte on voit toutes ses dents » - « oui je suis en colère quand mes frères font n'importe quoi dans ma chambre alors ben moi je crie » - « je sais pas mais je leur demande de partir »

**Lorenzo :** « un garçon pas content il crie » - « sa bouche » - « mon frère m'embête »

**Sirine :** « c'est un garçon » - « il est en colère parce que je vois sa bouche avec ses dents »

**Adam :** « un garçon en colère » - « sa bouche et ses yeux en colère »

**Aglæ :** « un garçon furieux » - « il a sa bouche ouverte et on voit beaucoup ses dents » - « oui à l'école je suis en colère »

**Alonzo :** « un garçon qui hurle » - « il ouvre la bouche et je vois aussi ses mains et ses yeux noirs il a une tête très bizarre » « oui je suis en colère moi chez moi quand j'ai pas envie d'aller dormir » - « je fais un dessin »

## Quatrième de couverture

### Résumé

Pour pouvoir mettre des mots sur ce qu'il ressent, il est fondamental pour l'enfant d'identifier et de comprendre ce qu'il se passe en lui. Dès l'école maternelle, l'enseignant a pour mission de développer les capacités de ses élèves à identifier, et à exprimer verbalement leurs émotions afin que chacun soit à même de se construire son identité, et s'intégrer socialement. Pour y parvenir, l'album de littérature de jeunesse, constituant le pilier de plusieurs enseignements, semble être un véritable porteur d'échanges au sein de la classe. L'étude menée dans ce travail se veut témoin du postulat selon lequel l'album de littérature de jeunesse détient un véritable impact quant à l'identification et la compréhension des émotions. L'émotion de la colère sera ainsi mise en lumière par le biais de l'album *Grosse Colère*, tout au long du dispositif d'enseignement mené auprès des élèves de moyenne section.

**Mots-clés** : émotions, album de littérature de jeunesse, compréhension, verbalisation, identification.

### Summary

In order to be able to put words to what they are feeling, there is fundamental for the child to identify and understand what is going on inside them. From kindergarten, the teacher's mission is to develop the abilities of his pupils to identify and verbally express their emotions so that everyone is able to build their identity and settle in socially. To achieve it, the children's literature album, constituting the pillar of several learnings, seems to be a real driver of discussion within the class. The report carried out in this work is intended to demonstrate that the children's literature album has a real impact on the identification and understanding of emotions. The anger will thus be highlighted through the album *Grosse Colère* throughout the program with young pupils.

**Key-words** : emotions, children's literature album, understanding, verbalization, identification.