



HAL
open science

Les émotions et la compréhension de récit en Petite Section

Héloïse Brahier

► **To cite this version:**

Héloïse Brahier. Les émotions et la compréhension de récit en Petite Section. Education. 2018.
dumas-01885822

HAL Id: dumas-01885822

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885822>

Submitted on 2 Oct 2018

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

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

Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Les émotions et la compréhension de récit en Petite Section

Présenté par Héloïse Brahier

Écrit scientifique réflexif encadré par Sébastien ARFOUILLOUX



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



Attestation de non-plagiat

Je soussignée Héloïse BRAHIER

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

Les émotions et la compréhension de récit en petite section

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

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

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

Fait à Chambéry,

Le 13/05/18

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique
d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹
Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Héloïse BRAHIER auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : Les émotions et la compréhension de récit en Petite Section

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

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

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

Fait à Chambéry, le 13/05/18

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes collègues et amies de l'ESPE qui ont été d'un grand soutien tout au long de cette année intense.

Je remercie également mes collègues de l'école maternelle Pergaud qui partagent leur expérience et leur amour du métier de professeur des écoles et sont pour moi une belle ressource.

Je remercie mes professeurs de l'ESPE et plus particulièrement Mr Arfouilloux pour son tutorat.

Enfin merci de tout mon cœur à ma famille pour leur immense soutien et leur patience.

LES EMOTIONS ET LA COMPREHENSION DE RECIT EN PETITE SECTION

INTRODUCTION	1
1 FONDEMENTS SCIENTIFIQUES	2
1.1 <i>Les émotions</i>	2
1.1.1 Qu'est-ce que les émotions ?	2
1.1.2 Enjeux de l'éducation à la sensibilité et à l'expression des émotions	5
1.2 <i>La compréhension de récit</i>	6
1.2.1 Place et enjeux de la littérature jeunesse à l'école maternelle	6
1.2.2 La compréhension de récit	7
1.2.3 Enseigner la compréhension	8
1.3 <i>Travailler les émotions pour comprendre des récits – lire pour comprendre ses émotions</i>	9
1.3.1 Savoir reconnaître les émotions pour comprendre un récit	9
1.3.2 La lecture de récit pour aider les enfants à mieux se connaître	10
1.3.3 Questionnement	11
2 METHODOLOGIE	12
2.1 <i>Participants</i>	12
2.2 <i>Supports et procédure</i>	12
2.3 <i>Matériel</i>	13
2.3.1 Les albums jeunesse	13
2.3.2 Les tests	16
2.4 <i>Présentation des séances</i>	18
3 RESULTATS	21
3.1 <i>Savoir nommer les émotions de base</i>	21
3.1.1 Résultats du pré-test	21
3.1.2 Résultats du post-test	21
3.1.3 Les émotions citées	21
3.2 <i>L'expression d'expériences personnelles</i>	22
3.2.1 Comparaison émotions citées et expériences personnelles relatées	23
3.3 <i>La compréhension de récit à travers la compréhension des états mentaux des personnages</i> ..	24
4 DISCUSSION	25
4.1 <i>Re-contextualisation</i>	25
4.2 <i>Analyse des résultats</i>	26
4.2.1 Hypothèse 1 : Un travail spécifique sur les émotions peut permettre aux élèves de mieux les connaître et de les reconnaître en eux-mêmes.	26
4.2.2 Hypothèse 2 : Mieux connaître les émotions permet de mieux les identifier chez des personnages de récit et de comprendre le récit	27
4.3 <i>Limites et perspectives</i>	29
4.4 <i>Enrichissement professionnel</i>	30
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	32
ANNEXES	34

Introduction

Je suis affectée en tant que professeur des écoles stagiaire dans une école maternelle de la Motte-Servolex et j'ai en charge une classe de Petite Section à mi-temps en seconde partie de semaine.

Depuis mes débuts, j'accorde une grande place aux albums jeunesse dans ma classe et j'ai établi une progression qui était à mes yeux appropriée, avec des activités qui me semblaient de nature à m'assurer de la compréhension de mes élèves.

Pourtant, grâce aux enrichissements théoriques que j'ai eus durant mon cursus, j'ai découvert que la compréhension de récit était beaucoup plus complexe qu'elle ne me paraissait de prime abord. J'ai ainsi découvert notamment des travaux expliquant la nécessité de travailler de manière explicite la compréhension des personnages, notamment au regard de leurs états mentaux (Giasson, 2011, Cèbe 2016)

Il m'est d'autre part apparu très vite qu'un travail sur les émotions de base pouvait être très pertinent pour mes élèves. En effet, à travers mes lectures j'avais pris conscience du rôle de la régulation des émotions dans les apprentissages et de son utilité pour créer un climat serein dans une classe (Cuisinier et Pons, 2011). De plus, l'observation des comportements de mes élèves m'a confortée dans l'idée qu'à cet âge où ils n'ont pas encore les mots pour tout dire, leur frustration est souvent très grande et exacerbée lorsqu'elle découle d'émotions qui les submergent.

J'ai alors souhaité travailler les émotions avec pour objectifs que mes élèves soient capables de reconnaître et de nommer les quatre émotions de base. Devant la richesse des albums traitant des émotions, il m'a semblé évident qu'ils allaient en constituer les supports à ce travail. Or, prendre support sur des albums n'a de sens que si l'on travaille de façon pertinente leur compréhension. J'ai donc décidé de mener ce travail avec le questionnaire suivant :

Les enfants accèdent-ils plus facilement à la compréhension des histoires en bénéficiant d'un travail spécifique sur les émotions ?

Dans un premier temps, je m'attacherai à circonscrire les concepts d'émotion et de compréhension de récit ainsi que les enjeux qui s'y attachent au sein de l'école maternelle. Je montrerai ensuite le lien entre la compréhension et le travail sur les émotions afin d'aboutir au questionnaire qui fondera mon expérimentation. Dans un second temps, j'expliciterai l'expérimentation mise en place puis je conclurai avec une analyse de cette expérimentation.

1 Fondements scientifiques

1.1 Les émotions

1.1.1 Qu'est-ce que les émotions ?

« *Tout le monde sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce que vous lui demandiez de la définir* » (Fehr et Russel, 1984)

D'après le dictionnaire Le Robert, le mot « émotion » vient du latin *emovere* qui signifie « mettre en mouvement » et il est défini tel qu'un « état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation). »

Si les émotions peuvent sembler être un objet d'étude trivial car expérimenté intimement par la grande majorité des êtres humains, il est en réalité un sujet extrêmement complexe.

Depuis que Darwin, dans son ouvrage « *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* » en 1872 a émis une théorie qui postule que les émotions seraient universelles et auraient pour fonction la survie, les émotions ont été étudiées par de nombreuses disciplines. Plusieurs grandes théories ont depuis lors leurs propres hypothèses sur la nature et les causes des émotions, leur nature universelle ou culturelle, physiologique ou cognitive. Mais si les théories et les définitions sont pléthores et continuent de passionner les scientifiques, il est possible de distinguer ce qui semble constituer des caractéristiques communes à toutes ces théories.

Le prérequis pour aborder le domaine des émotions semblent être toutefois de toujours privilégier un angle pluridisciplinaire.

Les chercheurs considèrent que les grandes fonctions des émotions sont l'**adaptation et la communication**.

Les émotions peuvent être caractérisées par :

- *leurs réactions expressives, comme le sourire, le froncement de sourcil, l'intonation de la voix, la posture*
- *les réactions physiologiques comme la fréquence cardiaque, le flux sanguin, la production des larmes*
- *les tendances à l'action et les réactions comportementales, comme l'attaque, l'évitement, la fuite*

- *les évaluations cognitives comme la pensée d'avoir été injustement traité par une autre personne*
- *l'expérience subjective (ou sentiments subjectifs), c'est-à-dire ce qu'on pense ou dit ressentir.*

1.1.1.1 Classification des émotions

Les émotions sont habituellement divisées en deux catégories : **les émotions de base** ou dites « **primaires** » et les émotions dites « **secondaires** » qui apparaissent plus tard dans le développement.

Une des théories les plus connues est celle de P. Eckman qui dresse la liste de 6 émotions de base en 1992 et les associe à leurs expressions faciales. Ses recherches montrent que ces expressions sont partagées par de nombreuses cultures à travers le monde et il en déduit qu'elles sont universelles et innées.

6 émotions de bases ou « primaires »:







- La peur
- La colère
- La tristesse
- La joie
- La surprise
- Le dégoût

Les émotions de base sont ainsi les plus simples à identifier. Ce sont les premières émotions que connaissent les enfants et qu'ils réussissent à imiter et reconnaître sur autrui. En effet celles-ci sont ressenties dès les premiers mois de vie (Damasio, 2002).

Les émotions secondaires

Les émotions secondaires sont des émotions qui viennent compléter et affûter les émotions primaires. Ces émotions secondaires rendent ainsi compte de degrés et de polarité. Ainsi une émotion est plus ou moins intense et elle peut être considérée comme positive ou négative (cf tableau des émotions, Eckman 1992).

Le tableau ci-dessous permet de synthétiser pour chaque émotion de base d'après Paul Eckman (1992), quelle est l'expression faciale associée que les personnes reconnaissent universellement et quelles sont les émotions secondaires qui y sont rattachées.

Principales émotions et leur expression faciale associée		
Emotion de base	Expression faciale	Emotions secondaires
Tristesse		<ul style="list-style-type: none"> La peine La lassitude Le chagrin la désolation L'affliction La morosité L'abattement La dépression Le découragement
Peur		<ul style="list-style-type: none"> La crainte L'inquiétude L'anxiété L'angoisse L'épouvante La frayeur La terreur La panique
Joie		<ul style="list-style-type: none"> Le contentement le bonheur L'euphorie la satisfaction Le plaisir La félicité l'allégresse Le ravissement La jubilation La gaieté
Colère		<ul style="list-style-type: none"> La rage La fureur L'exaspération L'agacement La contrariété Le ressentiment La rancœur La hargne L'irritation
Dégoût		<ul style="list-style-type: none"> La révolusion L'écoeurement La répugnance La répulsion L'aversion La détestation L'exécration
La surprise		<ul style="list-style-type: none"> L'étonnement La perplexité L'effarement La désorientation L'hébétude L'étourdissement La stupeur La sidération

1.1.2 Enjeux de l'éducation à la sensibilité et à l'expression des émotions

1.1.2.1 Enjeux d'adaptation sociale

Pour s'adapter à son environnement social et plus particulièrement au contexte très normé de l'école, l'enfant va devoir développer son intelligence interpersonnelle. L'intelligence interpersonnelle selon Gardner correspond à la capacité d'être empathique, de communiquer, de comprendre, d'échanger et de travailler avec les autres.

Pour cela, l'enfant va tout d'abord devoir distancier les émotions afin de pouvoir les réguler. Il va donc devoir les considérer comme un objet de connaissance. Dans « Émotions & cognition en classe » (Cuisiner et Pons, 2011), les auteurs considèrent que pour comprendre l'émotion, l'enfant devra être capable de la traiter selon trois stades de développement : externe (nommer et comprendre l'effet de l'émotion), mental (compréhension affinée de l'émotion, de son rôle, de sa nuance) et réflexif (compréhension du lien états internes / monde / émotions).

En comprenant mieux ses émotions, l'enfant pourra ainsi d'une part mieux se comprendre lui-même mais aussi élaborer des stratégies pour réguler ses émotions. D'autre part, en comprenant mieux ses propres émotions par la distanciation il va être capable de reconnaître les émotions chez les autres, condition pour développer son empathie.

1.1.2.2 Enjeux sur le climat scolaire

Développer des compétences sociales et émotionnelles aurait un impact sur le climat scolaire. En effet des études révèlent qu'un apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence (Cohen, 2006)

Dans la synthèse sur le climat scolaire réalisée à la demande de la DGESCO (Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen, Giordan, Hugonnier, Neulat, Ortega Ruiz, Saltet, Veltcheff, Vrand, 2012), les chercheurs constatent que lorsque le climat scolaire s'améliore, on note également une amélioration des résultats scolaires, l'amélioration du bien-être des élèves et des adultes, la diminution notable du harcèlement, des problèmes de discipline ainsi que du décrochage scolaire.

Développer les compétences sociales et émotionnelles des élèves est donc la première étape d'un cercle vertueux pour le climat scolaire, les élèves et les équipes pédagogiques.

1.1.2.3 Enjeux pour les apprentissages

Dès la naissance, les émotions sont indissociables du processus d'apprentissage. Les travaux des psychologues et pédagogues s'intéressant au développement de l'enfant expliquent comment la sécurité affective est l'une des clés pour accéder aux capacités à communiquer, à comprendre et à apprendre. Il est donc naturel de retrouver ce lien dans les processus d'apprentissages qui ont lieu à l'école.

Dans « Émotions & cognition en classe » (Cuisiner et Pons, 2011), les auteurs évoquent les émotions comme la « face cachée du triangle didactique » en se référant à l'état psychologique. Ils définissent les émotions comme « des composantes dont l'interaction dynamique produit un état psychologique, conscient ou partiellement conscient. » (Cuisiner et Pons, 2011).

L'apprentissage de la sensibilité et des émotions à l'école primaire constitue un enjeu particulier. Il touche en effet à la fois l'individualité de l'enfant mais aussi le groupe social que représentent la classe et l'école. Cet apprentissage est essentiel d'une part comme objet de connaissance et d'autre part comme compétence de « savoir-être ». C'est pour l'enfant tout à la fois mieux se connaître lui-même et trouver sa place au sein du groupe. Mais c'est également favoriser des interactions plus harmonieuses entre les élèves, en éduquant à l'empathie en permettant ainsi d'agir sur le climat scolaire.

1.2 La compréhension de récit

1.2.1 Place et enjeux de la littérature jeunesse à l'école maternelle

La littérature est citée explicitement une seule fois dans le programme de maternelle paru au BO spécial du 26 mars 2015 dans la partie consacrée à l'écrit et plus particulièrement « Écouter de l'écrit et comprendre ». Mais si le programme met plus en exergue la littérature et la nécessaire immersion de l'élève de maternelle dans un monde d'écrits pluriels, les ressources d'accompagnement Eduscol sont plus explicites sur la littérature en tant que telle.

Ainsi, ceux-ci rappellent les enjeux d'un enseignement littéraire dès la maternelle. Le premier enjeu est bien sur celui de la familiarité avec l'objet livre. En effet, lors de leur arrivée à l'école, les enfants ne disposent pas de la même expérience ni des mêmes connaissances concernant les livres. Certains ont vécu des lectures quotidiennes voire pluri quotidiennes depuis qu'ils sont âgés de quelques mois seulement, d'autres n'ont croisé des livres qu'à quelques occasions. On comprend ainsi aisément que le rôle de l'école est dans un premier

temps d'amener ces derniers à rencontrer la littérature en fréquentant l'objet livre, en écoutant des histoires, et qu'il est surtout de leur donner envie de le faire.

Cet apprentissage de la littérature va être aussi celui des usages, des codes, des références, afin d'amener tous les élèves à un comportement de lecteur.

La rencontre avec la littérature jeunesse va permettre aux élèves de découvrir le langage écrit à travers l'écoute de l'enseignant. Ils vont ainsi découvrir un langage différent de celui qu'ils ont l'habitude d'entendre à l'oral. C'est un langage dont ils seront amenés à se saisir eux-mêmes pour raconter à leur tour des histoires.

Mais la littérature va également ouvrir l'élève à des mondes fictifs qui vont nourrir son imagination, imagination essentielle pour rêver mais également pour construire sa pensée. Ces mondes fictifs et ces histoires vont être pour l'élève des fenêtres sur des connaissances, des valeurs, des projections. Les personnages vont lui permettre de s'identifier, de se projeter, de se rêver. Il va ainsi pouvoir mieux comprendre le réel grâce à la fiction, développer son imaginaire et être confronté à des valeurs et des concepts humanistes simplifiés mais non simplistes. (Christophe Lécullée, 2017)

Mais cette entrée en littérature ne saurait être réussie sans que l'enseignant travaille la compréhension des récits par les élèves. En effet, s'il est primordial que les enfants « baignent » dans la littérature à l'école maternelle, cela ne suffit en aucun cas à s'assurer qu'ils aient accès au sens de ces lectures. Ainsi, plusieurs études (Tauveron 1999, Brigaudiot 2000, Boiron 2008) montrent que la fréquence des lectures de récits de fiction n'assure pas de leur compréhension. (Boiron 2012)

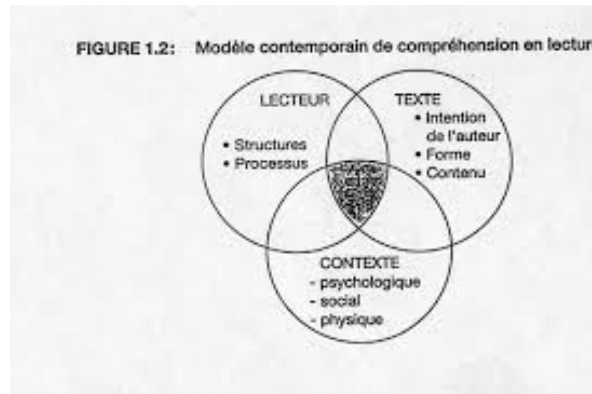
1.2.2 La compréhension de récit

La compréhension de récit est un sujet sur lequel de nombreux chercheurs travaillent depuis de nombreuses années. Elle a longtemps été réduite à un transfert de sens, le lecteur étant uniquement récepteur du sens du texte (Giasson, 1990). Jocelyne Giasson (1990) explique qu'un consensus a été trouvé dans la conceptualisation de la compréhension qui contredit cette vision. Les chercheurs admettent désormais unanimement que la compréhension ne peut se faire sans un rôle actif du lecteur. Le récit possède bien un sens mais qui demande à être interprété par un sujet lecteur.

La compréhension est ainsi un ensemble d'interactions (Giasson, 1990) entre :

- **Un lecteur** qui possède des connaissances, une personnalité, des affects. Un lecteur qui met en œuvre des processus de lecture. (Denhière, 1985)

- **Un texte** qui rassemble une intention de son auteur, un contenu et une structure qui servent cette intention.
- **Un contexte** qui influe sur la compréhension : ce contexte est en réalité un environnement composé du contexte psychologique, du contexte social et du contexte physique.



1.2.3 Enseigner la compréhension

Depuis que les chercheurs envisagent le processus de compréhension comme une activité complexe mettant en jeu plusieurs variables en interaction, la question de son enseignement s'impose avec force dans les recherches.

En effet, les études montrent que la compréhension en lecture est un domaine très évalué, notamment à partir du CP, mais qui n'est pas enseigné dans les mêmes proportions (IGEN, 2010). Or, la compréhension de récit est l'habileté de lecture la plus impactée par les différences sociales. Les compétences en compréhension dépendent aujourd'hui largement du milieu social contrairement à des compétences comme le code ou l'écriture où l'origine sociale joue un rôle minime. (Sylvie Cèbe, 2016).

Ainsi, de nombreux chercheurs travaillent sur un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Giasson, 2011) afin que celle-ci soit accessible à tous les élèves quel que soit leur niveau social et leurs habiletés de compréhension à leur entrée à l'école. Ce modèle d'enseignement repose avant tout sur le fait d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension de manière explicite afin que ces stratégies puissent être remobilisées dès que nécessaire (Giasson, 2011 p29). Sylvie Cèbe (2016) insiste également sur le fait de construire dans l'esprit des élèves le fait que la compréhension n'est pas automatique et immédiate mais qu'elle se construit et qu'il est important de se référer sans cesse au texte pour mieux comprendre.

Les étapes de l'enseignement explicite selon Giasson, 2011 :

- 1/ définir la stratégie et préciser son utilité
- 2/ Rendre le processus transparent
- 3/ Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie
- 4/ Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie
- 5/ Assurer l'application de la stratégie » (Giasson, 2011)

Ainsi, pour assurer un enseignement efficace de la compréhension, il convient de programmer un enseignement explicite de celle-ci et donc d'établir une progression en littérature en lien avec cet objectif.

1.3 Travailler les émotions pour comprendre des récits – lire pour comprendre ses émotions

1.3.1 Savoir reconnaître les émotions pour comprendre un récit

Comme l'indiquent Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2012) : “toute intervention didactique visant le développement de la compréhension ou de la production de récits doit inciter les élèves à identifier et à expliciter les buts que poursuivent chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci.” Pour Jocelyne Giasson (2000), « le personnage est le pivot du récit. L'action n'acquiert son sens que par rapport à un personnage. Comprendre les personnages demeure donc le moyen fondamental de comprendre l'histoire comme un tout. »

Ainsi, pouvoir identifier les émotions des personnages pour comprendre leurs objectifs, leurs buts et les relations de causalité est une habileté à travailler dans le cadre d'un enseignement explicite et ce dès la petite section.

En effet, comme le précise Isabelle Lardon (2017), les plus jeunes élèves n'appréhendent pas les textes dans leur globalité. Il faut ainsi leur apprendre à construire des images mentales qui vont devenir un film intérieur. Il faut donc pour cela qu'ils « comprennent l'ordre et l'articulation des événements, qu'ils s'interrogent sur les intentions des personnages qui sont étroitement liées aux avancées de l'histoire ». C'est pour elle une étape essentielle dans la construction d'une capacité à réaliser des inférences, dans des textes simples au départ puis dans des textes plus complexes en grandissant.

S. Cèbe insiste ainsi sur l'importance d'un travail portant sur l'identification des états mentaux des personnages et des relations causales qu'ils impliquent. En effet, dans le cadre d'un enseignement explicite de la compréhension, S. Cèbe plaide pour « des temps explicitement dédiés à l'étude des états mentaux des personnages ». Ces temps doivent permettre aux élèves d'apprendre à prêter attention à tous les personnages et pas seulement au personnage principal pour faire émerger le sens du texte, de travailler le vocabulaire nécessaire pour pouvoir parler « des buts des protagonistes, de leurs raisons d'agir, de leurs pensées, de leurs émotions, de leurs connaissances et de leurs raisonnements » et ainsi de commencer à s'approprier cette stratégie de compréhension, très étayée au départ mais qui a vocation à être un outil d'autonomie plus tard.

Ainsi, pour S. Cèbe (2016), c'est une des stratégies de compréhension à enseigner dès le plus jeune âge. Cette stratégie peut être enseignée sous la forme d'un questionnement pouvant se décomposer en 3 sous-ensembles de questions :

- « 1. Les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé)
2. Leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions (sur le versant de ce qu'ils ressentent)
3. Leurs connaissances, leurs pensées, leurs croyances et leurs raisonnements. » (Cèbe, 2016)

1.3.2 La lecture de récit pour aider les enfants à mieux se connaître

Si pour comprendre des récits il est nécessaire de comprendre les états mentaux des personnages, la littérature en elle-même est un outil de connaissance de soi.

En effet, Bruno Bettelheim l'a bien montré dans son ouvrage « Psychanalyse des contes de fées », les récits parlent au subconscient avant même de parler au conscient. De tout temps, les récits ont ainsi eu pour rôle de transmettre des valeurs culturelles tout en permettant de donner des pistes pour traverser les étapes de développement psychologique par lesquelles passent tous les enfants. (Bettelheim, 1976) Chercher des réponses à ses angoisses existentielles serait pour Bruno Bettelheim une des principales motivations pour écouter et lire des récits.

Edwige Chirouter (2011) fait le lien avec la littérature jeunesse actuelle et des auteurs comme Claude Ponti, Tomi Ungerer ou Anthony Browne qui selon elle « offrent au jeune lecteur, par le biais du récit, de façon implicite et non moralisatrice, avec beauté et subtilité, la possibilité d'une rencontre initiatique avec soi-même et avec les autres »

De même, si les récits font appel à l'imaginaire, ils permettent également aux enfants de mieux appréhender le réel en permettant aux enfants d'expérimenter de manière fictionnelle des situations potentiellement réelles et d'en ressentir les émotions liées. (Chiroutier, 2011)

Ainsi Paul Ricoeur écrit « Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal ».

1.3.3 Questionnement

A travers les travaux des chercheurs, le lien entre la compréhension de récit et les émotions apparaît comme interdépendant. En effet, du point de vue de la variable lecteur (Giasson 2011), les structures nécessaires à l'identification des émotions des personnages sont donc les émotions en elles même : les mots qui les désignent et ce qu'elles induisent pour le lecteur en tant qu'individu mais également chez les autres. Ces connaissances paraissent primordiales pour que le lecteur puisse ensuite les reconnaître dans les personnages qu'il rencontre.

Enfin, la reconnaissance de ces émotions, de leurs causes et de leurs conséquences peut être nourrie et enseignée à travers certains albums où l'enfant identifiera sa propre émotion grâce à celle du personnage. Les albums participent ainsi grâce à l'imaginaire à nourrir l'expérience de l'enfant en lui faisant expérimenter certaines causes ou certaines conséquences des émotions sans le vivre lui-même (Chiroutier, 2011) Cette expérience lui permettra d'identifier plus facilement l'émotion liée et donc le sens d'un récit lorsqu'il y sera confronté dans un autre récit.

Les recherches montrent ainsi que :

- Il est nécessaire de travailler les émotions très tôt avec les enfants, tant pour les aspects psycho-affectifs qui affectent les apprentissages et le climat de classe que pour leur permettre de comprendre le monde et les autres.
- Pour comprendre un récit, il faut avoir tout à la fois des éléments de connaissances, du vocabulaire, des expériences proches pour pouvoir inférer les buts de personnages
- Pour comprendre un récit il faut apprendre à questionner les états mentaux des personnages, et donc avoir les capacités de le faire (cf point ci-dessus)
- Lire et comprendre des récits est une expérience en soi qui va elle-même être source de connaissance de soi et véritable expérience émotionnelle même si elle demeure fictive

Partant de ces constats, le questionnement guidant mon expérimentation sera :

- **Mes élèves de petite section peuvent-ils accéder plus facilement à la compréhension d'histoires en bénéficiant d'un travail spécifique sur les émotions ?**

Mon expérimentation prendra donc tout d'abord la forme d'un travail avec mes élèves sur la reconnaissance, la conscientisation et la verbalisation de leurs émotions de base à travers leur propre expérience et les personnages rencontrés dans les albums que nous étudierons. Ce travail s'attachera à la fois à leur enseigner à questionner les états mentaux des personnages afin de comprendre les relations de causalité et donc le sens du récit.

Cette expérimentation a ainsi pour objectif de déterminer si ce travail permet à mes élèves de mieux comprendre les récits qu'ils rencontrent.

2 Méthodologie

2.1 Participants

Je suis professeure des écoles stagiaire dans une école maternelle de la Motte-Servolex et j'ai en charge une classe de Petite Section de 23 élèves, à mi-temps en seconde partie de semaine.

Cette classe est composée de 12 filles et 11 garçons. Le travail effectué sur les émotions a été réalisé avec tous les élèves selon leur présence et leurs capacités. J'ai décidé pour cette étude de ne prendre en compte que 17 de mes élèves. En effet, sur les 6 élèves que j'exclus des résultats de ma recherche, 3 ont eu des absences trop conséquentes, 3 ont des problèmes d'élocution qui ne me permettent pas d'être certaine du sens de leurs réponses.

2.2 Supports et procédure

La séquence s'est déroulée durant la quatrième période de l'année scolaire durant six semaines, les mercredis, jeudis et vendredis.

Cette séquence est composée de huit séances elles-mêmes divisées en étapes correspondant à des activités liées aux mêmes objectifs de séance.

L'objectif de cette séquence était de permettre aux élèves de mieux connaître les quatre émotions de base que sont la joie, la colère, la tristesse et la peur. Cette connaissance passe par le fait de savoir que ce sont des émotions, d'être capable de les nommer et d'y associer du sens. Pour cela, un des objectifs est que les enfants soient capables d'associer à chaque émotion une expérience personnelle, quelque chose que l'enfant éprouve.

Un des objectifs est également de travailler la décentration des enfants en développant leur capacité à reconnaître et verbaliser les émotions en dehors d'eux même. D'une part en étant capables de les reconnaître de façon consciente chez autrui ou chez des personnages afin de développer leur capacité d'empathie, d'autre part, en reconnaissant ces émotions à travers leurs représentations picturales ou symboliques.

Cet objectif est lié également à l'objectif de compréhension de récit. Développer les capacités mentionnées ci-dessus doit permettre aux élèves de mieux comprendre les récits qui leur sont proposés. En effet, ce travail de connaissance des émotions se fera à travers notamment des albums qui vont permettre aux élèves de se questionner de façon explicite sur les états mentaux des personnages et sur leurs causes.

Ce questionnement est important tant comme stratégie explicite de lecture que pour la poursuite de l'objectif de connaissance des émotions. En effet, se questionner sur les états mentaux d'un personnage, c'est à la fois essayer de le comprendre, de comprendre ce qu'il ressent, mais également comprendre mieux l'histoire et ce qui se joue dans le récit. Enfin, cela permet, à travers l'expérience du personnage et l'universalité des émotions de se construire une meilleure connaissance de soi et ses propres émotions grâce à ces expériences fictives, vécues à travers les récits. Les objectifs de cette séquence ont ainsi comme particularité de devoir se nourrir les uns des autres.

Cette séquence utilise comme supports de nombreux albums jeunesse. Ceux-ci ne sont pas traités de la même façon selon les objectifs qu'ils servent. Ainsi, trois albums sont étudiés de façon plus approfondie alors que les autres albums sont des supports d'illustration et d'échanges plus ponctuels.

2.3 Matériel

2.3.1 Les albums jeunesse

Dans cette séquence, de nombreux albums ont été utilisés. Ils ont fait l'objet de traitement différent selon les objectifs des séances.

2.3.1.1 Les albums de pré-test et de post-test

Comme support du pré-test et du post-test, il semblait nécessaire de trouver un album regroupant les 4 émotions de base et que celles-ci soient reliées à des causes compréhensibles par de jeunes enfants.

Ces critères étaient rassemblés dans deux albums : *Bravo petit poisson* de Guido Van Genechten et *Petite Beauté* d'Anthony Brown.

Album pré-test : Bravo petit poisson de Guido Van Genechten

Cet album raconte l'histoire d'un petit poisson qui construit une tour de caillou et qui va passer d'émotion en émotion :

- Une pieuvre casse sa tour, ce qui le met en colère.
- Dans la chute, son caillou préféré s'est cassé, ce qui le rend triste.
- Son ami la tortue lui offre un nouveau caillou, cela le met en joie
- Un requin passe à proximité, cela lui fait peur et il s'enfuit.

Cet album ne présente pas de difficulté, il est très explicite.

Album post-test : Petite Beauté d'Anthony Brown

Cet album raconte l'histoire d'amitié d'un gorille enfermé dans un zoo avec un petit chat. Là encore, au fil de l'histoire, le gorille passe par toutes les émotions de base :

- Il est triste car il n'a pas d'ami
- Il est heureux car les gardiens lui ont donné un ami (Petite Beauté)
- Il est en colère car un film le bouleverse.
- Il a peur d'être séparé de Petite Beauté suite à sa crise de colère dans laquelle il a cassé la télé.

Cet album est plus compliqué que Bravo Petit Poisson à comprendre. En effet, les causes des émotions du gorille sont plus complexes et moins explicites pour de jeunes enfants. La chute humoristique n'est pas forcément comprise par les élèves et peut les conduire à des erreurs d'interprétation.

2.3.1.2 Album support : la couleur des émotions de Anna Llenas

Cet album met en scène un petit monstre qui se sent tout barbouillé car toutes ses émotions sont sens dessus dessous. Une petite fille va le guider et lui proposer de mettre de l'ordre dans ses émotions en les séparant et les rangeant dans des petits flacons étiquetés. Ainsi, elle lui décrit chaque émotion pour qu'il sache les reconnaître.

Cet album a été étudié sous sa version pop-up qui est très attractive pour les élèves. L'objectif de l'étude de cet album était d'introduire le vocabulaire des émotions, leurs représentations et

l'association d'émotions à des couleurs. L'objectif était aussi d'introduire le fait que, comme le petit monstre du livre, il est parfois difficile de reconnaître nos émotions car elles sont emmêlées.

2.3.1.3 *Albums sur une émotion particulière*

Des albums ciblant une émotion en particulier ont été lus aux élèves pour enrichir le travail qu'ils effectuaient sur l'émotion en question. Ils ont fait l'objet d'échanges centrés sur les émotions des personnages et leur rôle dans l'histoire, mais n'ont pas été repris ultérieurement.

Albums sur la peur

- *P'tit loup a peur du noir* de Oriane Lallemand et Eleonore Thuillier

Cet album raconte l'histoire de P'tit loup et des peurs qui l'assaillent au moment du coucher. La peur y est ici très explicite.

- *Zou n'a pas peur* de Michel Gay

Cet album raconte l'histoire de Zou qui, ne voulant pas se coucher alors que ses parents regardent un film effrayant à la télévision, se déguise en fantôme pour leur faire peur. Lui-même finit par avoir un peu peur mais cela est plutôt implicite.

Ces albums permettent d'aborder avec les élèves ce qui peut provoquer la peur mais également comment peut se manifester la peur. Ce sont des supports pour les questionner sur leur propre expérience, les moments où ils ont peur et sur ce qui les effraie.

Les albums traitant de la colère

- Album filmé : *Grosse colère* de Mireille d'Allancé

Grosse colère est l'histoire d'un petit garçon, Robert, qui rentre chez lui de mauvaise humeur et se montre insolent envers son père. Celui-ci l'envoie dans sa chambre. Robert sent alors en lui une chose grandir, l'envahir et sortir : un monstre de colère qui peut tout casser, même ses jouets préférés...

- *Max et Lapin- La tarte à la colère* de Astrid Desbordes et Pauline Martin

L'histoire d'un petit garçon, Max, qui joue dans le sable à faire un gâteau. Son ami Ginger arrive avec son arrosoir et arrose le gâteau. Max se met en colère et Ginger aussi. La mère de Max propose de faire une tarte à la colère qui permet aux deux enfants d'évacuer leur rancune.

- *Le livre en colère !* de Cédric Ramadier et Vincent Bourgeau

Cet album est un album interactif. Le livre est en colère, il est tout rouge. Une petite souris va donner des conseils au lecteur pour aider le livre en colère à se calmer. Et le livre se calme et devient jaune car il est content.

Livre sur la tristesse

- *Chagrin tout doux* de Sabine de Greef

Cet album raconte l'histoire d'un chagrin représenté par un gros baluchon. Ce gros chagrin est celui d'un bébé. Les amis de ce bébé vont avoir des idées pour s'occuper du chagrin : le bercer tout doux, lui faire des guilis, des papouilles, le faire danser... Au fur et à mesure qu'ils s'occupent du chagrin celui-ci rétrécit pour finir par devenir un papillon et s'envoler.

A propos de la joie

La joie est présente dans tous les albums précédemment cités. Elle est souvent le point d'arrivée lorsque les émotions négatives. Dans ces albums, les réponses apportées aux émotions que l'on pourrait qualifier de « négatives » sont souvent sources de joie. Ainsi Zou est heureux car l'histoire lui a permis de dormir entre ses deux parents, Max est heureux car écraser la tarte à la colère s'est révélé très amusant, le bébé de Chagrin tout doux est joyeux à la fin car toutes les actions destinées à amenuiser son chagrin l'ont rendu heureux...

2.3.2 Les tests

2.3.2.1 Les tests de compréhension des états mentaux des personnages et de leurs causes

Les tests de compréhension de récit se concentrant sur la reconnaissance des émotions des personnages et de leurs causes sont réalisés à chaque fois après plusieurs lectures et échanges sur l'album concerné. Les éléments de compréhension ont donc été explicités en amont.

Pré-test sur l'album Bravo petit poisson

Questionnaire :

- Qui est le personnage ? *Question posée si l'élève ne le dit pas spontanément*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le poisson est fâché*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le poisson est triste*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le poisson est content*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le poisson a peur*

Post-test sur l'album Petite Beauté

- Qui est le personnage ? *Question posée si l'élève ne le dit pas spontanément*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le gorille est triste*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Pages où le gorille est content*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le gorille est en colère*
- Comment se sent-il ? Pourquoi ? *Page où le gorille a peur*
- Qui a cassé la télévision ?

2.3.2.2 Les tests de citation des émotions de base

Afin d'évaluer la capacité des élèves de citer les 4 émotions de base et à les relier au mot-étiquette « émotion », il est demandé aux élèves, en début et en fin d'expérimentation, de citer les émotions qu'ils connaissent.

Le pré-test a lieu en seconde séance. Ce test est réalisé alors que les élèves ont déjà eu connaissance de l'album La couleur des émotions. En effet, le mot étiquette « émotion » n'avait pas été vu jusque-là alors que l'enseignant savait pourtant que certains élèves connaissaient des émotions. Le choix a donc été de réaliser le premier travail sur l'album La couleur des émotions afin d'activer les connaissances déjà présentes chez certains élèves avant le test et le rendre ainsi plus réaliste.

Le post-test a eu lieu en séance 7 alors que le travail spécifique sur les émotions de base a été réalisé par les élèves. Ce test est le même que le pré-test à savoir une question directe posée en entretien individuel : Peux-tu me citer des émotions ? Reformulée si nécessaire.

2.3.2.3 Les tests d'expression d'expériences personnelles des émotions de base

Cette séance ayant pour objectif de travailler l'expression de ses propres émotions, un questionnaire a été réalisé auprès des élèves pour recueillir celles-ci en amont et en aval de la séquence. Le pré-test a lieu en deuxième séance juste-après le pré-test de citation des émotions, le post-test a lieu en septième séance, juste après le post-test de citation des émotions.

Pré-test et post-test sur l'expression d'émotions personnelles

- Qu'est ce qui te fais peur ?
- Qu'est ce qui te rend triste ?
- Qu'est-ce qui te rend joyeux ?
- Qu'est ce qui te met en colère ?

2.4 Présentation des séances

2.4.1.1 Séance 1 : Pré-test de compréhension de récit

La première séance est une séance de pré-test pour évaluer la compréhension de l'album *Bravo petit poisson !* à travers l'identification des émotions du personnage et de leurs causes. Ainsi, cet album a été lu une première fois. Après la lecture, le livre a fait l'objet d'échanges avec les élèves puis d'une relecture avec des questions guidées sur les émotions du personnage. Le lendemain, un rappel de récit suivi d'une lecture ont été réalisés avec les mêmes questions guidées.

Les jours qui ont suivi, les élèves ont été vus individuellement avec pour consigne de raconter l'histoire avec l'album en support. Des questions sur les émotions du poisson et leurs causes leur étaient posées au fil du récit (cf 2.3.2.1. *Les tests de compréhension des états mentaux des personnages et de leurs causes*)

2.4.1.2 Séance 2 et 3 : Autour de l'album La couleur des émotions

Lors de la deuxième séance, les élèves ont commencé à travailler sur l'album *La couleur des émotions*. L'objectif de l'étude de ce livre étant d'avoir une base commune concernant les émotions et leurs représentations, de pouvoir introduire le lexique des émotions et d'engager le travail.

Après avoir introduit l'album en expliquant aux élèves qu'ils allaient apprendre ce qu'étaient les émotions, une première lecture leur est proposée.

S'ensuit une discussion visant à bien définir le mot « émotion » et à redire ensemble les émotions qui sont évoquées dans le livre. Le lendemain, un rappel de récit est réalisé suivi d'une nouvelle lecture de l'album.

Les élèves réalisent des activités liées aux émotions en ateliers :

- Ils colorient les monstres en choisissant les couleurs des émotions comme représentées dans l'album. Cette activité doit permettre à tous de s'approprier le même code couleur pour les émotions. Les monstres coloriés sont ensuite plastifiés et scotchés à des bâtonnets en bois.
- Ils réalisent le pré-test de citation des 4 émotions de base
- Ils réalisent une dictée à l'adulte sur leurs propres émotions (cf pré-test émotions) : cette dictée sera la base de mesure du travail effectué.

Mise en place du rituel des émotions en regroupement. Tous les élèves ont leurs marottes-monstres en main. L'enseignant demande : Comment vous sentez-vous aujourd'hui ? Quelles émotions ressentez-vous à l'intérieur ? Les élèves choisissent le monstre correspondant. L'enseignante constate les émotions présentes. Elle propose ensuite aux élèves de s'exprimer sur leur émotion s'ils le souhaitent.

2.4.1.3 Séances 4 à 6 : Approfondissement de chaque émotion de base

Les séances 4, 5 et 6 ont pour objectif d'aider les élèves à mieux connaître chacune des émotions de base en apprenant à reconnaître ses représentations, en exprimant son propre vécu et en s'entraînant à y associer des causes possibles.

Ainsi en regroupement, les élèves se voient proposer des albums traitant de la colère en séance 4, de la peur en séance 5 et de la tristesse et de la joie en séance 6. Leurs lectures donnent lieu à des discussions sur l'émotion concernée sa cause et ses manifestations chez le personnage concerné.

En atelier dirigé, les élèves seront invités à participer à des activités ayant pour objectif de reconnaître l'émotion et d'y associer la cause. Mais aussi d'apprendre à la mimer et à exprimer une expérience personnelle.

Ainsi, pour la colère, les élèves sont invités à piocher une image représentant une situation avec un enfant en colère et essayer d'imaginer pourquoi il en colère. Exemple : une petite fille est en colère devant un toboggan où se pressent plusieurs enfants contents : lui a-t-on pris sa place ?

Pour la peur, les enfants ont des cannes à pêche aimantées et doivent pêcher une image qui leur fait peur. L'enseignante a préparé des images plastifiées des peurs exprimées par les élèves (crocodile, monstre, chauve-souris...) et en a ajouté (petite fille perdue au milieu de gens, au milieu d'un bois, carte blanche). Là encore, l'objectif est de provoquer l'expression des peurs des enfants mais aussi qu'ils entendent les peurs des autres, qui ne sont pas forcément les leurs, et les acceptent. Cela doit permettre les échanges.

Enfin, la joie et la tristesse sont travaillées en même temps et l'expression des élèves doit être facilitée par un jeu de memory comportant des images de visages différents, joyeux ou tristes. L'élève qui a une paire exprime ce qui le rend joyeux ou triste selon ses cartes.

Sur chaque émotion, un travail manuel est réalisé pour donner lieu à la création d'un livre personnel de leurs émotions qui sera constitué d'une double page pour chaque émotion,

regroupant : leur représentation artistique de l'émotion, leur photo du mime de l'émotion et la dictée à l'adulte reprenant leur expérience personnelle de l'émotion en question.

La colère est représentée par un tourbillon rouge réalisé à la craie grasse. La peur est réalisée avec un travail de déchirage, chiffonnage et collage de papier crépon noir et gris. La joie est une représentation libre à l'aide de gommettes, crayon de couleur, feutre, craie grasse et papier jaune. Enfin la tristesse est un travail de déchirage et collage de morceaux de papiers bleu.

Enfin, des activités en ateliers autonomes leur sont également proposées. Ainsi, pour apprendre à observer les émotions sur des faciès, ils doivent reconnaître l'expression de la colère parmi des visages dessinés et photographiés exprimant les quatre émotions de base.

2.4.1.4 Séance 7 : Etude de l'album Petite Beauté et test de compréhension

La séance 7 est la séance de post-test pour évaluer la compréhension de l'album *Petite beauté* à travers l'identification des émotions du personnage et de leurs causes. Elle se décompose en 3 étapes. La première étape est la lecture de l'album *Petite Beauté* en regroupement. Après la lecture, le livre a fait l'objet d'échanges avec les élèves puis d'une relecture avec des questions guidées sur les émotions du personnage. Le lendemain, un rappel de récit suivi d'une lecture ont été réalisés avec les mêmes questions guidées.

Les jours qui ont suivi, les élèves ont été vus individuellement avec pour consigne de raconter l'histoire avec l'album en support. Des questions sur les émotions du gorille et leurs causes leur étaient posées au fil du récit (cf post-test sur les états mentaux des personnages).

2.4.1.5 Séance 8 : Le salon du livre

La séance 8 est une sortie au salon du livre jeunesse de La Motte-Servolex qui avait pour thème les émotions. Ainsi, les élèves ont pu voir les travaux d'autres élèves de la commune sur les émotions. Ils ont également assisté à un spectacle clownesque autour des émotions. Cela a contribué à valoriser les connaissances qu'ils ont acquises lors de cette séquence.

2.4.1.6 Séance 9 : Bilan

La séance 9 est une séance de bilan où sont réalisés les post-tests concernant la citation des émotions de base et l'expression d'émotions personnelles. Le post-test sur l'expression des émotions personnelles est également la matière du livre des émotions de chaque enfant.

3 Résultats

3.1 Savoir nommer les émotions de base

Pour évaluer cet objectif, les élèves ont répondu à la question : Peux-tu me citer des émotions ? Selon la réaction de l'enfant, cette question faisait l'objet de reformulations afin que sa compréhension soit facilitée.

3.1.1 Résultats du pré-test

Le pré-test a lieu en seconde séance. Ce test est réalisé alors que les élèves ont déjà eu connaissance de l'album *La couleur des émotions*. (cf matériel – pré-test)

Ce pré-test consistait donc à demander aux élèves s'ils pouvaient citer des émotions. Ce test montre que sur les 17 élèves, 7 ont cité les 4 émotions de base, 1 en a cité 3, 3 en ont cité une seule, les autres ont répondu qu'ils ne savaient pas ou n'ont pas souhaité répondre. Ainsi, sur les 17 élèves, 11 élèves ont été capables de citer 1 émotion et plus.

3.1.2 Résultats du post-test

Le post-test a eu lieu en séance 7 alors que le travail spécifique sur les émotions de base a été réalisé par les élèves. Ce test est le même que le pré-test à savoir une question directe posée en entretien individuel : Peux-tu me citer des émotions ? Egalement reformulée si nécessaire.

Les résultats du post-test montrent que 14 élèves sur les 17 participants ont été capables de citer au moins 1 émotion. Sur ces 14 élèves, ils sont 12 à avoir été capables de citer les 4 émotions de base, 1 à en citer 3 et 1 à en citer une seule.

3.1.3 Les émotions citées

Lors du pré-test, la colère est l'émotion la plus citée, 11 élèves l'ont citée, viennent ensuite la joie et la tristesse avec 8 citations et enfin la peur avec 7 citations.

Lors du post-test, chaque émotion est citée 13 fois.

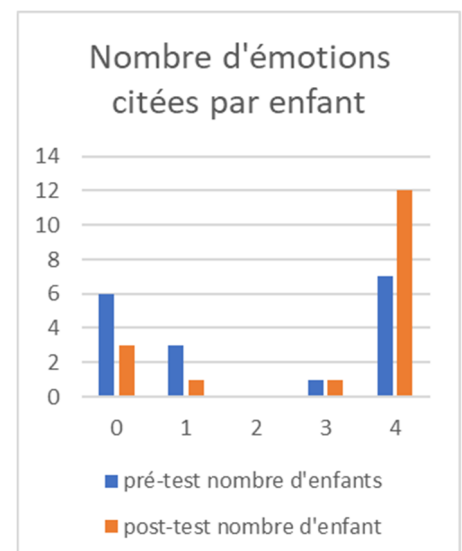


Figure 1 - Pré-test et post-test "Citer les émotions de base"

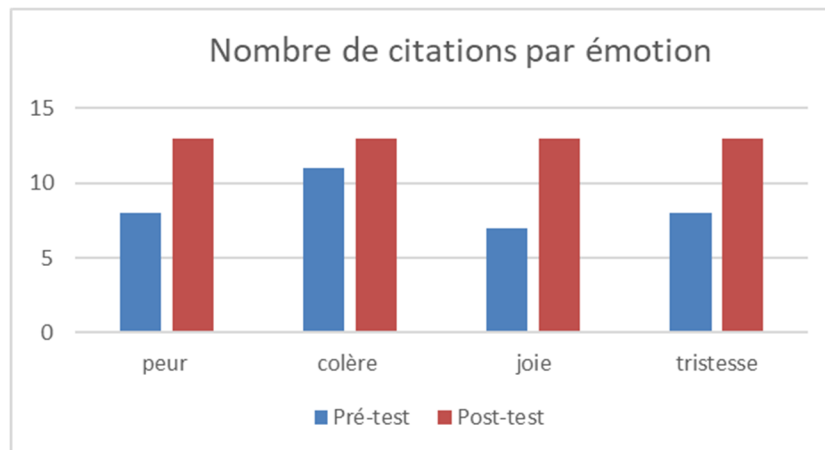


Figure 2 Comparaison des émotions citées entre le pré-test et le post-test

3.2 L'expression d'expériences personnelles

Le test consistait donc à demander aux élèves d'évoquer une expérience personnelle concernant chaque émotion.

Lors du pré-test, 1 élève n'en a exprimé aucune, 1 en a exprimé 1 seule, 6 en ont exprimé 2 et 9 ont exprimé une expérience pour chaque émotion.

Lors du post-test, 1 élève en a exprimé 2, 3 élèves en ont exprimé 3 et 13 ont exprimé au moins une expérience personnelle pour chaque émotion.

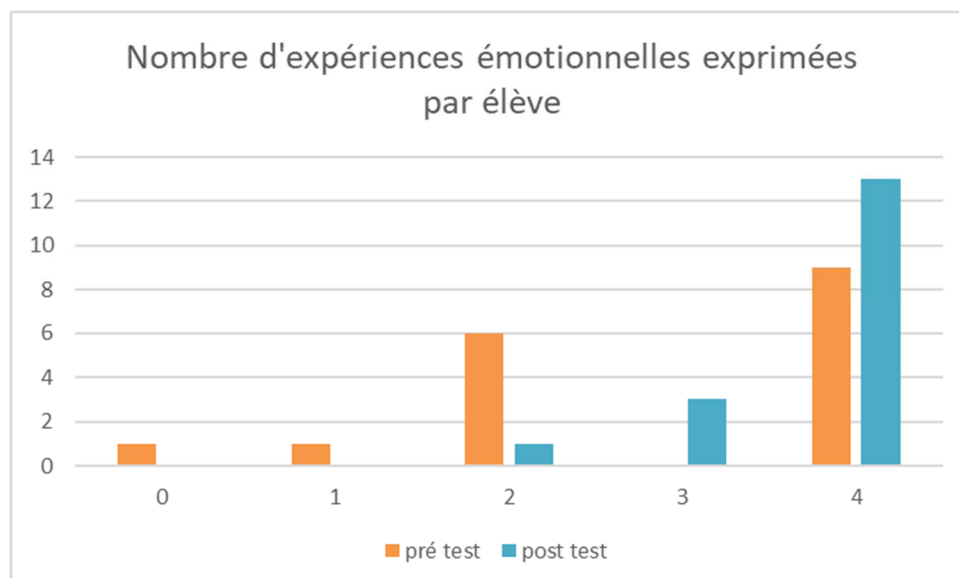


Figure 3 Comparaison du nombre d'expressions entre le pré-test et le post-test

3.2.1 Comparaison émotions citées et expériences personnelles relatées

3.2.1.1 Comparaisons des pré-tests

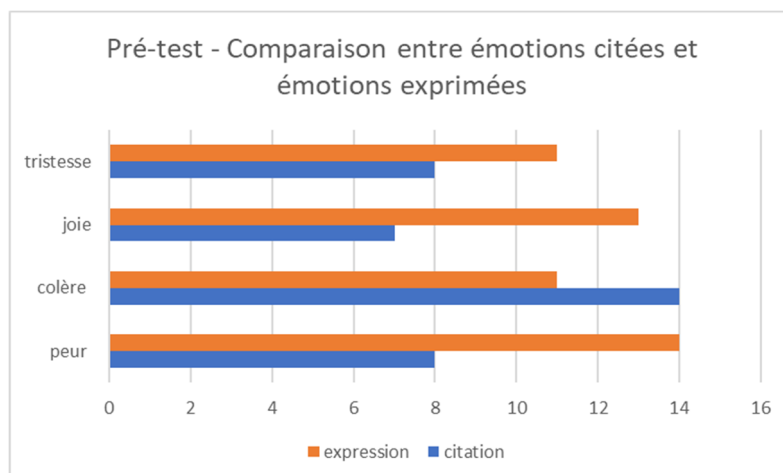


Figure 4 Pré-tests citation et expression

En comparant le pré-test de citation des émotions et le pré-test d'expression des émotions, il apparaît que les élèves ont été plus nombreux à exprimer une expérience de l'émotion concernée qu'à la citer, excepté pour la colère. Ainsi, lors du pré-test, la joie a été citée par 7 élèves et pourtant, 13 élèves ont pu exprimer une expérience personnelle de joie. La colère est l'émotion qui a le plus été citée mais tous les élèves qui l'ont citée n'ont pas exprimé une expérience personnelle la concernant.

3.2.1.2 Comparaison des post-tests

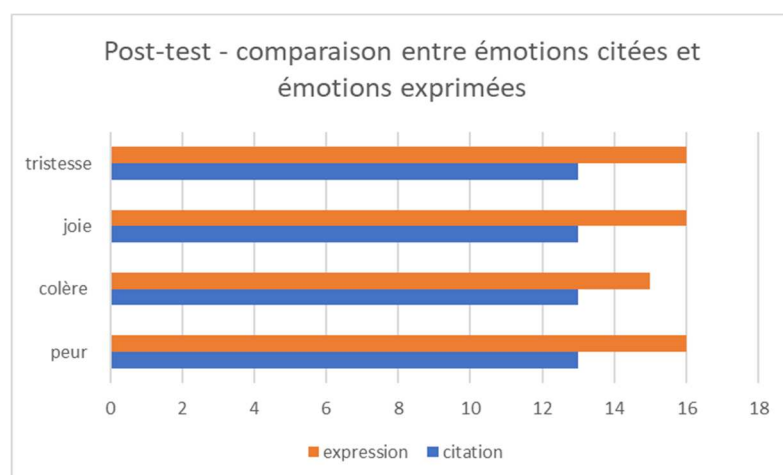


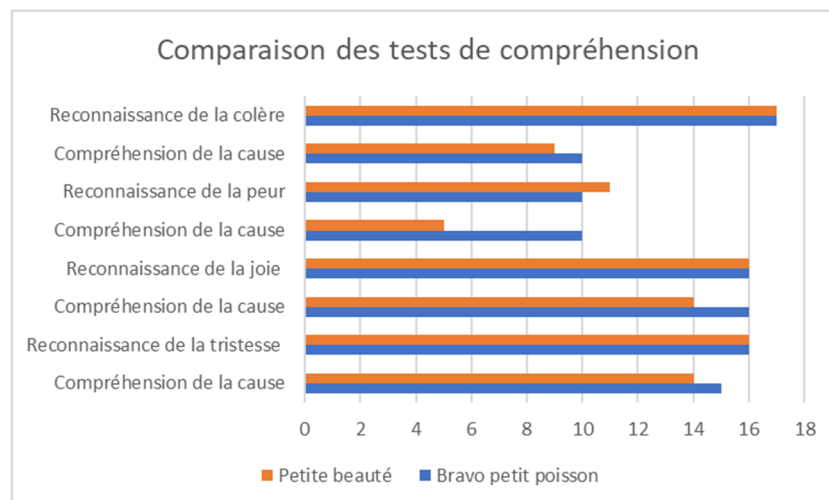
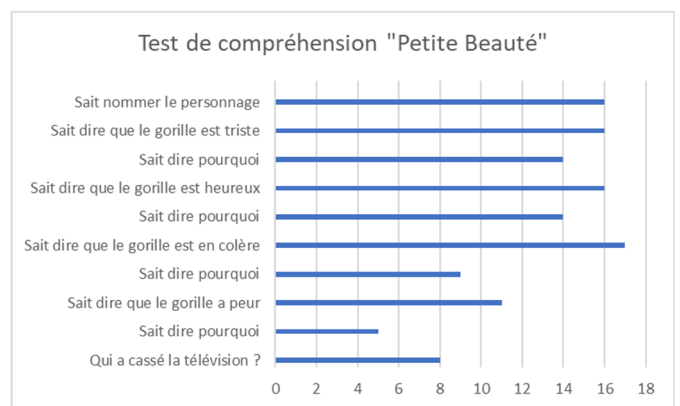
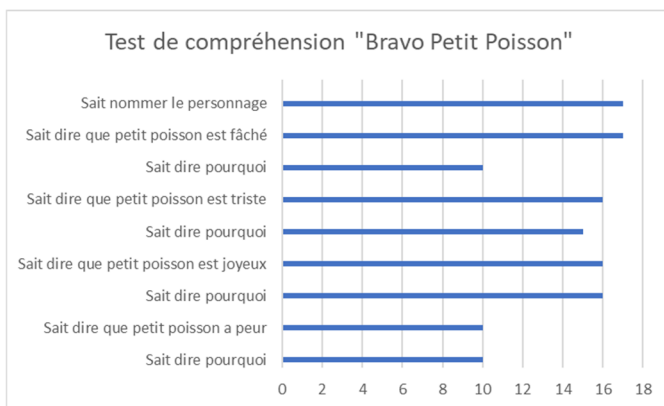
Figure 5 Post-tests citation et expression

La comparaison des post-tests de citation et d'expression des émotions montre que les élèves ont été plus nombreux à exprimer une expérience personnelle relative à une émotion qu'à citer le nom de l'émotion lorsque la question leur a été soumise.

3.3 La compréhension de récit à travers la compréhension des états mentaux des personnages

La compréhension de récit était évaluée à travers le pré-test réalisé d'après l'album *Bravo petit poisson !* de Guido Van Genechten et le post-test réalisé sur l'album *Petite Beauté* d'Anthony Brown.

Le pré-test et le post-test montrent que 100% des élèves nomment correctement les personnages principaux, soit « poisson », « petit poisson », « le gorille », « le gros singe » ou avec d'autres expressions proches.



Les résultats des tests montrent que la reconnaissance de la colère, de la joie et de la tristesse chez le personnage principal reste constante, avec 100% des élèves reconnaissant la colère tant chez le poisson que chez le gorille et 94% des élèves qui reconnaissent la tristesse et la joie tant chez le poisson que chez le gorille. Seule la peur est mieux reconnue chez le gorille par 1 élève.

Concernant les causes des émotions des personnages, celles-ci sont globalement moins bien identifiées dans l'album « Petite Beauté » que dans celui de « Bravo Petit Poisson ».

Les taux de compréhension des causes de la tristesse et de la colère du poisson et du gorille sont assez similaires bien que plus élevées pour celles du petit poisson : 82% ont compris la cause de la tristesse du gorille et 88% celle du petit poisson ; 53% ont compris la cause de la colère du gorille et 59% celle du petit poisson.

La cause de la joie du gorille est identifiée à 82% contre 94% pour la cause de la joie du petit poisson. Enfin, la cause de la peur de gorille est peu identifiée avec seulement 29% des élèves contre 59% pour la cause de la peur du petit poisson.

4 Discussion

4.1 Re-contextualisation

L'état de l'Art visait à montrer que les émotions sont au cœur des apprentissages mais qu'elles doivent elles-mêmes être traitées comme un sujet d'apprentissage. En effet, les relations entre les émotions et les processus d'apprentissage en général sont de plus en plus étudiées et connues mais elles sont également l'objet d'études plus spécifiques, notamment en lien avec la littérature. Ainsi, cette expérimentation partait des thèses de chercheurs tels que S. Cèbe ou C. Tauveron qui ont montré la nécessité d'un apprentissage explicite des processus de compréhension de récit, l'un de ces processus étant l'identification des émotions des personnages et leurs causes.

L'expérimentation proposée aux élèves devait leur permettre :

- De mieux connaître, identifier et nommer les 4 émotions de base que sont la peur, la colère, la joie et la tristesse
- De leur enseigner une stratégie explicite de compréhension de récit qui consiste à se questionner sur les états mentaux des personnages et leurs causes pour mieux comprendre les récits.

L'expérimentation s'est donc déroulée durant 6 semaines et concerne 17 élèves de petite section âgés de 3 ou 4 ans.

La séquence construite s'est appuyée sur des albums jeunesse. Ceux-ci ont été exploités de plusieurs façons. Certains ont fait l'objet d'une étude sur plusieurs séances, d'autres ont fait l'objet d'une unique lecture pour nourrir l'imaginaire des émotions.

Chaque émotion a fait l'objet d'activités pédagogiques afin d'aider les élèves à se les approprier, mieux les connaître et les reconnaître en eux-mêmes et chez les autres.

L'hypothèse que cherchait à confirmer cette expérimentation était que ce travail spécifique sur les émotions pouvait aider les élèves à mieux les connaître et ainsi les identifier plus aisément chez les personnages des récits qui leurs sont lus afin de mieux les comprendre.

4.2 Analyse des résultats

4.2.1 Hypothèse 1 : Un travail spécifique sur les émotions peut permettre aux élèves de mieux les connaître et de les reconnaître en eux-mêmes.

Cette hypothèse fait l'objet d'une évaluation à travers le test sur la citation des émotions ainsi que le test sur l'expression d'expériences personnelles.

Le pré-test sur la citation des émotions a permis de diagnostiquer où en étaient les élèves de leur connaissance des émotions. Le post-test a permis de mesurer si le travail sur les émotions avait permis aux élèves de se construire un premier répertoire mental des émotions de base.

Les résultats montrent que le nombre d'élèves capables de citer 1 émotion et plus a augmenté de 27% et que le nombre d'élèves capables de citer les 4 émotions de base a augmenté de 71% et représente 71% des participants. Ces résultats montrent donc que, après le travail sur les émotions, les élèves sont plus capables de citer les 4 émotions de base.

Les émotions citées par les élèves étaient, lors du pré-test, très inégales. Ainsi, lors du pré-test, la colère est l'émotion la plus citée, 11 élèves l'ont citée, viennent ensuite la joie et la tristesse avec 8 citations et enfin la joie avec 7 citations.

Lors du post-test, chaque émotion est citée 13 fois. On peut donc supposer que le pré-test montrait une hétérogénéité dans les connaissances, hétérogénéité en partie corrigée par le travail réalisé.

Concernant les expériences personnelles émotionnelles exprimées par les élèves, on constate là aussi une augmentation des réponses entre le pré-test et le post-test.

Le pré-test sur l'expression d'une expérience émotionnelle relative à chaque émotion a permis de constater que certains élèves n'avaient pas d'idées spontanées, ne savaient pas quoi répondre lorsqu'on leur demandait de raconter une expérience relative à l'émotion. L'objet du travail était donc de stimuler leurs connaissances explicites de chaque émotion afin de pouvoir rattacher leurs expériences à des émotions. Le post-test visait donc à mesurer si le travail réalisé avait permis aux élèves d'être plus à l'aise avec l'exercice mental consistant à relier des

émotions à des expériences et à les exprimer. Lors du pré-test, 9 élèves ont exprimé au moins 3 expériences d'émotions différentes, soit 53% des élèves. Après le travail, 93% des élèves expriment au moins 3 expériences d'émotions différentes et tous les élèves expriment au moins 2 expériences.

Ces deux tests permettent donc de conclure que le travail engagé a permis aux élèves de mieux connaître les émotions et de mobiliser leurs connaissances.

4.2.2 Hypothèse 2 : Mieux connaître les émotions permet de mieux les identifier chez des personnages de récit et de comprendre le récit

Cette hypothèse devait être validée grâce aux tests de compréhension réalisés avec les albums *Bravo petit poisson !* de Guido Van Genechten et *Petite Beauté* d'Anthony Brown.

Le pré-test montre que tous les élèves reconnaissent la colère du petit poisson. Ils l'expriment par des phrases telles que « il est fâché », « il est pas content », « il est en colère ».

16 d'entre eux reconnaissent également sa tristesse « il est triste », et sa joie « il est content » « il est fou de joie » (phrase exacte de l'auteur). La peur est moins bien identifiée, 10 élèves seulement l'ayant évoquée.

Les causes de ces émotions ne sont pas identifiées avec la même fréquence.

L'origine de la joie du petit poisson est la mieux identifiée avec 16 élèves capables de dire que le petit poisson est joyeux (content/fou de joie...) car la tortue lui offre un nouveau caillou.

La tristesse arrive ensuite, avec 15 élèves capables de dire que le petit poisson est triste car son caillou est cassé.

10 élèves seulement ont cité la « vraie raison » du petit poisson d'être en colère, c'est-à-dire, le fait que la pieuvre ait fait tomber sa tour. Beaucoup ont évoqué comme cause, le fait que le caillou soit brisé. Cause qui est tout à fait plausible et logique et ne freine en aucun cas la compréhension. Toutefois, le livre ayant des séquences bien identifiées et chaque émotion étant reliée à une cause précise, les réponses admises concernant la colère ont été uniquement celles qui faisaient état de la tour renversée par la pieuvre.

Enfin, concernant la peur, 10 élèves l'ont identifiée et ont été capables de citer sa cause, c'est-à-dire la présence du requin. Cela signifie que 7 élèves ne l'ont pas reconnue et n'ont pas identifié le requin comme symbole de peur. Cela peut s'expliquer par la nécessité de savoir que le requin est un prédateur pour comprendre que le petit poisson en ait peur.

Lors du post-test, 16 élèves sur les 17 ont été capables de nommer le personnage principal de l'album « Petite Beauté ». Tous les élèves ont été capables d'identifier sa colère, 16 ont été capables d'identifier sa joie et 16 sa tristesse. La peur a été reconnue par 11 élèves.

Concernant les causes des émotions du gorille, celles de la joie et de la tristesse ont été identifiées chacune par 14 élèves. Pour la tristesse, la réponse attendue était qu'il se sentait seul ou qu'il voulait un ami. Les élèves ayant identifié la cause ont répondu par des réponses de type « parce qu'il a pas d'ami », « parce qu'il voulait un ami », « parce qu'il voulait un copain »...

Concernant la joie, les élèves devaient comprendre que le gorille était joyeux car il avait un nouvel ami, le petit chat nommé « petite beauté ». Les réponses données ont donc été de type « parce que les gardiens ils ont donné un ami à le singe », « parce qu'il a le chat », « parce qu'ils sont ensemble ».

La colère a été identifiée clairement par tous les élèves, sa cause beaucoup moins, puisque 9 élèves sur les 17 l'ont identifiée. La cause attendue était que le gorille était bouleversé par le film qu'il regardait. Cela a été traduit par les élèves par des phrases de type « il regarde un film qu'il aime pas », « parce qu'il regardait un film et ça le gonfle ». La plupart des élèves ont inversé la cause et la conséquence. Ainsi, pour beaucoup, le gorille était en colère parce que la télé était cassée.

Enfin, la peur est l'émotion la moins identifiée avec 11 élèves qui l'ont reconnue. Quant à sa cause elle a été identifiée par 5 élèves, soit la cause la moins bien identifiée. La cause attendue était que le gorille avait peur que les gardiens le séparent du petit chat. Les réponses admises ont été celles qui mentionnaient la peur des gardiens ou celles de type « parce que quelqu'un veut les séparer ». L'identification de la cause est complexe pour des enfants de cet âge. Il faut en effet comprendre que le gorille se sent coupable, sait qu'il va être puni et devine que la punition possible est la séparation d'avec son ami. C'est ainsi difficile à comprendre, même lorsque cela est rendu explicite par l'enseignant. Ceci se trouve notamment corroboré par les motifs de peur recueillis auprès des élèves, tous très concrets : crocodiles, monstres, loups, clowns...

Afin d'avoir un élément d'analyse supplémentaire quant à la compréhension de l'album, une question subsidiaire était posée aux élèves. Cette question paraissait pertinente pour évaluer la compréhension de la chute par les élèves. En effet, dans l'album, le gorille bouleversé par un film se met en fureur et casse la télé. Les gardiens mécontents arrivent et le menacent de le séparer de son chat. Pour faire relâcher les tensions, le chat déclare que c'est lui qui a cassé la

télé. Cela fait rire les gardiens, la tension s'évapore et le gorille et le chat peuvent rester ensemble.

Ainsi, pour savoir si cette chute a été comprise, il est demandé aux élèves de répondre à la question « qui a cassé la télé ? ». Cette question a été posée lors de chaque lecture de l'album, en groupe, afin d'explorer les hypothèses des élèves et de présenter la version de l'auteur.

Cette chute présente des difficultés pour les élèves dans son interprétation. En effet, il faut inférer avec les indices donnés qu'il n'est pas possible pour le chat de casser la télé aux vues de son gabarit très petit comparé à la télé. Il faut comprendre qu'il avoue cet acte justement car c'est absurde et que cette absurdité est dite dans le but de déclencher le rire des gardiens afin de désamorcer la situation. Ainsi, 8 enfants seulement ont répondu que le gorille avait cassé la télévision.

On constate ainsi que les tests ne montrent pas une amélioration de la compréhension des émotions ni de leurs causes entre l'avant travail et l'après travail. L'hypothèse de travail selon laquelle le travail fourni permettrait une meilleure identification des émotions et de leurs causes chez un personnage ne peut donc pas être validée par les résultats de ces tests.

4.3 Limites et perspectives

Les limites de cette expérimentation se retrouvent tant dans sa forme que dans son contenu.

Ainsi, les résultats ne paraissent pas vraiment satisfaisants. En effet, bien que le nombre d'élèves citant chaque émotion ait augmenté, il apparaît que chaque émotion a été citée par 13 élèves lors du post-test. Cela montre que chaque émotion a été oubliée par 24% des élèves.

Concernant la compréhension de récit, la première limite concerne les résultats obtenus. En effet, ceux-ci ne permettent pas de conclure à la pertinence de l'expérimentation puisque les résultats des tests montrent que les élèves ont mieux compris l'album Bravo Petit Poisson que l'album Petite Beauté. S'ils avaient mieux compris l'album Petite Beauté, nous aurions été tentés de conclure que les élèves avaient acquis des compétences en compréhension de récit. Or, le fait qu'ils aient moins bien compris l'album ne nous fait pas conclure qu'ils ont perdu des compétences. Cela nous amène plutôt à envisager la difficulté de comparer des processus complexes à partir de supports différents. Ainsi, il semble que dans ce cas, l'histoire du petit poisson soit plus proche de la réalité des élèves et donc plus facilement compréhensible par eux. La question se pose alors de la façon de mesurer l'évolution des processus de compréhension des états mentaux des personnages, de leur cause et des récits en général, en minimisant le biais que représente la différence de support entre le pré-test et le post-test.

De plus, le caractère succinct de l'expérimentation constitue également une limite.

Les objectifs poursuivis sont des objectifs à long terme, qu'il conviendrait d'étudier tout au long de l'école primaire en ayant peut-être des objectifs intermédiaires en fin de cycle.

Se concentrer sur l'identification des états mentaux des personnages pour déterminer le niveau de compréhension est peut-être une erreur. Il serait peut-être plus pertinent d'enrichir une telle expérimentation en testant d'autres processus de compréhension, par exemple la remise en ordre chronologique des événements de l'histoire.

4.4 Enrichissement professionnel

Travailler sur cette expérimentation a enrichi ma pratique professionnelle sur plusieurs points.

Le premier point fut de prendre conscience à quel point l'enseignement explicite de la compréhension de récit est essentielle. En effet, lorsque j'ai débuté ma pratique je ne mesurais pas à leur juste valeur les difficultés et les enjeux de l'apprentissage de la compréhension de récit. J'ai découvert à travers mes lectures que pour apprendre à comprendre, il existe de nombreuses stratégies à connaître et à intégrer, et que l'enseignement explicite était plus que pertinent pour aider les élèves à les apprendre. Ainsi, comprendre un album jeunesse est loin d'être automatique pour tous les élèves, et baliser les étapes de la compréhension est donc essentiel.

J'ai également pris conscience, lors de cette expérimentation, que le fait d'explicitier au maximum les processus n'enlevait rien à l'apprentissage des élèves, contrairement à la vision purement socio-constructiviste que j'ai pu adopter par le passé.

Enfin, travailler les émotions avec mes élèves fut très enrichissant à plus d'un titre. Par l'évocation quotidienne de leurs émotions en regroupement, je les ai vus se familiariser avec l'identification et la verbalisation de leurs émotions. J'ai pu ainsi observer que certains exprimaient désormais spontanément leur état émotionnel pour le partager avec moi. De plus, les entretiens individuels visant à recueillir les expériences émotionnelles de mes élèves ont constitué des moments privilégiés pour mieux les connaître.

Cette expérimentation m'a donc confortée dans la conviction de l'intérêt de travailler les émotions avec les élèves de tous âges afin de les aider à mieux se connaître mais également pour mieux connaître l'Autre, qu'il soit un camarade, un adulte ou un personnage de fiction.

Cet apprentissage est essentiel dans la construction de leur personnalité, de leur vie sociale et de leurs apprentissages.

Conclusion

Cette étude a montré qu'un travail spécifique sur les émotions peut permettre aux élèves de mieux les connaître et les reconnaître en eux-mêmes. Cela leur permet également de les associer à leurs expériences personnelles et ainsi de les verbaliser.

Cependant, le travail réalisé n'a pas démontré de façon probante qu'il permettait d'améliorer la compréhension de récit. Il paraît opportun cependant de ne pas en conclure que ce travail est inutile, mais plutôt qu'il est nécessaire de le mener sur le long terme parallèlement à l'apprentissage d'autres stratégies de compréhension explicite.

Bibliographie

- Antilogus, M. Et Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre Fleuves Eds
- Bettelheim, B. 1976. *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, Paris.
- Boiron, V. (2012). *La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*. Le français aujourd'hui, 179,(4), 67-84.
- Browne, A., (2010). *Petite Beauté*. Ecole Des Loisirs
- Cèbe, S. (2016), *conférence de consensus « lire, comprendre, apprendre »*, Lyon
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*. Le français aujourd'hui, 179,(4), 21-36.
- Chevallier-Gaté, C. (2014), *La place des émotions dans l'apprentissage, Vers le plaisir d'apprendre*, revue-educatio, n°3
Repéré à <http://revue-educatio.eu/wp/2014/07/14/la-place-des-emotions-dans-lapprentissage>
- Chirouter E., (2011), *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette-Éducation
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. Harvard Educational Review, 76(2), Summer, 201-237
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. Archives-ouvertes.fr
- D'Allancé, M. (2016). *Grosse colère*. Les Films de l'École Des Loisirs
- Damasio A.R. (2002), *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Éd. Odile Jacob, Poche, Paris.
- Darwin, C., (1872) *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*, John Murray, London
- Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le «Climat scolaire» : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale.
- De Greef, S. (2009). *Chagrin tout doux*. Pastel-Ecole Des Loisirs
- Eckman, P, 1992 *Are there basic emotions ?* Revue de Psychologie, 99, 550-553
- EDUSCOL Ministère de l'Éducation nationale (2017) *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie IV.2 La littérature de jeunesse Les pratiques culturelles scolaires*

d'incitation à la lecture des ouvrages littéraires

Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/9/Ress_c1_langage_litterature_pratiques_culturelles_-_copie_774769.pdf

Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). *Concept of emotion viewed from a prototype perspective. Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486.

Gay, M. (2004). *Zou n'a pas peur*. Ecole Des Loisirs

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université p6

Lallemand, O. et Thuillier, E., (2013). *P'tit loup a peur du noir*. Auzou Philippe Eds

Lardon I. (2017), collectif GFEN maternelle, *Apprendre à comprendre dès l'école maternelle*. Chronique Sociale

Lecullé, C., (2017). *La maternelle, une école de littérature*. Réseau Canopée

Martin, P. et Desbordes A., (2017). *Max et Lapin – La tarte à la colère*. Nathan

Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Paris : les journaux officiels.

Nugier, A. (2009). *Histoire et grands courants de recherche sur les émotions*. Revue électronique de Psychologie Sociale, 4, 8-14.

Repéré à <http://RePS.psychologie-sociale.org>

Ramadier C. et Bourgeau, V. (2016). *Le livre en colère !* Ecole Des Loisirs

Ricœur P., (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil

Van Genechten, G. (2012). *Bravo Petit Poisson !*, Mijade Eds

Annexes

ANNEXE 1 : Séquence mise en place.....34

Annexe 1 : Séquence mise en place « les émotions »

Séquence sur les émotions			
Petite Section			
« Mes élèves de petite section peuvent-ils accéder plus facilement à la compréhension d’histoire en bénéficiant d’un travail spécifique sur les émotions ? »			
Objectifs généraux			
<ul style="list-style-type: none"> - Mieux connaître les 4 émotions de base : les rattacher au mot « émotion », les nommer, reconnaître leurs représentations, exprimer des expériences en lien avec ces émotions - Apprendre à se questionner sur les états mentaux d’un personnage et leurs causes - Apprendre à comprendre une histoire grâce aux états mentaux des personnages 			
Compétences visées (BO du 26 mars 2015) :			
Oser entrer en communication :			
→ Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage en se faisant comprendre.			
→ S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis.			
Échanger et réfléchir avec les autres :			
→ Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.			
Découvrir la fonction de l’écrit :			
→ Manifester de la curiosité par rapport à l’écrit.			
→ Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte.			
	Objectifs	Déroulement	Organisation
Séance 1	Objectif : Pré-test Compréhension des états mentaux d’un personnage et de leurs causes	Etape 1 : Lecture du livre et échanges d’interprétations	Groupe classe

	Album : Bravo petit poisson	<p>Etape 2 : Rappel de récit collectif et relecture</p> <p>Etape 3 : Test individuel sur la compréhension des différents états mentaux du personnage et des relations de cause à effet qui les induisent.</p> <p>Album « Bravo petit poisson »</p>	<p>Groupe classe</p> <p>Entretiens Individuels</p>
Séance 2	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir le mot « émotion » et faire le lien avec les 4 émotions de base : La colère, La peur, La joie, La tristesse - Engager des premiers échanges sur les émotions qu'ils ressentent <p>Lexique : émotion, ressentir, peur, colère, tristesse, joie</p>	<p>Etape 1 :</p> <p>Lecture de l'album « La couleur des émotions » jusqu'à la sérénité.</p> <p><i>Savez-vous ce qu'est une émotion ? Tout le monde a des émotions, vous aussi, et nous allons apprendre à les reconnaître.</i></p> <p><i>Nous allons lire un livre qui va nous y aider.</i></p> <p>Etape 2 :</p> <p>Discussion : Est-ce que quelqu'un sait ce qu'est une émotion maintenant ?</p> <p>Apport :</p> <p>Une émotion est ce que l'on ressent à l'intérieur de nous.</p> <p>La joie : nous sommes contents, heureux, nous sourions ;</p> <p>La colère : nous sommes fâchés, nous pouvons devenir rouge et avoir envie de taper ou casser.</p> <p>La tristesse : Quelque chose ne va pas et cela nous rend triste, cela peut nous faire pleurer.</p>	<p>Regroupement</p> <p>individuel</p> <p>Groupe classe</p>

		<p>La peur : nous avons peur, nous sommes effrayés, nous avons envie de partir en courant ou de nous cacher.</p> <p>Etape 3 : Partage d'expériences Qui souhaite nous dire comment il se sent ? Bâton de parole</p> <p>Etape 3 : Mime des 4 émotions de base</p>	
Séance 3	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir nommer les 4 émotions de base - Mettre en lien et exprimer une émotion provoquée par une expérience personnelle - S'appropriier le vocabulaire des émotions 	<p>Etape 1 : Rappel de récit « la couleur des émotions » Quelle émotion est associée à quelle couleur ? Pourquoi ?</p> <p>Etape 2 : Colorier chaque monstre avec la couleur correspondant à l'émotion</p> <p>Etape 3 : Dictée à l'adulte : Je suis triste quand... Je suis joyeux quand... Je suis en colère quand... J'ai peur quand/de...</p> <p>Dictée à l'adulte sur les 4 émotions de base et ce qui peut les provoquer dans le vécu de l'élève</p>	<p>En groupe classe</p> <p>Petit groupe</p> <p>Entretiens individuels</p>
<p>Regroupement du matin de façon récurrente : les monstres coloriés par les enfants sont plastifiés et scotchés à des batonnets en bois. Chaque enfant a ses monstres émotions dans les mains et peut ainsi montrer au groupe son émotion du moment.</p> <p>Ceux qui le souhaitent expriment leur émotion et peuvent dire pourquoi.</p>			

<p>Séance 4</p>	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mieux connaître la colère - Reconnaître les représentations de la colère - Associer des causes à l'émotion de la colère 	<p>Etape 1 : Lecture d'albums</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le livre en colère</u> - <u>Max et Lapin - La tarte à la colère</u> <p>Discussion sur ce qui nous met en colère</p> <p>Etape 2 :</p> <p>Représenter la colère avec des craies grasses rouges : on a le droit de faire des gribouillons comme la colère de l'album grosse colère.</p> <p>Etape 3 :</p> <p>Retrouver les visages en colère parmi plusieurs visages exprimant des émotions</p> <p>Etape 4 :</p> <p>Choisir une image représentant une situation avec un enfant en colère et essayer d'imaginer pourquoi il en colère. Exemple : une petite fille est en colère devant un toboggan où se pressent plusieurs enfants contents : lui a-t-on pris sa place ?</p> <p>Etape 5 :</p> <p>Raconter une expérience de colère et mimer la colère : photo pour le livre des émotions</p>	<p>Regroupement (bâton de parole)</p> <p>En groupe Atelier autonome</p> <p>En groupe Atelier autonome</p> <p>En groupe Atelier dirigé</p> <p>En groupe Atelier dirigé</p>
<p>Séance 5</p>	<p>La Peur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mieux connaître la peur - Reconnaître les représentations de la peur - Associer des causes à l'émotion de la peur 	<p>Comptine « Brrr j'ai peur »</p> <p>Etape 1 : Lecture de <u>P'tit Loup a peur du noir</u> et <u>Zou n'a pas peur</u></p>	<p>En regroupement</p>

		<p>Etape 2 : Représentation de la peur avec des morceaux de papier crépon</p> <p>Etape 3 : La pêche aux peurs Pêcher une image qui nous fait peur : crocodile, sorcière, perdu dans la forêt...</p> <p>Etape 4 : qu'est ce qui nous a déjà fait peur ? Exprimer une expérience de peur</p> <p>Etape 5 : Mimer la peur : photo pour le livre des émotions</p>	<p>En groupe Atelier semi-dirigé</p> <p>En groupe Atelier dirigé</p> <p>En groupe Atelier dirigé</p> <p>En groupe Atelier dirigé</p>
<p>Séance 6</p>	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mieux connaître la joie et la tristesse - Mieux connaître leurs représentations - Exprimer des expériences personnelles de ces émotions 	<p>Etape 1 :</p> <p>1/ Memory des émotions Reconnaître et nommer les émotions représentées</p> <p>2/ -Exprimer une expérience de tristesse -Exprimer une expérience de joie</p> <p>3/Mime de la joie et de la tristesse : photo pour le livre des émotions</p> <p>Etape 2 : travail de représentation de la joie : gommettes, craies grasses, crayons de couleur, feutres : réinvestissement des ronds</p> <p>Etapes 3 : travail de représentation de la tristesse</p>	<p>En groupe Atelier dirigé</p> <p>En groupe Atelier autonome</p> <p>En groupe Atelier semi dirigé</p>

		Travail de déchirage et collage de papiers de couleur bleu.	
Séance 7	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluer la compréhension des états mentaux d'un personnage et leurs causes <p>Album <u>Petite Beauté</u></p>	<p>Etape 1 : Lecture de l'album <u>Petite beauté</u></p> <p>Explicitation des états mentaux des personnages et de leurs causes</p> <p>Etape 2 : Rappel de lecture puis relecture de « Petite beauté »</p> <p>Etape 3 :</p> <p>Test individuel sur la compréhension des différents états mentaux du personnages et des relations de cause à effet qui les induisent.</p>	<p>En regroupement</p> <p>En regroupement</p> <p>En entretiens individuels</p>
Séance 8	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir d'autres histoires sur les émotions - Découvrir un salon du livre - Découvrir les travaux d'autres élèves sur les émotions 	<p>Sortie au salon du livre de La Motte-Servolex sur le thème des émotions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposition de travaux d'élèves sur les émotions - Spectacle clownesque sur les émotions 	Classe entière
Séance 9	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluer les connaissances acquises sur les émotions - Evaluer la capacité à exprimer une expérience personnelle à partir d'une émotion 	<p>Post-test</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citation des émotions - Expression d'expériences personnelles en lien avec chaque émotion de base 	Entretiens individuels

Année universitaire 2017-2018

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

Titre du mémoire : Les émotions et la compréhension de récit en Petite Section

Auteur : Héloïse BRAHIER

Résumé :

De nos jours, les relations entre les émotions et les processus d'apprentissage sont de plus en plus étudiées et connues. Mais les émotions sont également le sujet d'études plus spécifiques, notamment en lien avec la littérature. Ainsi, des thèses de chercheurs tels que S. Cèbe ou C. Tauveron montrent la nécessité d'un apprentissage explicite des processus de compréhension de récit, l'un de ces processus étant l'identification des émotions des personnages et leurs causes. Une expérimentation a été menée auprès de 17 élèves de Petite Section afin de définir si les élèves pouvaient accéder plus facilement à la compréhension d'histoires grâce à un travail spécifique réalisé sur les émotions. Si les résultats de cette expérience n'ont pas permis de mesurer l'impact de ce travail dans la compréhension de récit, les élèves ont progressé dans leurs connaissances des émotions, dans leur capacité de verbaliser des expériences personnelles en lien avec celles-ci et se sont familiarisés avec une stratégie de compréhension explicite.

Mots clés : Emotions – Compréhension de récit – Ecole maternelle (PS) – littérature de jeunesse – Apprentissage explicite

Summary :

Nowadays, links between emotions and learning process are increasingly being studied and better known. But emotions are also the subject of more specific studies, for example in literature. In this way, researchers such as S. Cèbe or C. Tauveron show the necessity of explicit learnings for story understanding. One of these processes is the identification of characters feelings and their causes. An experiment was conducted with 17 pupils in first year of nursery school to define if they could understand more easily thanks to a specific work about emotions. Even if the results did not allow to assess the impact of this work on the pupils' story understanding, the pupils made progresses in their emotions knowledges, in their capacity to communicate their personal experiences linked with them and are more familiar with an explicit strategy of story understanding.

Key words : Emotions – Story understanding – Nursery School (first year) – children's literature – explicit learning