HAL
open science

Des mots aux émotions : une séquence de vocabulaire en grande section de maternelle

Anaïs Silva-Vernay, Clémentine Reynaud

To cite this version:

Anaïs Silva-Vernay, Clémentine Reynaud. Des mots aux émotions : une séquence de vocabulaire en grande section de maternelle. Education. 2012. dumas-00757325

HAL Id: dumas-00757325

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757325v1

Submitted on 26 Nov 2012

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

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

Année universitaire 2011-2012

Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année

Des mots aux émotions : une séquence de vocabulaire en grande section de maternelle

Présenté par

Clémentine Reynaud
Anaïs Silva-Vernay

Discipline : Français

Responsable du mémoire : Camille Vorger

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce aux concours de plusieurs personnes à qui nous souhaiterions témoigner toute notre reconnaissance.

Nous voudrions tout d'abord adresser toute notre gratitude à notre responsable de mémoire, Madame Vorger Camille, pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils, qui ont contribué à construire notre réflexion.

Nous désirons également remercier Madame Prevost Christine, enseignante dans la classe où nous avons effectué notre stage, pour son excellent accueil, son accompagnement et son soutien.

Enfin, nous tenons à remercier tous les élèves de moyenne et grande section qui, par leur implication et leur travail, nous ont fait vivre une expérience enrichissante et remplie d' « émotions ».

Sommaire

Introduction p.3

Première partie : Partie théorique. p.5

I- Des mots pour dire le monde. p.5

I-1. Définition du lexique et du vocabulaire p.5

I-2. Les émotions mises en mots p.6

I-3. Le rôle et le fonctionnement des mots p.7

I-4. La dimension sociale des mots p.8

II- Des élèves en mal de mots p.8

II-1. Constat p.8

II-2. Les chiffres p.9

II-3. Les enjeux p.9

III- Les mots remis en valeur dans les Instructions officielles p.11

IV- Le vocabulaire dès la maternelle p.12

IV-1. La nécessité d'organiser son enseignement p.12

IV-2. La nécessité de la production orale p.13

IV-3. Des champs lexicaux à construire p.14

V- Varier les situations et les supports p.16

V-1. L'acquisition du vocabulaire par l'album p.16

V-2. L'acquisition du vocabulaire par le jeu p.17

Deuxième partie : Partie descriptive p.19

I- Choix du projet/démarche p.19

II- Descriptif des séances menées en classe p.20

Troisième partie : Analyse de la séquence p.29

I- Les limites de l'album pour l'apprentissage du lexique p.29

I-1. Une ambigüité entre sentiments et émotions p.29

I-2. Un texte juxtaposé aux images ? p.30

I-3. Une exploitation abusive de l'album ? p.31

II- Les jeux, le dessin et le mime pour compléter l'album p.31

II-1. Les émotions en portrait p.32

II-2. Catégoriser les émotions p.33

II-3. Nommer et caractériser une émotion p.34

II-4. Mettre à distance les émotions p.36

III- Les difficultés liées au concept d'émotion p.38

III-1. Un problème de définition p.38

III-2. Est-ce une notion trop abstraite pour les enfants ? p.38

III-3 Les difficultés liées à l'antonymie p.41

IV- Comment surmonter les obstacles rencontrés au cours de la séquence p.43

Conclusion p.46

Bibliographie p.48

Annexes p.50

INTRODUCTION

« Comment te sens-tu? » interroge l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*. Devant le livre ouvert, l'enfant est amené à traduire ses émotions en mots. Rappelons que « l'acquisition d'un langage riche, organisé et compréhensible par l'autre » est l'objectif essentiel de l'école maternelle (B.O., 2008). Ainsi, en utilisant cet album avec des élèves de grande section notre démarche était bien de travailler leur maîtrise de la langue.

Le langage oral permet à l'élève de rentrer en interaction avec l'autre et participe pleinement à sa socialisation. Parallèlement, mettre des mots sur les éléments qui nous entourent c'est construire sa représentation du monde et de soi-même ; c'est aussi devenir autonome et structurer sa pensée. A ce titre, Alain Bentolila, dans son rapport (2007), a souligné l'importance du langage dans le parcours scolaire de l'élève. Il soulève notamment le problème d'inégalité en terme de vocabulaire chez les élèves et les incidences que cela engendre. Il explique qu'un déficit de mots dès la maternelle aura inéluctablement des répercussions sur la scolarité à venir de l'élève. En effet, il sera plus difficile pour lui, d'une part, d'accéder au langage écrit et, d'autre part, d'enrichir son vocabulaire. Pour les raisons qui viennent d'être énoncées ci-dessus, nous comprenons que la maîtrise de la langue fonde le premier des sept grands domaines de compétences du socle commun et constitue l'objectif majeur de l'école. Nous venons de voir que le vocabulaire est une composante fondamentale de la maitrise de la langue mais, il ne faut pas perdre de vue qu'elle suppose aussi des connaissances orthographiques et grammaticales.

Ainsi, travailler spécifiquement le vocabulaire, c'est favoriser la réussite de chaque élève. Autrement dit, pour nous, œuvrer pour que tous les élèves aient une bonne maîtrise de la langue c'est, avant tout, répondre à un souci d'égalité.

Ayant effectué notre stage en Cycle 1, nous nous intéresserons plus précisément aux compétences que doivent acquérir les élèves de ce niveau, dans le domaine de la maîtrise de la langue. Les Instructions officielles préconisent qu'à la fin de l'école maternelle, l'élève ait largement accru son vocabulaire, qu'il soit capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole (B.O., 2008). Pour répondre à cette orientation, nous avons choisi d'élaborer une

séquence sur le champ lexical des émotions, pour des élèves de grande section. Pour travailler cette notion, nous avons eu recours à un album de littérature jeunesse, *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*.

Lors de la conception et de la mise en œuvre de la séquence, nous nous sommes demandé dans quelle mesure cet album structure et permet d'enrichir le champ lexical des émotions en grande section de maternelle ?

A partir de cette problématique, nous avons formulé trois hypothèses, à savoir:

Quels sont les limites de l'album dans les apprentissages lexicaux? En quoi les jeux, le mime et le dessin viennent-ils compléter l'album? Quelles difficultés soulève le concept d'émotion?

Pour répondre à ces questionnements, nous nous pencherons d'abord sur les aspects théoriques propres à l'enseignement du lexique. Ensuite, nous reviendrons sur le déroulement de la séquence et les données recueillies lors de celle-ci. Enfin, nous l'analyserons en nous appuyant sur les hypothèses énoncées.

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

Dans cette partie, il s'agira de poser les bases nécessaires à la compréhension et à l'analyse de notre séquence. Pour ce faire, nous expliciterons, tout d'abord, l'usage des mots pour expliquer le monde. Ensuite, en nous appuyant sur le Rapport Bentolila, nous dresserons un bilan sur l'état actuel du vocabulaire chez les jeunes enfants et exposerons en quoi ce compte-rendu a permis une remise en valeur du vocabulaire dans les Instructions officielles. Enfin, nous nous pencherons sur les conditions d'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle et nous illustrerons la variété des supports pédagogiques en abordant l'album et les jeux.

I. Des mots pour dire le monde

I-1. Définition du lexique et du vocabulaire

Il apparait souvent difficile dans le langage courant de dissocier « lexique » et « vocabulaire », c'est pourquoi il est important de les définir. Le terme « lexique » renvoie à l'ensemble des mots d'une langue, autrement dit, ils ne sont pas quantifiables, tandis que le vocabulaire renvoie à l'ensemble des mots effectivement compris par une personne. A l'intérieur du vocabulaire, et dans la perspective qui est la nôtre, une distinction est faite entre vocabulaire actif, qui est mobilisé en production orale ou écrite, et vocabulaire passif, qui est compris en réception mais non utilisé en production. Ce dernier est toujours plus étendu que le vocabulaire actif. Pour appartenir au vocabulaire actif, un mot et son sens doivent être mémorisés de manière stable et durable, de sorte que la portée du mot soit saisie en dehors de tout contexte.

Après avoir élucidé ces distinctions, il en ressort qu'il est impossible d'enseigner la totalité du lexique mais qu'il s'agit bien de cibler et de programmer le vocabulaire à enseigner. Nous reviendrons sur ce point plus tard, lorsqu'il s'agira de présenter et analyser notre séquence de français sur les émotions.

I-2. Les émotions mises en mots

Les émotions font partie de la vie quotidienne. De ce fait, il est essentiel de pouvoir les exprimer. Notre séquence devait, à ce titre, permettre aux élèves de grande section de mettre en mots les émotions.

Il s'agit, en premier lieu, d'apporter quelques éléments de définition du mot « émotion ». D'après la définition du Robert (2004), cela correspond à un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitation, sensation de malaise, tremblement, incapacité de bouger ou agitation). Etymologiquement, émotion est empruntée au latin, *motio*, qui signifie mouvement vers l'extérieur. A ce titre, le mot « émotion » doit être distingué du mot « sentiment », dans le sens où ce dernier renvoie plutôt à l'idée de mouvement vers l'intérieur. En outre, l'émotion évoque un état passager, alors que le sentiment s'inscrit dans la durée. On peut distinguer quatre émotions primaires (joie, tristesse, colère, peur) à partir desquelles se déclinent un ensemble d'émotions secondaires.

En ce sens, les mots permettent d'extérioriser sa vie intérieure, ses sentiments, ses émotions, et ainsi, de les mettre à distance. Des études ont montré qu'il est bénéfique de mettre des mots sur ses émotions. Non pas parce que cela permet d'évacuer la charge émotionnelle mais parce que cela donne la possibilité de mieux s'expliquer son expérience affective. En outre, partager ses émotions a un effet sécurisant car cela permet, en quelque sorte, de les standardiser d'un point de vue culturel. De manière générale, mettre des mots sur les émotions permet de mieux les gérer.

Chez les jeunes enfants, extérioriser ses émotions par le langage ne va pas de soi. Apprendre à les nommer et à les expliquer fait donc partie des apprentissages. D'autre part, il a été constaté qu'un enfant qui a une bonne compréhension des émotions contrôle mieux celles qui sont négatives. Cette faculté a une incidence directe sur le rapport au groupe et sur la réussite. En plus des différentes conséquences énoncées ci-dessus, mettre en mots ses émotions aide les enfants à développer leur raisonnement et à organiser leur pensée. D'ailleurs, les mots, et plus généralement le langage, sont là « pour servir à la fois de forme et de contenu à la pensée » (Le Manchec, 2007), c'est ce qui fera l'objet de la partie suivante.

I-3. Le rôle et le fonctionnement des mots

Il conviendra, ici, d'évoquer brièvement, le rôle et le fonctionnement des mots. En effet, il est intéressant de souligner le rapport entre les mots et la vision du monde.

Tout d'abord, l'étude des langues a montré que, d'une langue à l'autre, ce ne sont pas les noms des choses qui changent mais plutôt les choses elles-mêmes, ou du moins, la façon de les considérer. De fait, les mots ne sont pas « des étiquettes d'un réel identique pour tous, mais un facteur de structuration du réel » (Charmeux, 2006).

Par ailleurs, il est intéressant d'évoquer la valeur subjective des mots, qui vient généralement s'ajouter à leur définition objective. En effet, au-delà, de la définition formelle d'un mot, chaque individu lui ajoute ou lui oppose une valeur plus subjective qui renvoie à son propre vécu, à son appartenance culturelle ou familiale. Il s'agit alors de la « connotation » du mot (Charmeux, 2006).

Ensuite, à l'intérieur même d'un lexique, les mots peuvent renvoyer à deux sortes de référents (Charmeux, 2006). Il existe un référent qui renvoie à des éléments de l'expérience sensible, ce qu'on voit, ce qu'on imagine, etc., et un référent qui renvoie à une construction abstraite de l'intelligence, une notion ou un concept. Dans ce dernier cas, on peut parler de vocabulaire scientifique. A l'école, ce vocabulaire correspond, par exemple, au métalangage. Cela peut s'illustrer avec le mot « verbe ». C'est un mot polysémique qui renvoie, notamment, à un concept grammatical. Ces deux catégories de mots ne peuvent pas s'aborder et être acquises de la même manière par les élèves. Pour les termes scientifiques il convient, d'abord, d'être au clair avec le concept ou les notions avant de les faire correspondre à un mot.

Enfin, on peut souligner également que les mots n'ont pas tous la même charge significative. Bentolila (2007) explique qu'il y a, d'une part, les mots fréquents et flous dont le sens dépend du contexte dans lequel ils se trouvent. Autrement dit, sortis de leur contexte, ces mots n'ont que des « potentialités de sens » (Charmeux, 2006). D'autre part, il y a les mots, moins fréquents, mais porteurs d'informations précises, indépendamment de leur contexte. Ces mots, à haute valeur significative, sont importants pour dire le monde. Le linguiste explique que la maitrise de la langue découle du bon usage de ces deux types de mots. D'autre part, pour lui, il y a un équilibre à trouver dans l'emploi des mots rares et justes et de ceux plus fréquents et plus vagues, qui doit répondre, dans un projet de communication,

au besoin de s'adapter à son interlocuteur, tout en étant précis et compris de lui. En effet, il s'agira maintenant de replacer les mots dans une perspective didactique, l'école étant un lieu de socialisation.

I-4. La dimension sociale des mots

Le vocabulaire est une constituante du langage. Or, par définition, le langage est un moyen de communication et d'expression de la pensée. A ce titre, le langage est un moyen d'interaction avec l'autre et doit donc être considéré dans sa dimension sociale.

Les individus ont un usage varié des mots, qui correspond à des codages sociaux divers. A ce sujet, Bentolila explique que certains jeunes renonceraient à employer un vocabulaire précis par crainte de se distinguer des autres membres du groupe et donc d'être rejetés par ceux-ci. Le risque est alors de « construire les murs d'un monde rétréci où ne règnent que les mots les plus fréquents et les plus flous, d'où sont chassés le « précis » comme le « précieux » » (Bentolila, 2007). Cette dérive n'est pas seulement une tendance des jeunes de banlieues et le vocabulaire devrait être cultivé régulièrement chez tous les enfants. A ce titre, doter les élèves d'un vocabulaire riche doit être au cœur des préoccupations de l'école.

Le Rapport Bentolila dresse, un bilan sur l'état du vocabulaire chez les jeunes et sur les conséquences qui en découlent.

II. Des élèves en mal de mots

II-1. Constat

D'après le rapport Bentolila (2007), avoir une maîtrise de la langue c'est « avoir une prise sur le monde, c'est avoir un pouvoir linguistique et intellectuel sur les autres ». Or, ce qui est constaté aujourd'hui, c'est qu'un certain nombre d'élèves arrive à l'école en situation « d'insécurité linguistique » et de déficit culturel et que cela peut avoir une incidence déterminante sur leur avenir scolaire et social. Selon ce linguiste, le problème concerne un

enfant sur dix en grande section de maternelle. La maîtrise de la langue repose notamment sur la richesse du lexique, sur une bonne utilisation de la syntaxe mais aussi des temps et des articulations logiques. Il convient donc de travailler sur ces différents points dès l'entrée à l'école maternelle pour donner aux élèves les outils de base à leur réussite tant scolaire que sociale. L'école maternelle constitue, à ce titre, une étape majeure de ce long processus car il apparait que les retards pris chez les jeunes enfants les poursuivent très souvent par la suite.

II-2. Les chiffres

Ces lacunes en termes de maîtrise de la langue, sont mesurables, entre autre, par la quantité de mots possédés par les individus. Ainsi, Elizabeth Calaque (2004) démontre qu'à l'école élémentaire, il existe un grand écart entre la quantité de mots effectivement maitrisés par les élèves et celle présente dans les manuels de leur niveau scolaire. D'autre part, le Rapport Bentolila expose qu'à la sortie de l'école maternelle, les enfants devraient posséder un bagage de 2000 à 2500 mots, or, certains n'en possèdent que 300 à 600. Après l'âge de 6 ans, il est estimé que les enfants acquièrent en moyenne 400 mots par an. Un écart important se creuse dès lors entre les élèves possédant peu de mots et ceux ayant un vocabulaire plus riche. Ainsi, à 7 ans, entre deux enfants, il peut y avoir une différence théorique de 5 ans au niveau du vocabulaire. Ces lacunes, en termes de lexique, pèsent indéniablement dans le parcours scolaire des élèves.

II-3. Les enjeux

Il s'agira, ici, d'exposer les enjeux scolaires et sociaux d'une bonne acquisition du vocabulaire chez les jeunes élèves.

Il a été constaté qu'un élève avec peu de vocabulaire à son actif a plus de difficultés au moment de l'apprentissage de la lecture. En effet, lorsqu'on lui parle, l'enfant reconnait le « bruit du mot » (Bentolila, 2007) et en comprend le sens en interrogeant son dictionnaire mental oral. Or, lorsqu'il apprend à lire, il apprend à traduire en sons ce qu'il découvre en lettres. Par conséquent, de la même manière que lorsqu' on lui parle, l'enfant fait appel à son dictionnaire mental oral pour comprendre le sens du mot écrit. Un enfant maitrisant

parfaitement la correspondance graphophonologique n'aura pas ou peu de difficultés à retrouver le « bruit du mot ». En revanche, si son dictionnaire mental oral ne le contient pas, il n'accèdera pas à son sens. Le déficit de vocabulaire empêchera donc aux enfants concernés d'accéder au sens de leur lecture, en dépit d'une maîtrise du code écrit. Apprendre à lire n'est pas apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à coder différemment une langue que l'on connaît déjà à l'oral. Si un enfant se trouve enfermé dans un usage restreint du vocabulaire, il se retrouve coupé de la langue écrite. Ainsi, un enfant qui souffre d'un déficit sérieux de vocabulaire à l'entrée au cours préparatoire aura beaucoup de difficultés à apprendre à lire, indépendamment de la méthode de lecture utilisée.

Ensuite, il éprouvera également plus de difficultés à acquérir les mots nouveaux lors de ses lectures. Si les mots sont trop nombreux à ne pas être connus dans un texte, l'enfant aura plus de difficulté à produire des inférences, autrement dit, à se servir de ce qu'il a compris pour cerner globalement le sens du mot nouveau. Il s'agit donc d'un double problème, celui de l'acquisition du vocabulaire et celui de la compréhension du texte.

Enfin, un déficit de vocabulaire n'a pas une seule incidence sur la lecture et l'acquisition de nouveaux mots, mais, plus généralement, sur la communication et sur la compréhension. Avoir dans son répertoire mental une quantité de mots importante c'est « lire jute » mais également « parler et écrire juste » (Bentolia, 2007). Ces qualités, en termes de communication, sont un moyen de « lier l'individu aux siens et aux autres » car, comme l'explique Alain Bentolila, avoir une bonne maîtrise de la langue c'est aussi « avoir une prise sur le monde ».

En ce sens, le rapport Bentolila préconise une remise en valeur du vocabulaire dans les Instructions officielles, car l'apprentissage du vocabulaire ne va pas de soi, il nécessite d'être construit. Or, ce credo a eu tendance à être négligé par l'école ces dernières décennies. Ce rapport a été pris en compte dans les nouveaux programmes de 2008. Aujourd'hui, il apparait évident que c'est en manipulant le vocabulaire par différents procédés que l'élève pourra mettre à distance les mots, créer du lien entre eux, par leur sens et leur forme.

III. Les mots remis en valeur dans les Instructions officielles

Il a longtemps été estimé que l'apprentissage du vocabulaire se faisait, de manière naturelle, par imprégnation du vocabulaire usité par les adultes. Il a fallu attendre 1986, pour que la langue et le vocabulaire soient envisagés comme des enseignements à part entière.

Bien que le vocabulaire occupe, depuis une trentaine d'années, une place plus appropriée dans les Instructions officielles, son enseignement restait à améliorer. En 2007, le rapport Bentolila officialisait la nécessité de reconsidérer et perfectionner les moyens d'enseigner le vocabulaire. En 2004, Elizabeth Calaque remarquait que le vocabulaire faisait encore l'objet d'un enseignement morcelé qui se révélait inefficace. Dans son rapport, A. Bentolila reprend ce même constat. Il explique que l'apprentissage du vocabulaire se fait essentiellement par la lecture de texte et qu'il devrait découler d'un enseignant plus poussé, s'appuyant sur des temps spécifiques. Les mots nécessitent qu'on les « creuse », qu'on les explique, qu'on les mémorise et ce, par le biais d'exercices et de supports variés.

Suite à ce rapport, commandé par le ministère de l'Education nationale, l'enseignement du vocabulaire a été repensé. Il figure dans les Instructions officielles que le vocabulaire fait partie intégrante de la maîtrise la langue. Cette dernière constitue l'un des premiers piliers du socle commun des connaissances et des compétences qui posent comme principe qu' « enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire ».

Il est précisé dans le programme de l'école maternelle que : « Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte » (B.O., 2008).

IV. Le vocabulaire dès la maternelle

IV-1. La nécessité d'organiser son enseignement

Le rôle de l'école maternelle est détaillé dans les programmes de l'Education nationale. Elle a trois objectifs fondamentaux à poursuivre en matière de lexique :

- développer le capital lexical des élèves, en réception et en production, dans le langage en situation et dans le langage d'évocation hors contexte d'activité ;
- permettre aux enfants d'entrer progressivement dans le fonctionnement de la langue au niveau lexical ;
- développer la mémoire lexicale (celle des mots) et la mémoire sémantique (celle du sens des mots).

Pour que l'apprentissage du vocabulaire soit optimisé, il est préconisé que son enseignement soit structuré et explicite, que les enfants puissent fréquenter, en compréhension, un vocabulaire riche et choisi en fonction de son intérêt pour la scolarité présente et à venir. Et enfin, que les élèves soient amenés à réinvestir eux-mêmes ce vocabulaire dans des activités scolaires organisées et contrôlées.

Les Programmes de 2008 ont posé le principe de progressivité de la petite à la grande section en partant du lexique qui correspond à l'univers de l'école pour aller vers des champs lexicaux représentants le monde moins familier puis vers des éléments plus abstraits. La progression s'organise aussi selon la nature du mot : les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes et mots grammaticaux. Petit à petit, l'élève de maternelle apprend ainsi à « mettre en mots » ses connaissances, ses expériences et ses sensations.

Dans cette progressivité, le choix des corpus de mots à étudier se fait selon différentes entrées possibles. Une entrée thématique permettra d'aborder plutôt un champ lexical, par exemple les mots du temps et de l'espace, ou le champ lexical des animaux, etc., tandis qu'une entrée transversale donnera l'occasion de traiter un vocabulaire propre à une situation donnée, par exemple le vocabulaire découvert lors d'une séquence de motricité ou lors de la lecture d'un album de jeunesse. Le choix des corpus peut se faire à partir d'une liste de fréquence,

élaborée par le lexicologue, Etienne Brunet. Elle répertorie des mots très fréquents que les élèves utilisent peu ou pas, car ils ne les comprennent pas bien.

D'autre part, pour que le vocabulaire soit correctement acquis par les élèves, l'enseignant se doit de concevoir des séquences qui s'inscrivent dans une programmation à long terme. Pour ce faire, il est nécessaire qu'en amont, l'ensemble des enseignants d'un même cycle se réunissent afin que le travail réalisé sur un corpus de mots définis soit poursuivi tout au long du cycle. L'enseignant doit alors adapter son travail, en réalisant fréquemment des rappels, des retours, des réemplois etc. jusqu'à ce que les connaissances ainsi que les compétences langagières et lexicales soient acquises. Par ailleurs, cette progression spiralaire, étendue au trois années de maternelle, doit s'articuler autour de deux modalités pédagogiques, à savoir: un enseignement en continu, plutôt lié à la vie de la classe et des temps d'activités spécifiques qui visent des objectifs bien précis, comme des séances sur la langue, qui doivent être renouvelées régulièrement.

Cet enseignement doit passer par des temps de verbalisation, plus particulièrement à la maternelle, afin que les élèves s'approprient au mieux le vocabulaire.

IV-2. La nécessité de la production orale

Il est important d'insister sur le fait que, pour que l'apprentissage du vocabulaire soit le plus efficace et cohérent possible, il ne faut pas seulement que les élèves soient en situation de réception. Effectivement, il est nécessaire que ces derniers soient confrontés à des situations de production, afin d'investir le vocabulaire nouveau. Il est important de souligner que le langage est au centre des apprentissages, à l'école maternelle, et que celle-ci vise l'acquisition d'un langage oral varié, construit et compréhensible par l'autre (B.O., 2008).

En ce sens, toute séance devrait avoir un double objectif langagier : d'une part, d'ordre lexical et, d'autre part, d'ordre syntaxique. Toutefois, pour qu'il y ait production il faut, au départ, qu'il y ait réception. Rappelons que le vocabulaire passif précède le vocabulaire actif. Il est donc important que les activités langagières alternent des phases de découverte, de repérage et de réemploi du vocabulaire. Ces activités doivent prendre en compte trois types de langages, à savoir :

- Le langage oral en situation, qui accompagne l'action, le jeu etc., qui se consolide donc lors d'échanges spontanés.
- Le langage oral hors situation, langage d'évocation, qui consiste en une « mise en récit de l'action » à distance, en décalé, avec reconstruction et mise en forme. L'école maternelle a pour objectif la maîtrise, par tous les élèves, de ce langage. C'est donc, ici, que se pose la problématique du vocabulaire qui garantit le capital mot nécessaire.
- Le langage écrit qui, à l'école maternelle, passe par la dictée à l'adulte et par une première étude de la langue. L'un des objectifs de l'école maternelle est que tous les élèves soient capables de comprendre un texte écrit qui leur est lu et, qu'ils sachent produire oralement un discours s'appareillant à l'écrit.

Le travail réalisé durant ces séances doit, en particulier, porter sur l'acquisition d'outils et de méthodes permettant d'étudier les valeurs sémantiques et formelles des mots (synonymie, contraire, dérivations, famille morphologique, polysémie et définition).

IV-3. Des champs lexicaux à construire

Lors de notre séquence de français, nous avons travaillé avec les élèves sur le champ lexical des émotions. Il est nécessaire, ici, d'apporter des précisions sur la notion de champ lexical.

Il s'agit d'abord de définir la notion de champ. En lexicologie, ce terme renvoie à un « ensemble structuré d'éléments linguistiques ». (Picoche, 1997). Une confusion est souvent faite entre « champ sémantique » et « champ lexical ». Le premier représente l'ensemble des significations d'un mot, tandis que le deuxième désigne un ensemble d'unités lexicales entretenant entre elles des relations de sens (synonymie, antonymie, hyperonymie/hyponymie) (Trudel, 2008). Normalement, le champ lexical contient des termes ayant la même catégorie grammaticale, ce qui le distingue du champ associatif. Cependant les deux notions se recoupent souvent ; c'est notamment le cas dans les programmes de 2008. En réalité, les lexicographes ne définissent pas toujours ces champs de la même façon et la notion manque d'unification. Néanmoins à l'école, il s'agit de les classer de façon simple et de différencier le champ lexical du champ sémantique.

Ainsi, nous retiendrons qu'un champ lexical regroupe l'ensemble des mots désignant une même notion ou, du moins, les mots étant liés à elle par le sens. Il permet de structurer le langage en réunissant des mots en réseaux. Dans notre séquence, nous avons essayé de travailler sur les termes relatifs à l'émotion.

Pour résumer, le champ lexical peut se composer :

- de mots appartenant à la même famille, parce que formés sur le même radical (champ dérivationnel). Par exemple : joie, joyeux, joyeusement.
- de synonymes. Par exemple : malheureux, triste, chagriné
- de mot ayant un rapport de sens étroit avec le thème considéré. Par exemple : tristesse, larmes, pleurer (Le Robert et Nathan, 1995).

Lors de cette séquence, nous avons abordé implicitement la notion de synonymie. On parle de synonymes lorsque deux ou plusieurs mots de même fonction grammaticale ont un sens analogue ou très voisin mais dont la forme est différente (gai/heureux). Les « synonymes absolus » sont rares et généralement il s'agit de « synonymes partiels » (Cellier, 2008). En effet, deux synonymes n'auront pas nécessairement la même intensité ; par exemple, le mot frayeur est moins fort que le terme épouvante. En outre, étant donné qu'un terme peut avoir plusieurs sens en fonction de son contexte, son synonyme ne pourra pas remplacer le mot dans tous les contextes.

Au cours de la séquence, nous avons également amené les élèves à chercher des antonymes. L'antonymie est l'opposé de la synonymie : c'est la relation entre deux termes de sens contraire. Elle joue un rôle fondamental car l'homme catégorise souvent l'expérience en termes de contraste et d'opposition. On ne peut, néanmoins, comparer que ce qui est comparable. Par ailleurs, tous les mots ne possèdent pas d'antonymes. La relation d'antonymie existe essentiellement pour les mots représentant des qualités ou des valeurs, des quantités ou des dimensions, des localisations, des rapports chronologiques. On distingue trois sortes d'antonymes : les antonymes par complémentarité, par réciprocité, les antonymes gradables.

La synonymie et l'antonymie sont travaillées de manière systématique à partir du CP mais peuvent être déjà abordées en moyenne et grande section. Il s'agit, bien sûr, d'approcher les notions sans parler du métalangage.

Pour acquérir du vocabulaire nouveau il est nécessaire que les élèves puissent, par le biais de situations et supports variés, réutiliser en production langagière les mots qui leur ont été apportés en situation de réception. Lors de notre séquence, pour introduire et réinvestir du vocabulaire sur les émotions, nous nous sommes appuyées, entre autre, sur l'album et le jeu. C'est pourquoi, nous nous intéresserons dans la partie suivante, à la place du jeu et de l'album dans l'assimilation du vocabulaire.

V. Varier les situations et les supports

V-1. L'acquisition du vocabulaire par l'album

Dans les IO de 2008, en parallèle de la revalorisation des compétences lexicales dans les programmes, les moyens pour les travailler ont été redéfinis. En effet, suite aux différentes enquêtes concernant l'enseignement du vocabulaire à l'école, les textes officiels ont apporté un éclaircissement sur les différents outils pédagogiques. Il en ressort notamment que l'album est un support privilégié pour travailler les compétences langagières avec les élèves, et ce, plus particulièrement à l'école maternelle. En dehors de l'intérêt spontané que suscite l'album chez les enfants, il est aussi l'occasion de favoriser la prise de parole. Les élèves sont amenés à s'exprimer tant sur l'histoire que sur les illustrations. Il est également important d'attirer leur attention sur la relation entre le texte et les images et que cela soit l'occasion d'un échange. En effet, les images ont un rôle narratif qui illustre ou complète le texte. Cette phase d'oral a pour intérêt de travailler plusieurs conduites langagières, telles que nommer, décrire, expliquer, argumenter, etc. et constituent des situations favorables à l'acquisition lexicale. En outre, en termes de réception, la lecture de l'album est aussi l'occasion d'entendre un vocabulaire différent et plus étendu qu'à l'oral. Les élèves sont ainsi confrontés à une base lexicale plus riche qu'ils doivent être invités à réinvestir.

A l'école, plusieurs jeux peuvent se prêter au réinvestissement de ce vocabulaire. De manière générale, le jeu occupe une place centrale dans les apprentissages et a une place essentielle à l'école maternelle.

V-2. L’acquisition du vocabulaire par les jeux

Le rapport entre jeu et éducation est ancien mais cette relation n’a cessé d’évoluer. Qu’il soit mis à l’honneur ou mis de côté dans les apprentissages, il n’en reste pas moins que le jeu est un support privilégié à l’école maternelle. Comme le soulignent les Informations officielles « [L'école] stimule son désir d’apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d’enrichir sa compréhension. Elle s’appuie sur le besoin d’agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l’adulte et sur les autres, sur la satisfaction d’avoir dépassé des difficultés et de réussir » (B.O., 2008). Mais, il est important de préciser que le jeu ne se suffit pas à lui seul. Il doit, avant tout, servir une démarche pédagogique, en vue d’élaborer des connaissances et des compétences.

Il existe de nombreux travaux à ce sujet. Nous retiendrons, ici, ceux des psychologues de l'intelligence, à savoir Piaget mais également Vygotsky ou encore Bruner, qui ont montré le rôle indispensable du jeu dans le progrès intellectuel et culturel de l'enfant. En effet, en conduisant à la mise en place de règles, de critères de réussite mais aussi à la prise de risques, au tâtonnement, au droit à l'erreur et à la répétition, le jeu permet de fixer des connaissances, des compétences et des habitudes cognitives. Le jeu est également considéré comme un moyen permettant de relancer l'intérêt des élèves, leur motivation. Comme Sauvé s'attache à le démontrer, le jeu favorise les apprentissages, en particulier parce qu’il permet, à chaque élève, de s'engager personnellement mais également parce qu’il passe par des émotions (Musset et Thibert, 2009).

Mais, afin que le jeu constitue un réel temps d'apprentissage, il doit s'inscrire dans une continuité, doit venir appuyer une situation, un thème abordé dans la vie de classe. Ainsi, la manipulation, l'aspect ludique thématique etc. permettra une bonne acquisition du sens des mots. A l'école maternelle, il existe de nombreux jeux qui permettent à l'élève d'acquérir, de s'entraîner ou encore de réinvestir le vocabulaire vu en classe. Voici les jeux qui sont les plus pratiqués: les jeux de Kim (Kim toucher, Kim goût etc.), les jeux de 7 familles ou d’appariement, le jeu de l'objet mystère, les jeux de devinettes et questionnement, le jeu de loto, les jeux de catégorisation et les jeux de mime et de mise en scène.

Enfin, il est important de souligner que, pour que le travail réalisé lors de ces situations de jeu soit bénéfique, il est préconisé de travailler en petits groupes (5/6 élèves) hétérogènes, surtout

pour « les petits parleurs », qui vont se sentir plus à l'aise pour prendre la parole. C'est également au sein de ces petits groupes que va se réaliser un travail d'imitation, favorisant les interactions langagières entre les élèves mais aussi entre l'enseignant et ses élèves.

Pour conclure, « le jeu comme dispositif, le jeu comme processus, le jeu comme procédure, le jeu comme facteur énergétique et motivationnel, le jeu comme matériel éducatif, le jeu, quelque soit sa forme ou sa fonction est présent dans les cinq domaines d'activités de l'école maternelle » (B. Foucteau, S. L'Heudé, A. Roger). Or, en ce qui concerne l'apprentissage du lexique, les travaux de Piaget et Vygotsky ont justement montré qu'il passait par la pensée, le mot et l'action, autrement dit, trois composantes réunies dans les activités ludiques. En conclusion, le jeu est bien l'occasion de construire et d'actualiser le vocabulaire des enfants.

DEUXIEME PARTIE: DISPOSITIF MIS EN PLACE

Nous avons réalisé notre stage au groupe scolaire Jules Ferry, à Grenoble, dans le quartier Léon Jouhaux. C'est une école plutôt mixte, accueillant des élèves issus de divers environnements sociaux. Nous avons expérimenté notre séquence dans une classe à double niveau: moyenne/grande section de maternelle, qui accueillait 26 élèves, âgés de 4 à 6 ans, à savoir 15 élèves en grande section et 11 en moyenne section. Les conditions de travail étaient idéales, les élèves étaient enthousiastes, ils manifestaient le désir de parler et d'apprendre.

La séquence sur les émotions a été menée avec les élèves de grande section. Les 15 élèves étaient répartis en trois groupes: les oranges, les jaunes et les rouges, déjà prédéfinis par l'enseignante titulaire, Christine Prevost. La séquence, échelonnée sur quatre semaines, est composée de sept séances à raison de deux séances par semaine, d'environ 20 minutes, durant la sieste des élèves de moyenne section. L'objectif général de la séquence était que les élèves comprennent et sachent utiliser du vocabulaire lié aux émotions.

I. Choix du projet/démarche

Ayant été affectées dans une classe de moyenne/grande section de maternelle, nous avons souhaité élaborer une séquence de français autour d'un album. Nous avons axé notre recherche sur des albums de jeunesse, appropriés à de jeunes enfants. C'est alors que notre choix s'est porté sur l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*, de Saxton Freymann et Joost Elffers. Ces derniers, d'origine américaine, ont choisi de photographier des fruits et légumes achetés sur des marchés new-yorkais, auxquels ils ont ajouté des yeux et une bouche, afin de leur donner des expressions (voir annexe 2 : *l'album Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*). Cet album nous a séduites car il permettait de traiter, tant le vocabulaire des fruits et légumes que celui des émotions. Nous avons alors trouvé pertinent de travailler le champ lexical des fruits et légumes avec les élèves de moyenne section, et celui des émotions avec les élèves de grande section. En effet, aborder les émotions avec des élèves de moyenne section semblait trop prématuré, dans le sens où les

émotions nécessitent une mise à distance, encore difficile pour des enfants âgés de 4 ans. A cet âge, la compréhension et la régulation des émotions est encore fragile, elle commence tout juste à se construire. Néanmoins, il nous a paru intéressant de travailler les émotions avec les élèves de grande section étant donné, qu'à la fin de l'école maternelle, l'enfant commence à intégrer des idées, des émotions et des motivations des autres, en même temps qu'il acquiert le concept de soi. A l'issue de l'école maternelle, l'élève doit également avoir une maîtrise de la langue plus poussée. Par conséquent, cette séquence sur le vocabulaire des émotions se devait de perfectionner cette compétence.

A partir des différentes émotions présentées dans l'album, il a fallu en sélectionner. Nous avons donc sélectionné les émotions qui nous paraissaient être les plus adaptées, les plus accessibles à des élèves de grande section. Ci-dessous, figure le corpus de mots que nous avons retenu pour notre séquence:

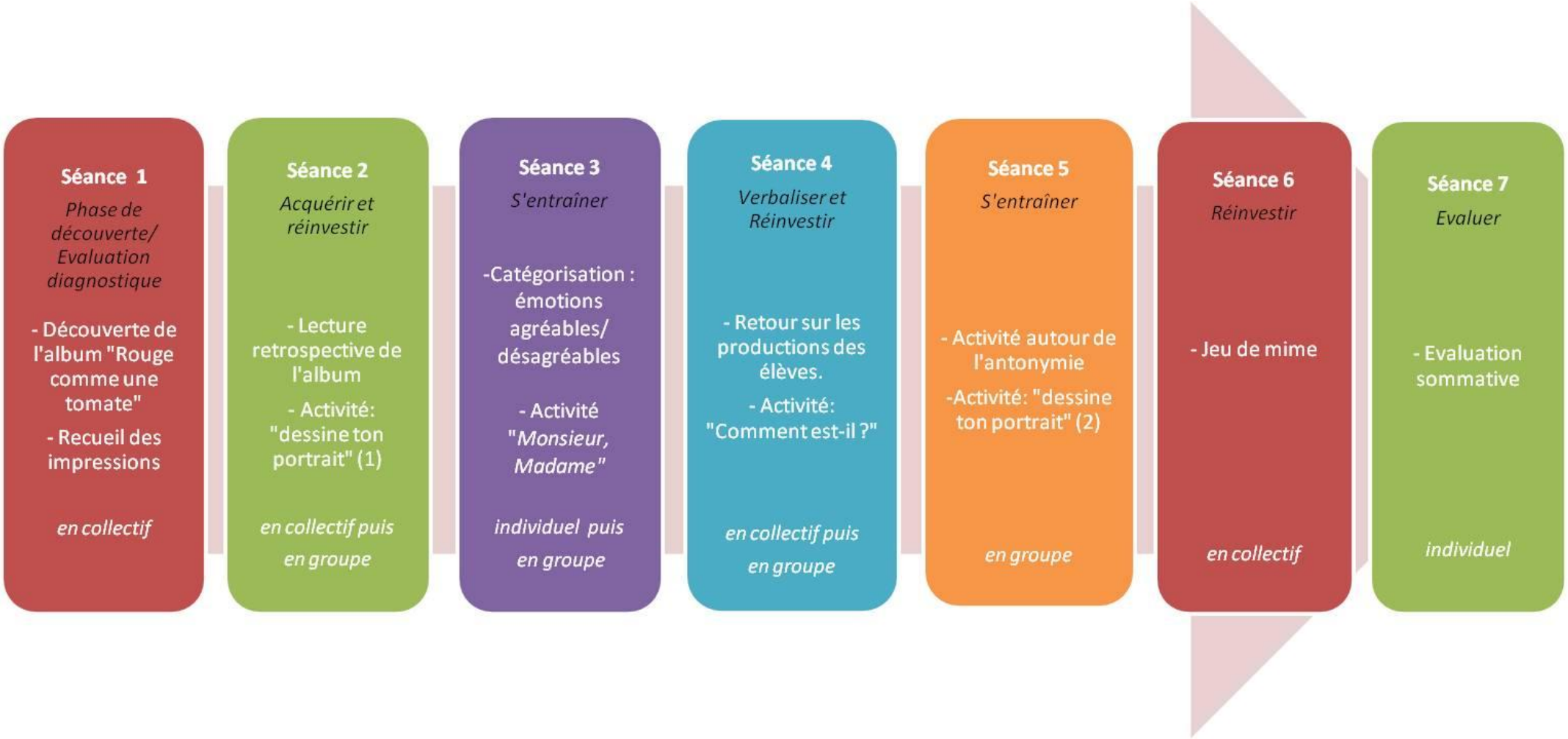
- Joyeux/content/heureux
- Amusé
- Triste/malheureux
- Énervé/en colère/fâché
- Timide
- Jaloux
- Fatigué
- Étonné
- Inquiet
- Courageux

II. Descriptif des séances menées en classe

Chaque séance débutait par un petit rappel de ce qui avait été vu lors de la séance précédente, le plus souvent, en reprenant l'album. Il nous a semblé nécessaire de reprendre l'album à chaque début de séance afin que les élèves vivent plusieurs fois la même situation et stabilisent ainsi le vocabulaire étudié. D'autre part, par la répétition, l'album allait devenir un repère qui nous paraissait essentiel pour ces élèves de maternelle. Par la suite, suivait un temps de jeu permettant aux élèves de réinvestir et/ou de s'entrainer sur le vocabulaire des émotions. La séance se terminait généralement par un retour sur le travail réalisé par les élèves. .

Chronogramme de la séquence sur les émotions

La flèche symbolise la progression dans le temps, à travers le déroulement des différentes séances.



La première séance était une phase de découverte de l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*, séance qui nous a permis de faire un point sur les connaissances lexicales des élèves, en « matière » d'émotions, afin d'orienter notre travail pour la suite de la séquence. La présentation et la lecture de l'album s'est faite en classe entière (moyenne section incluse).

Tout d'abord, nous avons invité les élèves à s'exprimer sur la couverture qui nous paraissait déjà riche et assez révélatrice (voir annexe 2.1 : première et quatrième pages de couverture). Le titre de l'album et l'illustration associée sont parlants, ils donnent clairement les thèmes abordés dans l'album à savoir les fruits, les légumes et les émotions. De plus, il nous a paru pertinent de rentrer dans le champ lexical des émotions par une expression «Rouge comme une tomate » qui nous a permis d'ouvrir la discussion. En effet, nous avons questionné les élèves sur le titre de l'album afin de voir s'ils connaissaient l'émotion associée à cette expression: la timidité. Pour qu'ils arrivent à nommer cette émotion, nous les avons guidés à l'aide de questions du type «Pourquoi rougit-on ? Quand rougit-on ? » Etc. Cet échange a également été l'occasion de construire avec les élèves la définition du mot émotion : une émotion c'est quelque chose que l'on ressent à l'intérieur de nous.

Nous avons, par la suite lu une première fois l'album aux élèves, puis nous sommes revenues sur certaines pages, afin d'introduire les premières émotions. Dans un premier temps, nous avons cherché à faire émerger la représentation anthropomorphisée des fruits et légumes de l'album. Pour cela, nous leur avons demandé en quoi ils étaient différents de ceux qu'ils avaient l'habitude de voir sur le marché, à la maison ou à l'école. Puis, nous avons réalisé un travail oral, sur une double-page, sur laquelle des kiwis pleuraient, riaient etc. Les élèves avaient à décrire ces kiwis, ce qui les conduisait automatiquement à utiliser des mots tels « heureux », « triste » etc., bien que la mise en mot d'émotions soit apparue difficile et fragile.

La deuxième séance était divisée en deux temps, un temps collectif et un temps en atelier.

Tout d'abord, nous avons repris l'album page par page, avec les élèves, afin de reprendre et de poursuivre le travail sur les expressions des fruits et légumes, débuté en séance une.

Pour la deuxième partie de la séance, les élèves ont été répartis en trois groupes, mais réalisaient tous la même activité. Ils avaient à choisir une émotion et devaient se représenter

avec cette émotion, par le biais du dessin. L'objectif étant que les élèves parviennent à coder des émotions simples. Le dessin terminé, les élèves devaient, en dictée à l'adulte, attribuer une cause à l'émotion choisie. Le but de cette dictée était que les élèves essaient de mettre des mots sur les émotions, afin de les rendre moins « abstraites », pour mieux se les approprier (voir annexe 4.1 : « dessine ton portrait ») Ces portraits ont été, par la suite, collés dans leurs cahiers, en guise de trace écrite.

La troisième séance a débuté par un exercice de catégorisation. Chaque enfant se voyait remettre une image, sur laquelle était représenté un bonhomme avec une certaine émotion. A tour de rôle, les élèves avaient à donner l'émotion de leurs bonhommes puis, venaient placer leurs images soit dans la colonne des émotions agréables, soit dans celle des émotions désagréables. Cette catégorisation des émotions n'a pas posé de problème particulier aux élèves.

La suite de la séance s'est déroulée en deux temps, un premier temps où le travail s'est effectué en collectif bien que le travail restait individuel, et, un second temps, où les élèves étaient répartis par groupe.

Tout d'abord, nous avons distribué une bande de papier aux élèves ainsi qu'un corpus d'images de *Monsieur, Madame*, avec des émotions différentes (voir annexe 3.1 : planche « *Monsieur, Madame* »). Les élèves avaient ensuite à coller sur leur bande de papier, le bonhomme qui correspondait à celui que nous énoncions oralement : « Sur votre bande de papier, vous collerez le bonhomme qui est heureux », « le bonhomme qui est énervé » etc. Cette première phase devait amener les élèves à reconnaître une émotion, en prenant appui sur les traits du visage (voir annexe 4.2 : « *Monsieur, Madame* »). Dans un second temps, nous avons procédé à une mise en commun des travaux des élèves.

Pour ce faire, nous avons pris chaque groupe (les jaunes, les oranges et les rouges), les uns après les autres. Les élèves devaient nous expliquer pourquoi ils avaient choisi tel ou tel bonhomme, pour chaque émotion donnée. L'objectif était que chacun soit capable de nommer les émotions des bonhommes et de les décrire (sourire, joues rouges, tremblements.....). Cette bande de *Monsieur, Madame* a, par la suite, été collée dans le cahier des élèves, afin qu'ils conservent une trace du travail réalisé.

La quatrième séance s'est décomposée en deux temps.

Tout d'abord, les bandes *Monsieur, Madame* réalisées par les élèves ont été affichées au tableau. A tour de rôle, les élèves sont venus expliquer à l'ensemble du groupe-classe (moyenne section comprise), le travail qu'ils avaient réalisé lors de la séance précédente. Ce moment a permis de faire verbaliser les élèves sur les émotions, tout en réinvestissant l'ensemble du vocabulaire vu depuis le début de la séquence. Il était important, pour nous, que les élèves de moyenne section soient présents car ils étaient extérieurs à l'activité, ne l'avaient pas vécue. Ainsi, les élèves de grande section se devaient d'être le plus précis et le plus clair possible. Cette situation permettait de travailler la compétence suivante: « Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée », B.O., 2008).

Par la suite, les élèves de grande section ont réalisé une activité dans leur groupe habituel. Chacun disposait d'une planche de photographies d'enfants qui avaient une émotion différente (voir annexe 3.2 : planche « émotions d'enfants ») et d'un jeton. Nous montrions aux élèves un fruit ou un légume de l'album. Ils devaient alors placer leurs jetons sur l'enfant qui exprimait la même émotion que ce fruit ou ce légume. Chacun leur tour, les élèves devaient expliquer et justifier leurs choix. Cette séance devait permettre aux élèves de s'entraîner, de nommer, de reconnaître des émotions et de transposer l'expression des fruits et des légumes à celle des enfants.

Entre la quatrième et la cinquième séance, les élèves ont visionné la vidéo « Pingu est jaloux ». Dans cette vidéo, la maman de Pingu est très occupée avec le bébé et Pingu se sent délaissé. Ce visionnage était suivi d'une discussion orale et collective.

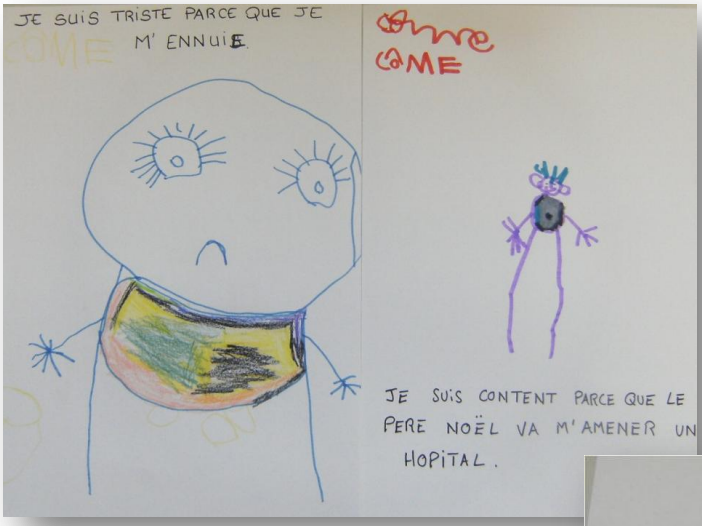
A cette occasion, nous avons pu revenir sur la jalousie avec les élèves. Cette émotion s'appuyait alors sur un contexte familier pour les enfants qui venait compléter l'album.

La cinquième séance nous a permis de travailler sur l'antonymie. Deux activités ont été mises en place sur cette séance.

Lors du premier atelier, nous avons fait une lecture rétrospective de l'album avec les élèves afin de trouver les émotions inverses aux émotions des fruits et légumes (content/triste, heureux/grincheux etc.). Malgré nos exemples, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à saisir la notion d'inverse.

Sur le second atelier, les élèves reprenaient leurs portraits réalisés lors de la deuxième séance et avaient à se représenter, toujours par le dessin, avec l'émotion inverse. Nous leur avons donné des exemples (content/triste etc.), afin de les éclaircir sur la notion d'antonymie. Puis, en dictée à l'adulte, les élèves devaient attribuer une cause à cette émotion inverse. Le passage par le dessin avait ici son importance. En effet, cela a permis aux élèves, tout comme en deuxième séance, de se représenter avec une émotion et de s'exprimer sur cette dernière en lui attribuant une cause.
Leurs portraits ont ensuite été collés, dans leur cahier, face à ceux réalisés lors de la deuxième séance.

Ci-dessous, deux réalisations de portraits d'élèves. L'analyse des portraits des élèves sera réalisée dans la troisième partie de ce mémoire.



La sixième séance a été réalisée avec tous les élèves de grande section.

Il s'agissait d'un jeu de mime autour des émotions. Volontairement, les élèves venaient mimer au tableau, une émotion. La timidité l'a emporté en début de séance mais les élèves se sont pris au jeu assez rapidement, même si un guidage de notre part a souvent était nécessaire, afin qu'ils trouvent des idées pour mimer l'émotion donnée. Cet exercice de mime a été très intéressant car il a permis d'une part, de réinvestir l'ensemble du vocabulaire des émotions, vu depuis le début de la séquence et, d'autre part, de mettre à distance les émotions.

La septième et dernière séance, a fait l'objet d'une évaluation sommative.

Deux types d'activités ont été proposés aux élèves. L'une reposant sur la même planche de photos qui leur avait été donnée en séance 4 et la seconde sur des images de l'album que nous avions sélectionnées à l'avance, ainsi que sur les images de *Monsieur, Madame* données lors de la séance 3. Les élèves avaient à nommer les émotions qui leur étaient montrées, à justifier leurs choix et en dernier lieu, à trouver l'antonyme d'une émotion donnée.

Cette séance nous a permis d'évaluer le travail réalisé depuis le début de la séquence sur les émotions. Cette dernière a été une réelle réussite. Les résultats obtenus ont confirmé que les objectifs que nous nous étions fixés ont été respectés et atteints.

Ci-après, figure une grille d'évaluation vierge. Elle rassemble les critères sur lesquels nous nous sommes appuyées pour évaluer les élèves. Il s'agit simplement d'en donner un exemple, l'analyse de l'évaluation se fera dans la troisième partie de ce mémoire.

Prénom de l'élève:

L'élève sait nommer les émotions :	-Heureux/content/joyeux -Triste -Énervé/en colère -Timide -Jaloux -Fatigué -Étonné
L'élève est capable de justifier sa réponse soit en s'appuyant sur les expressions du visage, soit en donnant un exemple (mise en contexte) : **Liste exhaustive**	-Sourire -Larmes/Pleurer -Forme de la bouche en « o » (pour étonné) -Joues rouges (timide) -Bailler
L'élève est capable de donner l'antonyme d'une des émotions suivantes:	-Triste/Content-Heureux -Méchant/Gentil -Fatigué/En forme -Peureux/Courageux

Tout au long de notre séquence, nous avons recueilli des données nous permettant d'analyser les séances mises en place. Dans le tableau suivant, nous avons répertorié le type de données recueillies lors de nos séances, les modalités de recueil ainsi que l'objectif de ces relevés.

Séances	**Types de données et modalités de recueil**	**But des relevés**
1	Retranscriptions des impressions des élèves sous forme de prise notes	- Réunir les premières impressions des élèves. - Faire le point sur leurs connaissances afin d'orienter notre travail pour la suite de la séquence.
2	Portraits réalisés par les élèves	- Vérifier que les élèves sont capables d'identifier et ont retenu les premières émotions vues en séance 1. - Voir si les élèves sont capables de « coder » des émotions - Voir si les élèves sont capables d'attribuer une cause aux émotions.
3	Bandes des élèves et enregistrements audios	Vérifier que les élèves soient capables de reconnaître et nommer une émotion en observant les traits du visage.
4	Enregistrements audios	Prélever des indices afin de voir si les élèves sont capables de nommer des émotions et d'associer les émotions à l'humain et pas seulement à des personnages fictifs.
5	Enregistrements audios et portraits dessinés par les élèves	- Voir si les élèves saisissent, implicitement, la notion d'antonymie. - Vérifier qu'ils sont capables, là encore, d'attribuer une cause à l'émotion choisie (contraire à celle retenue en séance 2).
6	Photographies	- Vérifier que les élèves sont capables de mettre à distance les émotions. - Voir si les élèves sont capables de s'appuyer sur ce qui avait été vu durant la séquence, afin de réaliser leur mime et/ou de trouver l'émotion mimée, notamment, en se référent aux expressions du visage, aux gestes etc.
7	Grilles d'évaluation complétées et histogrammes	- Évaluer l'aptitude des élèves à réinvestir le vocabulaire vu depuis le début de la séquence. - Évaluer la capacité des élèves à reconnaître une émotion, à l'expliciter, en la mettant en contexte. - Vérifier que les élèves ont compris ce qu'était un antonyme et, de ce fait, qu'ils sont capables de donner l'antonyme d'une émotion.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DE LA SEQUENCE

I. Les limites de l'album pour l'apprentissage du lexique

Nous nous sommes appuyées sur l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles*, à chaque début de séance et/ou pendant les activités proposées aux élèves. L'intérêt était de réactiver le vocabulaire vu dans les séances précédentes, mais également de faire émerger de nouvelles notions (synonymie et antonymie).

I-1. Une ambiguïté entre sentiments et émotions

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'album nous a offert la possibilité d'étudier le champ lexical des émotions avec les élèves de grande section. C'est une fois la séquence commencée que nous nous sommes rendu compte que l'album avait une définition assez large des émotions. En effet, en dépit de son titre, l'album ne traite pas exclusivement des émotions en tant que telles. Ainsi, sur une des pages, on peut lire : « Comment te sens-tu quand un grand fait le méchant ? Peureux ? Furieux ? Entre les deux ? ». Cet exemple fait apparaitre une confusion récurrente de l'album entre la notion de sentiment et d'émotion. En effet, le mot « peureux » renvoie davantage à un état stable, à un trait de caractère ou à un sentiment qu'à une émotion. Pour lever l'ambigüité, il aurait été préférable, par exemple, d'avoir le terme « apeuré ». Ce dernier renverrait plus assurément à un état passager lié à une situation donnée. Avec « furieux » et « apeuré » nous aurions eu deux émotions à proprement parler. Or, nous avons dû nous adapter au texte. Par conséquent, c'est avec un traitement vague de la notion que nous avons abordé le champ lexical des émotions. A partir de là, il était difficile de ne pas semer la confusion chez les élèves. Même si cela n'a pas freiné les apprentissages au cours de la séquence, il aurait été plus confortable, pour nous, d'être au clair avec la notion. Cela nous aurait permis d'être plus juste dans les mots utilisés et de préférer le terme « apeuré » à celui de « peureux », par exemple.

I-2. Un texte juxtaposé aux images ?

L'album a été un support intéressant pour introduire les émotions primaires (peur, joie, tristesse et colère) qui apparaissent assez simples pour les élèves car ce sont des émotions auxquelles ils sont régulièrement confrontés. En revanche, l'album aurait mérité de donner plus de matière, de mettre plus en contexte, les émotions secondaires (telles que la jalousie, la timidité etc.). En effet, le texte accompagnant chaque image est assez maigre, il se limite à quelques questions interpellant l'élève mais ne met pas suffisamment en scène les fruits et les légumes dans des situations de vie bien concrètes. Prenons l'exemple d'une double page qui présente trois tomates: l'une est plus grosse que les deux autres, elle s'apparente à la maman, les deux autres représentent ses enfants. L'un des enfants est collé à la maman et l'autre est présenté seul, plutôt l'air boudeur et les regarde d'un mauvais œil. Une simple question est écrite: « Jaloux ? », il n'y a pas plus de texte, pas de réelle histoire qui pourrait permettre aux enfants de comprendre ce qui se cache derrière cette image (voir annexe 2.5 : double page « jaloux »). En général, les images viennent illustrer ou compléter le texte mais, dans cet album, l'image a définitivement un rôle narratif plus important que le texte.

A partir de là, les élèves devaient faire travailler leur imagination afin de faire émerger un contexte, une histoire, et cela en prenant appui sur les photographies. Pour ce faire, nous avons essayé de donner, aux élèves, des exemples de la vie courante qu'ils auraient pu vivre, faisant intervenir certaines émotions, comme par exemple (toujours en rapport avec la notion de jalousie): « Lorsque ton papa ou ta maman joue avec ton petit frère/ta petite sœur, que ressens-tu ? ».

Mais, nous avons également veillé à ce que les élèves cherchent par eux-mêmes. En ce sens, à chaque nouvelle page de l'album, mais également à chaque activité, les élèves devaient trouver une situation vécue ou inventée, s'inscrivant toujours dans l'idée d'illustrer, de contextualiser une émotion. En outre, lorsqu' ils se référent à leur propre vécu, les élèves donnent plus de sens à celle-ci.

La notion d'émotion nous paraissant abstraite et, de ce fait, difficile à saisir pour les élèves, il nous a paru indispensable de passer par la contextualisation des émotions afin que les élèves en saisissent le sens.

I-3. Une exploitation abusive de l'album ?

Le plus souvent, l'album de jeunesse est très largement exploité par les enseignants ; il arrive même qu'il en devienne un simple support d'apprentissage. Or, il ne serait pas juste de le réduire à ce rang. En effet, la part affective et la littérarité de l'album doivent également être prises en compte, il ne doit pas seulement être un prétexte à des ateliers de langage, un objet de travail où le texte deviendrait alors un simple support langagier.

Avec du recul, nous nous sommes aperçues que nous avions justement trop eu tendance à instrumentaliser l'album. A chaque début de séance, l'album était repris, il a parfois même fait l'objet d'activité comme dans la séance 4. Bien que cette utilisation récurrente de l'album ait permis aux élèves de s'approprier l'album et de travailler le lexique des émotions, son utilisation aurait dû être plus mesurée. Il aurait été plus judicieux, de notre part, de réaliser d'autres lectures qui aurait apporté des mises en contexte différentes de notre album. Ainsi, certaines émotions auraient pu paraître plus claires aux élèves. Nous développerons ce point plus tard.

Il en découle que, même si l'album constitue une approche intéressante à l'école maternelle, son utilisation doit être réfléchie. En effet, l'enseignant doit trouver un équilibre entre l'album comme support d'apprentissage et l'album comme objet étudié pour lui-même.

Pour conclure, bien que l'album nous ait servi de support tout au long de notre séquence, nous avons pu en constater les limites et voir qu'il ne pouvait se suffire à lui-même. C'est pourquoi, d'autres supports, outils et situations doivent venir compléter l'album.

II. Les jeux, le dessin et le mime pour compléter l'album

A l'école maternelle, le jeu reste un support privilégié, il est d'ailleurs très largement préconisé dans les Informations officielles, tout comme l'importance de varier les situations d'apprentissages « [L'école maternelle] élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel » (B.O., 2008).

Dans cette seconde partie, nous nous attacherons donc à montrer et à expliquer en quoi les jeux et le dessin ont permis aux élèves de s'approprier, de réinvestir, de s'entraîner ou encore de manipuler le lexique des émotions.

II.1. Les émotions en portrait

Nous avons choisi de traiter les séances 2 et 5 en même temps car elles se complétaient. Rappelons brièvement que durant ces deux séances, les élèves avaient à dessiner leurs portraits en se représentant avec une émotion. D'abord avec l'émotion de leur choix, puis, avec l'émotion contraire à celle-ci. Ensuite, en dictée à l'adulte les enfants devaient attribuer une cause à leur émotion (voir annexe 4.1 : « dessine ton portrait »).

Tout d'abord, il est important de souligner que le dessin est un moyen d'expression très intéressant et facilement accessible pour l'enfant ; son intérêt est d'ailleurs reconnu dans les programmes scolaires du cycle 2 « Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) sont les moyens d'expression privilégiés » (B.O.,2008).

A travers le dessin, l'enfant se raconte lui-même, il raconte ce qui le fait rêver. Les portraits réalisés par les élèves nous ont justement permis de nous rendre compte de la vision qu'avaient les élèves de certaines émotions. Ces derniers se sont le plus souvent dessinés heureux, tristes ou énervés, ces émotions étant sans doute plus faciles à représenter et à expliquer que d'autres émotions comme l'inquiétude ou encore la jalousie. Les élèves sont, ici, en situation de production et non plus de réception ; c'est à eux de coder leurs dessins, de leurs donner du sens. La plupart des élèves qui se sont représentés heureux ont dessiné une bouche souriante. Nous pouvons rapprocher ce codage à celui des appréciations faites dans le cahier des élèves en maternelle. A l'inverse, pour ceux qui se sont dessinés malheureux ou énervés, la bouche était plutôt dirigée vers le bas ou droite et certains élèves ont même représenté des larmes. Le dessin a également été un moyen de mettre à distance les émotions, dans le sens où les élèves ont pu représenter les émotions à leurs manières, ont pu les « mettre à plat ».

La dictée à l'adulte a également permis aux élèves de s'exprimer mais de manière différente. Le but de celle-ci était de voir si les élèves savaient attribuer une cause à une émotion, en somme, s'ils étaient capables de les mettre en mots. En analysant de plus près les productions des élèves, nous avons constaté que les enfants savaient expliquer une émotion, même si

certains ont eu besoin d'un petit coup de pouce pour trouver des idées. Nous avons également relevé que les élèves associaient souvent la notion de plaisir à content/heureux par exemple, les élèves nous disaient qu'ils étaient contents parce que leur maman leur avait acheté des bonbons, parce que c'était leur anniversaire et qu'ils allaient avoir des cadeaux. A l'inverse, lorsqu'il s'agissait d'expliquer pourquoi ils étaient tristes ou malheureux, l'idée de s'être fait gronder par leurs parents ou de perdre un ami revenait assez régulièrement. Pour les enfants, la tristesse renvoie donc à un sentiment qui leur est désagréable et qui leur évoque potentiellement l'angoisse.

Les séances 2 et 5 ont permis de prendre du recul quant à la conception que se faisaient les élèves des émotions. Recul nécessaire, qui nous a permis de constater que ces derniers saisissaient la notion d'émotions puisqu'ils étaient capables d'en donner les « signes » et de les expliquer.

II-2. Catégoriser les émotions

La troisième séance a débuté par un exercice permettant de travailler la catégorisation des émotions: agréables/désagréables.

Émotions proposées aux élèves pour l'activité de catégorisation:

Émotions agréables	Émotions désagréables
la joie	la tristesse
Le courage	La peur
La gentillesse	La timidité
L'amusement	L'inquiétude
L'étonnement	La fatigue
	La jalousie
	La colère
	L'ennui
	La solitude
	L'étonnement

La catégorisation est une activité cognitive qui demande à l'élève de trouver un point commun à des éléments qui sont à la base différents. Il s'agit donc de dépasser les spécificités au profit de la généralité, en vue de mettre en évidence des caractéristiques communes à des objets, des personnes ou des situations.

Cette activité de catégorisation a été l'occasion de réactiver le lexique des émotions avec les élèves. En effet, avant de placer leur image dans la bonne colonne, les élèves devaient nommer l'émotion du bonhomme représenté sur cette image et formuler les caractéristiques de l'émotion en question.

Cet exercice a été réalisé avec brio, même si certaines émotions ont parfois fait hésiter les élèves. La jalousie a, là encore, posé problème aux élèves puisque cette notion était difficile à saisir pour ces derniers. Cependant, après réflexion et discussion, ils sont parvenus à placer cet état dans la bonne colonne. En revanche, l'étonnement relevant aussi bien d'un sentiment agréable que désagréable, il a fallu passer par la contextualisation pour que les élèves se rendent compte de cette double appartenance. Au travers des mises en situation, nous sommes parvenues à leur faire prendre conscience que l'étonnement pouvait parfois susciter de l'angoisse, de la peur, émotions plutôt désagréables mais, que l'on pouvait aussi être agréablement étonné.

II-3. Nommer et caractériser une émotion

Dans cette partie, il nous a semblé pertinent d'analyser les séances 3 et 4 car celles-ci permettaient de travailler sur la dénomination et la caractérisation des émotions. Tout d'abord, nous verrons la séance 3 puis, nous nous attacherons à analyser la séance 4.

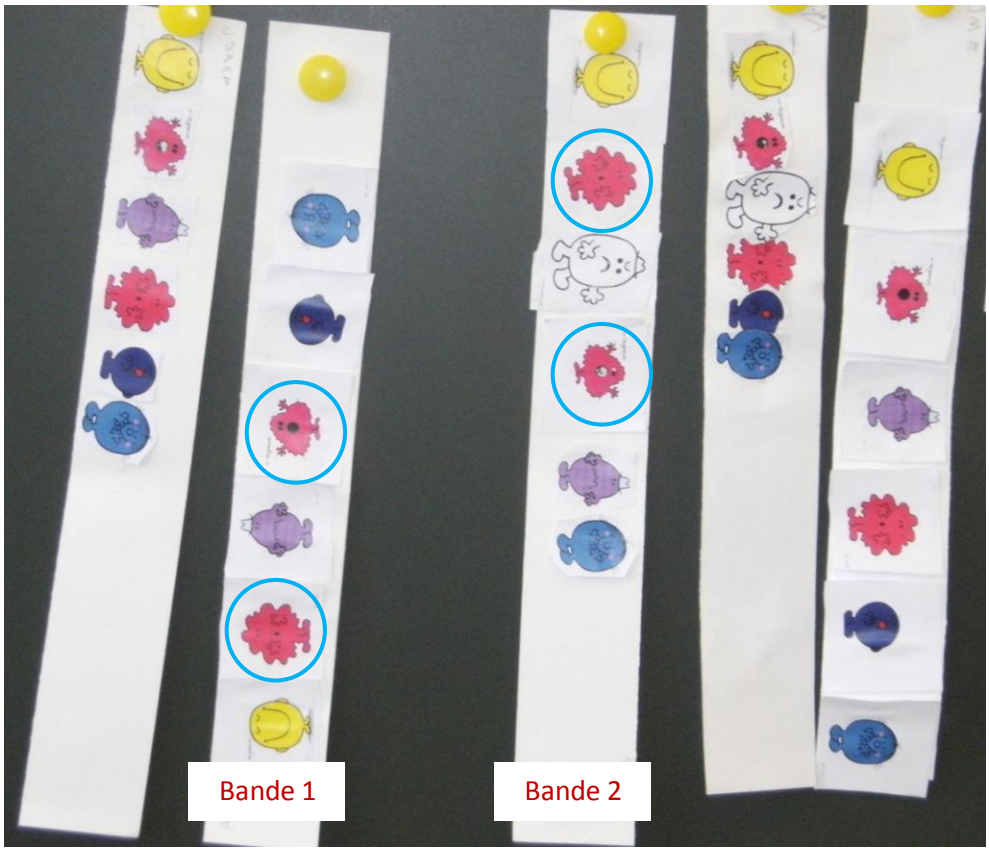
Rappelons que lors de la séance 3, nous avons proposé, aux élèves, une activité où ils devaient retrouver le bonhomme présentant l'émotion dictée par l'adulte. Ils avaient ensuite, par groupe, à nommer les émotions et à justifier leurs choix.

En nous penchant de plus près sur les productions des élèves et en échangeant avec eux, nous avons constaté que la plupart d'entre eux savaient nommer l'expression du bonhomme choisi et justifier leurs choix, en prenant appui sur les traits du visage des bonshommes. Par exemple, un élève nous a dit : «C'est le bonhomme jaune qui est content car il a un grand

sourire ». En ce sens, l'objectif de la séance étant que les élèves sachent nommer et décrire une émotion, nous pouvons dire que l'exercice a été relativement bien réussi.

En revanche, nous nous sommes aperçues, lors de la deuxième partie de l'activité (discussion autour des productions des élèves), que certains bonshommes pouvaient représenter deux émotions.

Ci-après, des exemples de productions d'élèves faisant ressortir cette idée:



Les personnages entourés par des ronds bleus pouvaient aussi bien être associés à la peur, qu'à l'étonnement (bouche en « o », tremblements). Comme nous pouvons le voir, sur la première bande l'élève a associé la peur au personnage ayant la bouche grande ouverte et l'étonnement à l'autre bonhomme rose alors que sur la deuxième bande, l'élève a fait l'inverse. Nous avons donc admis les deux propositions.

En séance 4, les élèves devaient associer l'émotion d'un enfant photographié à celle d'un fruit ou d'un légume de l'album, tout en nous expliquant pourquoi il avait choisi d'associer tel enfant à telle émotion. Cette activité a permis de travailler la nomination ainsi que la caractérisation des émotions puisque, les élèves devaient être en capacité de reconnaître

et nommer l'émotion du fruit/légume et de l'enfant photographié, en s'appuyant sur les expressions du visage. Ce jeu a également été l'occasion de se détacher du fictif dans le sens où, les élèves avaient à associer des émotions à l'humain. En effet, jusqu'ici les élèves avaient à reconnaître, nommer et décrire des émotions propres à des personnages fictifs (les fruits et les légumes, les *Monsieur, Madame*). Cette activité leur demandait d'aller plus loin en transposant les émotions de ces personnages aux enfants. Il nous paraissait essentiel que les élèves soient en mesure d'identifier des émotions sur des personnes réelles car les expressions du visage apparaissent moins stéréotypées que sur des représentations.

Ci-dessous, un exemple d'images présentées lors de l'activité :

Dès la troisième séance, nous avons noté des progrès certains. Le lexique des émotions commençait à être intégré et les élèves parvenaient, de mieux en mieux, à caractériser les émotions. La séance 4, elle, a confirmé cette idée car la majorité des élèves était en capacité de transposer les émotions des fruits/légumes à l'humain, ce qui laissait entrevoir une certaine maîtrise des émotions et de ses caractéristiques.

II-4. Mettre à distance les émotions

Nous avons choisi de réaliser un jeu de mime en dernière séance (séance 6). A l'école, le jeu de mime est un moyen d'expression privilégié qui développe l'imagination de l'enfant, en lui demandant de trouver des idées pour mimer un état, une action, une émotion etc. Le mime permet également de travailler la maîtrise de son corps et de ses émotions car les enfants doivent se produire devant leurs camarades et adapter leurs gestes au mime demandé, par exemple, en intensifiant certains mouvements, en jouant sur les nuances etc. L'élève spectateur, lui, ne doit pas se contenter d'observer l'élève qui mime mais il doit s'interroger,

faire des propositions pour arriver progressivement à une analyse plus argumentée des éléments du message. Dans notre cas, le jeu de mime a aussi demandé aux élèves de se représenter les émotions, de les mettre à distance afin que leurs mimes soient les plus « parlants » possibles.

Dans l'exemple qui figure ci-après, l'élève mime la colère.

Les ronds rouges font ressortir les parties du corps mobilisées par l'enfant pour exprimer la colère. Ce dernier reprend les principaux traits de la colère: il sert les poings, fronce les sourcils, baisse la tête et lance un regard dur. Cet élève a pleinement saisi le sens et les caractéristiques de la colère ce qui lui a permis de s'approprier cette émotion et, ainsi, de la mimer très justement.

Le jeu de mime a été intéressant aussi bien pour l'enfant qui mimait que pour l'enfant spectateur. En effet, cette activité a demandé à chaque élève, qu'il soit acteur ou spectateur, de caractériser les émotions et donc de se référer aux notions travaillées au long des différentes séances. Nous avons, avec cette activité, vérifié que les élèves avaient intégré le lexique des émotions vu tout au long de la séquence et qu'ils étaient capables de les caractériser.

Pour conclure, les jeux, le dessin mais aussi le mime ont permis aux élèves de s'entraîner et de réinvestir des mots propres au lexique des émotions. Ils ont également été l'occasion de laisser les élèves s'exprimer et chercher par eux-mêmes, ce qui les a amenés à mieux saisir le sens des émotions et ainsi, à mieux se les approprier.
En revanche, nous avons constaté que les difficultés éprouvées par les élèves portaient toujours sur les mêmes émotions, notamment la jalousie. Nous nous sommes alors demandé si ces difficultés relevaient du concept d'émotion.

III. Les difficultés liées au concept d'émotion

III-1. Un problème de définition

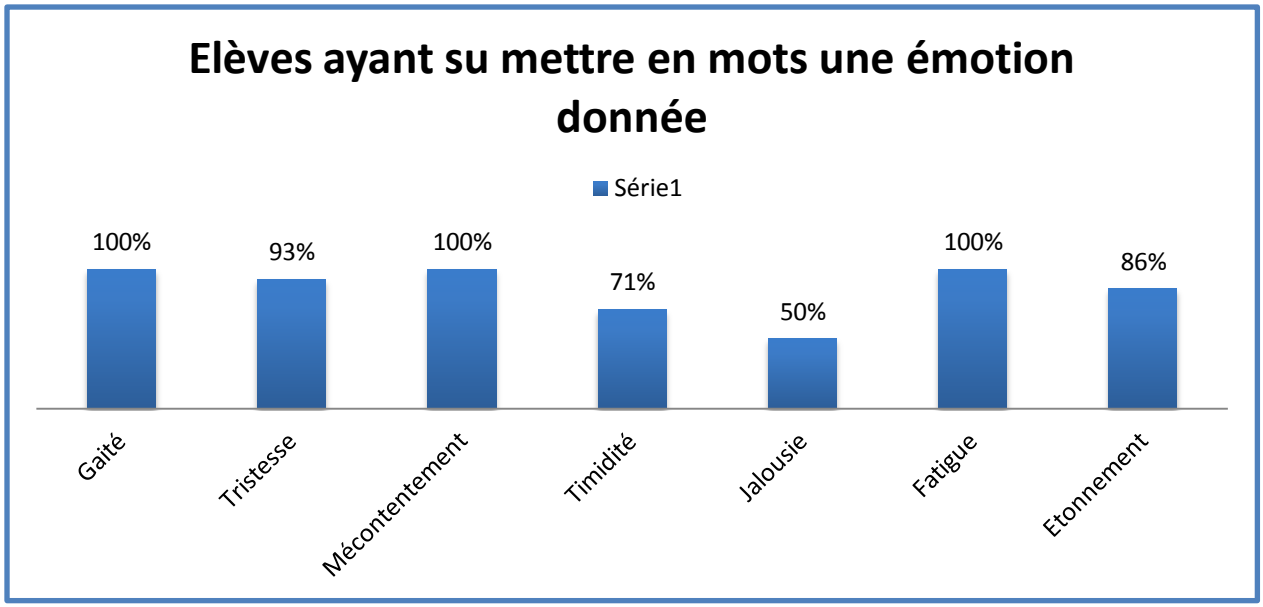
Lorsque nous avons décidé d'étudier le vocabulaire des émotions avec les élèves, nous nous sommes lancées dans nos préparations sans éprouver le besoin de réfléchir et définir le concept d'émotion. Il s'est avéré que cet oubli a été source de désagrément lors de notre séquence. Nous avons fait un amalgame entre caractère, sentiments et émotions. A posteriori, il est vrai que dans le langage courant, la distinction entre sentiments et émotions n'est pas forcément claire. De plus, l'album entretenait, pour nous, cette confusion (d'autant plus que nous nous sommes adaptées à lui et non l'inverse). Nous n'avions pas suffisamment cerné l'état passager des émotions. Cette confusion découle du fait qu'un même mot peut signifier à la fois une émotion et un sentiment/ un caractère. Pour donner un exemple, le mot inquiet peut évoquer aussi bien un caractère qu'une émotion.

III-2. Est-ce une notion trop abstraite pour les jeunes enfants?

Lors de notre séquence, nous avons constaté que les élèves avaient des difficultés à identifier certaines émotions. Par exemple, les mots relatifs à la jalousie et à l'étonnement ont mis plus de temps à émerger que ceux des émotions plus basiques. D'autre part, les élèves ont

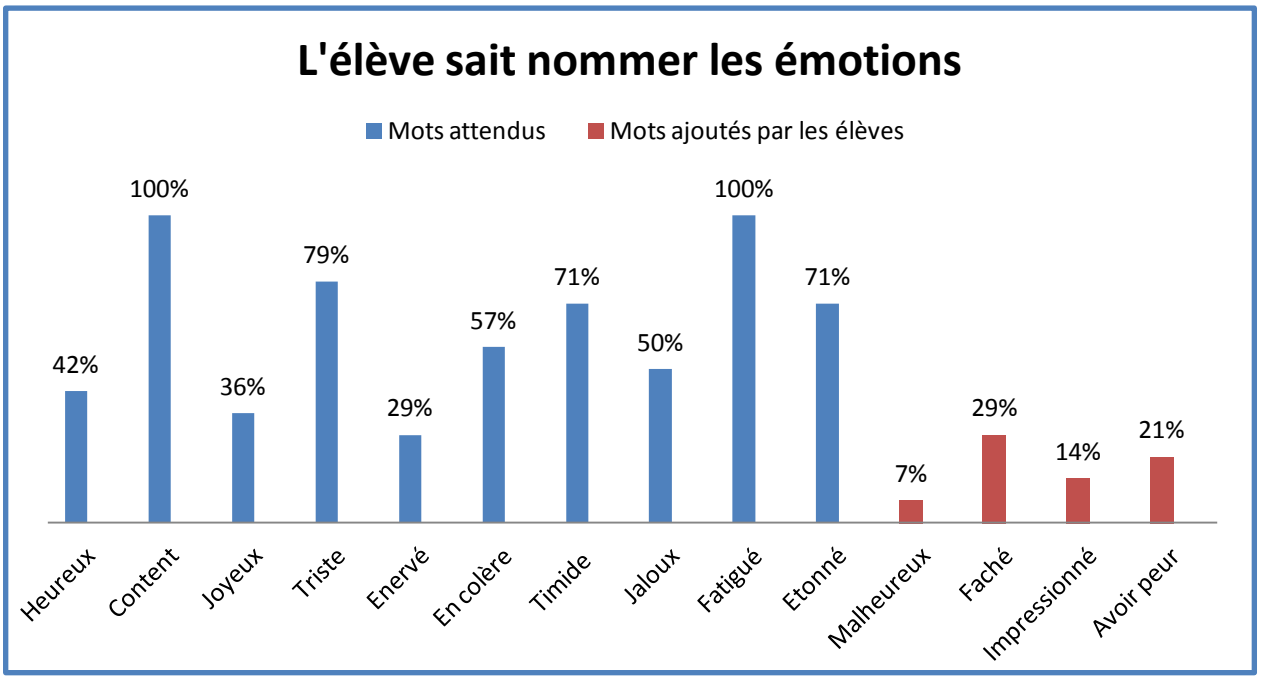
eu aussi plus de mal à rattacher des causes à ces émotions. Nous nous sommes donc demandé si le concept d'émotion pouvait poser problème à des élèves de grande section.

Avant d'étudier la question plus en détail, nous reviendrons sur les résultats de l'évaluation sommative. Rappelons que l'évaluation s'appuyait sur des images. Ci-dessous, l'histogramme permet d'apprécier la réussite des élèves à la première partie de l'évaluation, qui consistait à nommer l'émotion que nous lui montrions.



Nous pouvons remarquer que les émotions primaires n'ont pas posé de problème alors que la jalousie, la timidité ont été des émotions plus difficiles à identifier.

Le second histogramme, permet de visualiser les mots que les élèves ont employés.



Nous remarquons que les élèves ont donné, dans la plupart des cas, les mots attendus mais certains ont également su réinvestir des synonymes entendus au cours de la séquence.

Il est plus difficile de comptabiliser les explications qu'ont su donner les élèves aux émotions et, sur ce plan, les évaluations ont été plus inégales.

Pour répondre à notre questionnement nous avons consulté des ouvrages scientifiques.

D'abord, indépendamment de leur culture, les êtres humains communiquent leurs émotions au moyen d'expressions faciales et de mots. D'autre part, ils peuvent parler d'émotions réelles et présentes comme d'émotions passées, futures ou imaginaires, comme réfléchir à leurs causes et leurs conséquences. Il apparaît, donc, que les êtres humains ont conscience des émotions et les comprennent, mais qu'en est-il des enfants? Des études ont montré que, dès l'âge de 2 ans, les enfants commencent à parler de leurs émotions, voire de celles des autres, sans qu'il s'agisse forcément d'émotions présentes. Entre 3 et 5 ans, l'identification et l'explication des émotions s'améliorent sensiblement. Néanmoins, c'est seulement entre 5 et 6 ans que l'enfant saisit l'influence des croyances sur les émotions. Autrement dit, il comprend qu'une même situation ne va pas susciter nécessairement la même émotion chez tous les individus et peut dépendre des représentations subjectives de chacun. Par exemple, le petit chaperon rouge n'est pas effrayé lorsqu'il rencontre le loup, alors qu'objectivement, la rencontre avec cette bête sauvage aurait dû susciter, chez lui, la peur (Colletta et Tcherkassof, 2003). La compréhension de la complexité des émotions continue, bien sûr, à s'affiner par la suite. C'est encore plus tard que l'enfant comprendra la mixité des émotions (c'est-à-dire qu'une émotion peut provoquer, simultanément, des émotions contraires chez une même personne). Parallèlement, la compréhension des émotions est variable en fonction des individus et de la place qui leur est accordée dans le milieu familial. Par exemple, dans les familles, la jalousie entre les frères et sœurs est une situation assez courante mais qui ne sera pas du tout traitée de la même manière en fonction des familles.

Il en ressort donc, que des élèves de grande section ont une bonne compréhension des émotions primaires mais, qu'à leur âge, leur conception des émotions doit encore s'affiner. Aussi, cela s'en est ressenti pour la lecture des émotions secondaires. Les enfants étaient en mesure de les identifier lorsqu'elles étaient mises en situation, en revanche, une majorité d'entre eux éprouvait encore des difficultés pour expliquer le mot sorti de son contexte. En effet, nous avons pu constater que les émotions qui posaient problème aux enfants étaient

parfaitement comprises lorsqu'elles étaient intégrées à une histoire. Par exemple, lors du visionnage de « Pingu est jaloux » ou de la lecture de « La Belle et la Bête », ils ont très bien su identifier et expliquer la jalousie des personnages. Le développement cognitif des enfants peut expliquer, en partie, les difficultés à expliciter les émotions complexes. Cependant, nous pouvons constater qu'elles peuvent être indiscutablement mieux comprises lorsqu'elles sont abordées plus ouvertement dans le milieu familial et scolaire.

III-3. Les difficultés liées à l'antonymie

En traitant le champ lexical des émotions, nous avons été amenées à travailler l'antonymie. Nous nous sommes rendu compte que, pour les élèves, il n'était pas forcément évident d'opposer une émotion à une autre. Ils n'opposaient pas spontanément la joie et la tristesse par exemple. Par conséquent, nous sommes d'abord revenues sur des mots plus simples, comme grand/petit, etc., pour les amener, progressivement, à trouver les antonymes des émotions. Plusieurs d'entre eux reformulaient alors le mot en ajoutant la négation. Autrement dit, quand on leur demandait le contraire de « content », ils répondaient d'abord « pas content ». Il fallait donc insister pour les amener au bon antonyme.

Pour illustrer cette situation, voici une retranscription d'un échange autour d'une page de l'album (voir annexe 2.3 : double page « Impatient ? Inquiet ? Fâché ? ») :

1. E : L'inverse de content c'est quoi↑

2.El : Il est pas content

3.E : Alors, c'est quoi le mot pour dire qu'on n'est pas content↑

4.El : On est en colère

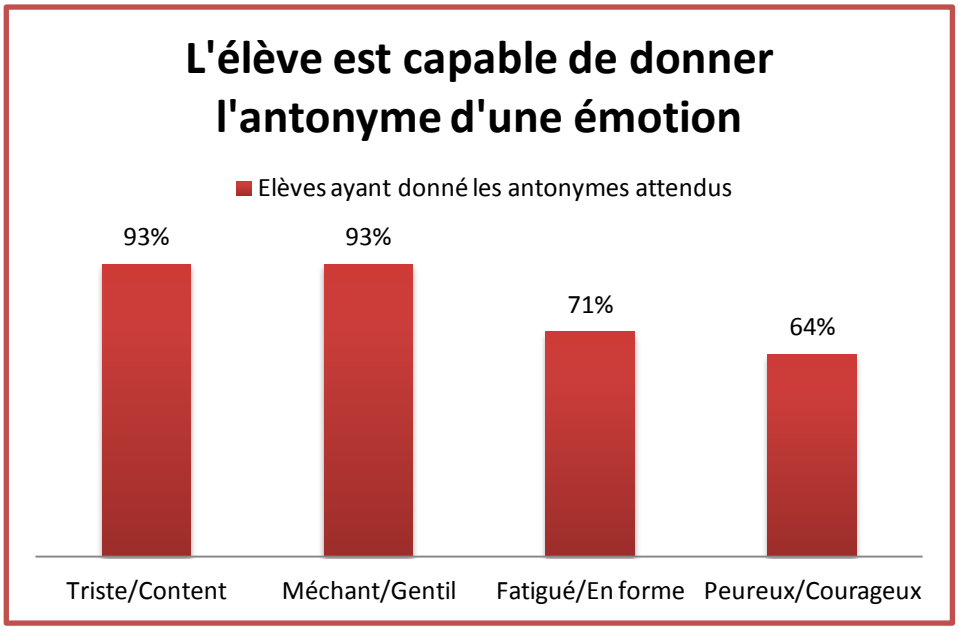
5.E : Oui, par exemple

6.N : Et que lui il est pas content *(l'élève désigne l'orange mécontente)*

6.E : Elya a dit que l'inverse de pas content c'est en colère, c'est quand on est en colère

Nous nous sommes heurtées à une autre difficulté dans le traitement de l'antonymie : celle de ne pas trouver systématiquement une émotion à opposer à une autre. En effet, quel mot peut-on opposer à jaloux ou à étonné ?

Cette observation nous a poussées à réduire nos attentes dans l'évaluation. Nous avons limité le nombre d'antonymes à trouver et inséré Méchant/Gentil pour s'assurer que la notion de contraire était comprise.



L'histogramme fait apparaître que ce n'est pas la notion de contraire qui posait problème mais bien les antonymes associés aux émotions.

En conclusion, travailler le champ lexical de l'émotion avec des élèves de grande section de maternelle a suscité quelques embarras. D'abord, nous n'avons pas échappé à la confusion qui est faite, dans le langage courant, entre émotion et sentiment. Ensuite, certaines émotions étaient plus compliquées à déchiffrer visuellement que d'autres, ou encore, étaient plus difficile à expliciter pou les élèves. Enfin, l'antonymie se prête assez mal à la notion d'émotion, ou du moins, au corpus de mots que nous avions choisi.

IV. Comment surmonter les obstacles rencontrés au cours de la séquence ?

Nous avons vu que l'album présentait des limites par rapport à l'usage que nous en avions dans la séquence. D'abord, il entretenait une confusion sur le concept d'émotion. D'autre part, le texte de l'album, ne présentant pas de trame narrative, n'attribuait pas de contexte aux émotions. Pour pallier la difficulté à trouver un album traitant uniquement le champ lexical des émotions, nous aurions pu réaliser une mise en réseau d'albums. Cela nous aurait permis de compléter l'album autrement que par le jeu, le mime et le dessin. Nous avons alors recherché des albums, des documentaires qui apporteraient des éclaircissements sur une ou plusieurs émotions, tels que :

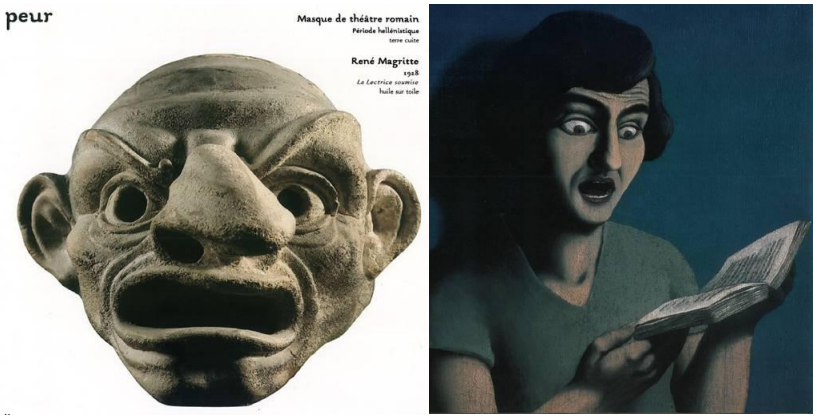
Emotions	**Albums**
Toutes les émotions	MONTSE, G. (2003). *Les petites et les grandes émotions de la vie*. Alice.
Toutes les émotions	GABRIEL, C. (2007). *Quelle émotion ?! - Comment dire tout ce que j'ai sur le cœur*. Mila éditions.
Toutes les émotions	D'HARCOURT, C. (2006). *Des larmes aux rires : Les émotions et les sentiments dans l'art*. Seuil/Le Funambule.
La peur et le courage	ROSS, T. (2007). *Je veux de la lumière !*. Gallimard jeunesse.
La jalousie	DE LESTRADE, A., & LE SAUX, L. (2006). *Et moi, maman tu m'aimes ?*. Hatier
La colère	D'ALLANCE, M. (2000). *Grosse colère*. Petite bibliothèque de l'école des loisirs.

L'intérêt des albums présentés ci-dessus est de raconter une histoire et de ce fait, de mettre en contexte les émotions. De plus, nous avons trouvé que les albums traitant d'une seule émotion, la peur et la jalousie notamment, reprenaient des situations que les enfants auraient

pu vivre : avoir peur du noir, être jaloux de l'arrivée de son petit frère ou de sa petite sœur, leur permettant ainsi de mieux saisir le sens de ces émotions.

Le recueil *Des larmes aux rires : Les émotions et les sentiments à travers l'art*, nous paraissait intéressant dans le sens où il reprenait toute la gamme des émotions à travers des portraits d'hommes, de femmes et d'enfants. Sur chaque-double page, deux-œuvres d'art se rencontrent pour illustrer une même émotion.

Ci-dessous, un exemple de double-page : la peur.



Les peintures et les sculptures sont particulièrement parlantes : les expressions des visages, des corps sont très marqués, il aurait peut être été pertinent de s'appuyer sur cet ouvrage, en début de séquence, afin que les élèves se représentent les caractéristiques des émotions humaines.

D'autre part, à travers l'art, l'enfant peut s'exprimer et ressentir des émotions ; c'est notamment ce que les Informations officielles mettent en avant « [Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales]. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions […]» (B.O., 2008). Ainsi, nous aurions pu échanger sur les émotions éprouvées par les enfants devant ces œuvres d'art pour les amener à s'approprier les émotions.

Bien que le principal obstacle que nous ayons rencontré soit le manque de mise en contexte de l'album, nous avons pensé à quelques améliorations pour notre séquence.

Il aurait été intéressant de proposer un rituel sur les émotions. Nous avons imaginé une sorte de « roue des émotions » qu'un élève viendrait tourner chaque matin, en fonction de son humeur. Pour ce faire, il faudrait mettre en place un calendrier afin de définir l'ordre de passage des élèves. L'enfant qui viendrait tourner la roue devrait expliquer son ressenti. Par la suite, nous pourrions laisser s'exprimer le reste de la classe.

Les portraits des élèves auraient pu être rassemblés pour créer un livre des émotions, qui serait venu clore notre séquence. Nous aurions pu partir du principe du cahier: une double-page mettant en vis à vis le premier portait de l'élève et le second représentant l'émotion contraire. A l'inverse du cahier, qui est plus personnel, ce livre des émotions aurait pu être mis à la disposition de l'ensemble des élèves, sur le présentoir présent dans le coin lecture par exemple. Bien que les portraits aient été affichés au tableau et que chaque élève soit venu présenter ses portraits, les enfants auraient pu disposer du livre quand ils le souhaitaient et ainsi enrichir leurs représentations des émotions avec les productions de leurs camarades. De plus, en réalisant entièrement l'album (la couverture, les portraits), les élèves auraient pu pleinement se l'approprier et de ce fait, s'approprier les émotions représentées par leurs portraits. En effet, les enfants auraient pu réaliser la couverture, par exemple avec des images de l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles* mises à leur disposition mais aussi, en réalisant des dessins traduisant ce qu'évoquent pour eux les émotions. La création de cet album aurait pu être l'occasion de travailler sur les expressions en lien avec les émotions. Nous aurions pu, par exemple, partir d'expressions connues et essayer d'en chercher d'autres avec les élèves, qui seraient venues compléter leurs portraits.

CONCLUSION

« [Quand je suis inquiet], c'est quand maman part au tennis et que je suis pas sûr qu'elle va rentrer ». Le propos de Nathan illustre le travail que nous avons mené auprès des élèves de grande section de maternelle. Si notre corpus ne contenait pas une grande quantité de mots, nous avons réellement cherché à ce que les élèves s'approprient le sens de ceux sélectionnés. Ainsi, à la fin de la séquence, les élèves étaient en capacité de caractériser et mettre en contexte des émotions. Il s'est avéré que tous les enfants avaient fait des progrès notables.

Pour répondre à notre problématique, l'album *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelles* ne permettait pas, à lui seul, d'enrichir et de structurer le vocabulaire des élèves. En effet, l'apprentissage lexical ne peut pas se concevoir par la simple lecture d'un seul et même album et des échanges qui en découlent. Il est nécessaire de diversifier les situations d'apprentissage. Comme nous l'avons vu, le jeu, le mime ou encore le dessin sont des apports complémentaires à ceux de l'album et sont parfaitement adaptés à des élèves de maternelle. Ils laissent à l'élève la possibilité de manipuler les mots, de les réinvestir et ainsi de se les approprier au mieux. Par ailleurs, nous nous sommes confrontées au fait que les émotions relevaient d'une notion abstraite et complexe mais pas inabordable avec des élèves de grande section. Il s'est avéré indispensable de les mettre en contexte à travers différentes situations pédagogiques. Cependant, si nous avions eu plus de temps et d'expérience, nous aurions pu envisager une mise en réseau d'albums. Cela nous aurait permis d'approfondir davantage chaque émotion étudiée. En outre, nous aurions pu élargir le corpus de mots, tout en continuant à nous appuyer sur le mime.

Cette séquence a permis aux élèves d'apprendre à nommer et expliquer les émotions. Cette aptitude leur permet de mieux comprendre leurs ressentis et donc de mieux les contrôler. Plus généralement, tant d'un point de vue lexical, qu'émotionnel, ce travail profitera à l'élève dans son parcours scolaire et social.

Ce stage a été enrichissant car il nous a permis de mettre en œuvre notre propre dispositif d'apprentissage. En outre, il nous a permis de réaliser que maîtriser le vocabulaire n'allait pas de soi et qu'il était nécessaire d'accorder de l'importance à celui-ci dès l'école

maternelle. Ainsi, nous avons cerné toute l'importance de mettre en place des temps spécifiques à l'apprentissage du lexique.

En dehors de temps spécifiques, ce vocabulaire peut être réinvesti dans des activités transversales, telles que la danse ou encore la musique, qui offrent des exercices d'expression et d'écoute qui évoquent et provoquent des émotions chez les enfants. Ces activités permettraient de réactiver et réinvestir les notions vues au fil des séances.

En guise de prolongements, nous aurions pu alors proposer des exercices d'expression corporelle, en salle de motricité : demander aux élèves de réaliser un mouvement puis, ouvrir la discussion sur leurs ressentis afin d'arriver à associer ce mouvement à une émotion. La musique se prête aussi à ce type d'activité. En effet, les écoutes musicales seraient l'occasion de discuter avec les élèves sur les émotions éprouvées au moment de l'écoute. Le passage par le dessin peut aussi aider l'élève à extérioriser l'émotion ressentie.

En période 5, une petite pièce de théâtre reprenant le thème des émotions aurait pu être mise en place et présentée aux parents comme spectacle de fin d'année. Nous pensons qu'il serait préférable de réaliser cette activité en fin d'année car les élèves de grande section seraient plus à l'aise à l'oral qu'en début ou milieu d'année scolaire. De plus, le théâtre implique une certaine maîtrise de son corps, de ses émotions, demandant à l'élève un réel travail sur soi qui ne pourrait se réaliser plus tôt dans l'année.

Bibliographie

Ouvrages

- CELLIER Micheline (2008), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Paris : Retz
- COLLETTA Jean-Marc & TCHERKASSOF Anna (2003), *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Wavre : Mardaga
- PICOCHE Jacqueline (2001), *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan,
- Le Robert et Nathan (1995), *Vocabulaire*. Paris : Editions Nathan

Sitographie

Rapports et IO :

- Rapport Bentolila : http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf
- BO hors série n°3 du 19 juin 2008 : http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf
- Vocabulaire à l'école maternelle : http://eduscol.education.fr/cid52525/vocabulaire-ecole-maternelle.html
- Listes de fréquence: http://eduscol.education.fr/cid50486/vocabulaire.html

Articles :

- DOLY Anne-Marie, « Le jeu à l'école maternelle » : http://www.crdp-
- nantes.fr/ressources/document/enseigner_maternelle/jeu_ecole_maternelle_anne-marie_doly.pdf
- BALARD Mireille, « Mime » : http://www.ac-reims.fr/datice/eps/pedagogie/bulle/mime.pdf

- CALAQUE Elisabeth, « Construction du vocabulaire et construction des connaissances au CM » : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Calaque.pdf

- CHARMEUX Evelyne, « Quelle place le vocabulaire occupe-t-il dans la maîtrise de la langue » In *Enseigner le français avec Evelyne Charmeux* : http://www.charmeux.fr/vocabulaire.html
- FOUCTEAU Béatrice, L'HEUDE Sylvie, ROGER Annie, « Comment repositionner le jeu comme support d'apprentissages à l'école maternelle » : http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/93.pdf

- LE MANCHEC Claude, « Lecture d'albums et apprentissages lexicaux » In *Les Cahiers de Lire écrire à l'école*, CRDP de Grenoble, 2007: http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-vocabulaire.asp

- MUSSET Marie et THIBERT Rémi, « Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée » : http://www.inrp.fr/vst
- POLARD Françoise, « La catégorisation en maternelle » : http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/doc_La_categorisation_en_maternelle.doc
- TRUDEL Eric, « Champ sémantique, champ sémantique lexical ou classe sémantique. Traitement lexical en lexicologie et en sémantique » : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2277/trudel_champ.pdf

Album de littérature jeunesse

- EIFFERS Joost & FREYMANN Saxton (2007), *Rouge comme une tomate : Et autres émotions naturelle*, Paris : Mila Editions

MEMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEURS : Clémentine Reynaud, Anaïs Silva-Vernay

RESPONSABLE DU MEMOIRE : Camille Vorger

TITRE : Quel rôle pour l'album dans l'apprentissage du champ lexical des émotions en grande section de maternelle ?

RESUME : Ce mémoire propose d'étudier en quoi l'album de littérature jeunesse peut être un support pour l'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle.

Ce travail a été réalisé avec des élèves de grande section et porte sur le champ lexical des émotions. Cette notion a été abordée à partir d'un album de littérature jeunesse, qui constituait le support central de cette séquence de français. Il est alors apparu essentiel d'évaluer dans quelle mesure l'album utilisé permettait de structurer et d'enrichir le vocabulaire prédéfini. Il a été constaté que l'album ne pouvait se suffire à lui-même et qu'il devait être accompagné d'autres situations pédagogiques.

La mise en place de cette séquence, qui mettait les mots en jeu, a indéniablement contribuée à favoriser la maîtrise du vocabulaire par les élèves.

MOTS CLES : album de littérature jeunesse, école maternelle, champ lexical, émotions, français, vocabulaire, mots en jeux