



HAL
open science

Les supports de cours destinés à l'enseignement des émotions pour des enfants (5-6 ans) : analyse de la réaction d'enfants et propositions pour une utilisation en FLE

Bélinea Cazarez Rodriguez

► To cite this version:

Bélinea Cazarez Rodriguez. Les supports de cours destinés à l'enseignement des émotions pour des enfants (5-6 ans) : analyse de la réaction d'enfants et propositions pour une utilisation en FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03366475

HAL Id: dumas-03366475

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03366475>

Submitted on 5 Oct 2021

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

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

**Les supports de cours destinés à
l'enseignement des émotions pour des
enfants (5-6 ans) : Analyse de la réaction
d'enfants et propositions pour une
utilisation en FLE**

**Bélinda
CAZAREZ RODRIGUEZ**

Sous la direction de LUCÍA GÓMEZ VICENTE

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde à Orientation Professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Les supports de cours destinés à l'enseignement des émotions pour des enfants (5-6 ans) : Analyse de la réaction d'enfants et propositions pour une utilisation en FLE

**Bélinda
CAZAREZ RODRIGUEZ**

Sous la direction de LUCÍA GÓMEZ VICENTE

UFR LLASIC – Langage, Lettres, Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Science du Langage et Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde à Orientation Professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à chaleureusement remercier ma tutrice, Lucia Gomez, qui m'a accompagnée, conseillée et épaulée tout au long de la rédaction de ce mémoire et sans qui ma motivation n'aurait pas été la même.

Je souhaite également remercier Normandale Elementary de m'avoir si bien accueillie virtuellement, ma tutrice Mme Zetterlund pour son soutien, sa flexibilité et sa gentillesse et ses élèves pour leur participation à mon projet.

Mes remerciements vont aussi à Mamie Perkins qui m'a présenté le programme du Social Emotional Learning sur lequel nous avons pu travailler ensemble aux États-Unis, et pour toujours avoir été à mes côtés malgré la distance.

Merci à Michael et Josh de m'avoir aidée dans les quelques moments où l'anglais pouvait me faire défaut et à Léa et Flora pour m'avoir écoutée et conseillée lors de la conception de mon projet.

J'aimerais remercier mes amis Juanes et Khwan pour m'avoir aidée à accéder à des sources pertinentes qui m'ont permis d'étoffer ma bibliographie. Merci à Elisa et Sara pour leur relecture . Un énorme merci à Emilie pour son aide avec la mise en page.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont épaulée et soutenue dans la rédaction de ce mémoire que ce soit notre groupe de soutien à la bibliothèque Bulles pendant ces plusieurs mois ou mes amis comme Charles, qui ont su me motiver et m'encourager quand j'en avais besoin.

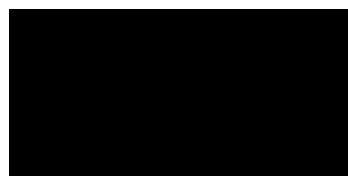
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRÉNOM : Bélinda

NOM : CAZAREZ RODRIGUEZ

DATE : 30/07/2021



Sommaire

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	6
PARTIE 1	
-	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA MÉTHODOLOGIE.....	8
I. Présentation du terrain de stage.....	9
A. Situation linguistique aux États-Unis et au Minnesota	9
B. Les écoles d’immersions américaines.....	10
II. Présentation du contexte de stage.....	11
A. Normandale Elementary.....	11
B. La classe.....	11
III. Mise en place du projet et méthodologie.....	12
A. Les besoins de l’école.....	12
B. Réévaluation du projet	13
C. Modalités de recueil de données	14
PARTIE 2	
-	
CADRAGE THÉORIQUE.....	16
I. Les émotions, un concept complexe.....	17
A. Définir une émotion.....	17
1. Que sont les émotions et à quoi servent-elles?	17
B. La reconnaissance des émotions.....	21
1. L’importance de reconnaître les émotions.....	22
2. Les signes non verbaux.....	23
C. Les émotions à travers les cultures.....	27
1. Différents concepts d’émotions.....	27
2. Les émotions et les langues.....	29
D. Les enfants et les émotions.....	33
1. Les émotions comme outil social.....	33
2. L’arrivée du lexique.....	34
3. La différenciation des émotions.....	34
II. L’enfant et l’enseignement.....	35
A. L’apprentissage des langues.....	35
1. L’évolution des compétences langagières.....	35
2. L’apprentissage d’une deuxième langue.....	37
B. Enseigner les émotions.....	38
1. Pourquoi enseigner les émotions ?.....	38
2. Les programmes existants.....	41
3. Les émotions en langue étrangère.....	43
PARTIE 3	
-	
ANALYSES DE DONNÉES.....	45
I. Les tests et leur conception.....	46
A. Les caractéristiques des tests	46
1. Deux tests.....	46
2. Langue utilisée.....	46
3. Présentation.....	46
B. Le choix des émotions.....	47
C. Le choix des supports.....	47
1. Supports visuels.....	47
2. Histoires.....	50

3. Pas de support.....	50
II. Résultats.....	51
A. Les émojis.....	51
B. Les couleurs.....	55
1. Associer les couleurs à une émotion.....	55
2. Associer les émotions à une couleur.....	58
C. Description d'images.....	61
D. Décrire une vidéo.....	62
E. Raconter un événement.....	63
F. Décrire une émotion.....	65
G. Analyser une histoire.....	66
III. Discussion.....	67
A. L'importance du support.....	67
1. Le choix des supports.....	68
2. Supports visuels et auditifs.....	68
3. Sans support.....	69
B. L'interprétation des émotions.....	69
1. La place des notions métaphoriques.....	69
2. Le cas de la peur.....	70
3. Plusieurs émotions à la fois.....	70
C. Pré-requis pour l'enseignement des émotions.....	71
1. Le vocabulaire nécessaire.....	71
2. Ouverture d'esprit.....	72
Conclusion.....	75
Bibliographie.....	77
Index des illustrations.....	81
Index des graphiques.....	81
Table des annexes.....	82
Table des matières.....	101

Introduction

« Les émotions font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde des personnes, les choses et les événements » (Oatley & Jenkins, 1996, cité par Chaplier et Lumière, 2020). Chaque être humain est doté d'émotions qui lui sont propres et qui l'influencent au quotidien dans ses choix et ses actions. Elles animent notre vie, lui donnent de la couleur et influent sur notre perception du monde.

Ce n'est que depuis mon retour des États-Unis il y a un an, que j'ai réalisé l'importance de ces dernières, que ce soit les nôtres ou celles d'autrui. J'ai en effet eu la chance, lors de mon assistantat dans une école primaire en 2019, de découvrir le programme de Social Emotional Learning (SEL) et de le voir appliqué au quotidien sur de jeunes élèves et d'observer tous ses bénéfices. Le SEL est un programme américain visant à développer le bien-être de l'enfant en lui apprenant à gérer ses émotions, la vie en société et bien plus encore. Ce programme m'a fait prendre conscience de l'importance d'aborder les émotions avec des enfants et m'a également fait prendre du recul sur mon rapport avec mes propres émotions et les émotions des personnes qui m'entourent.

J'étais alors plus qu'enthousiaste cette année en effectuant mon stage en ligne à Normandale Elementary, une école d'immersion aux États-Unis, dans une classe de maternelle. Après un temps de réflexion, ma tutrice m'a proposé la mission de développer le curriculum de Social Emotional Learning, comme si rien n'arrivait par hasard car cette dernière ne connaissait rien de mon intérêt et admiration pour ce programme.

Grâce à mon expérience passée, j'étais déjà familière avec les valeurs et concepts du programme, mais également avec les écoles d'immersion françaises aux États-Unis. Le SEL comprenant plusieurs domaines, j'ai cependant immédiatement décidé de me focaliser sur les émotions. Avec la pandémie, je trouvais important de pouvoir apprendre aux élèves à exprimer leurs émotions, qu'il s'agisse des émotions négatives liées à cette période particulière ou bien des émotions positives qui peuvent leur remonter le moral en ces temps durs.

Toutefois, si mon premier projet était de créer des leçons de SEL, ce projet a dû être réévalué au bout de quelques mois car, étant à distance, il m'allait être difficile de récolter des données pertinentes pour la bonne rédaction de ce mémoire. Voulant tout de même travailler sur les émotions, il a alors été décidé que j'allais concevoir et mener un test auprès des enfants afin de comprendre leur rapport aux émotions. C'est en discutant avec des proches et en faisant des recherches que j'ai pris conscience que les émotions pouvaient avoir de multiples interprétations, qui varient selon chacun. Je me suis ainsi demandé comment il était possible

d'enseigner ces dernières si elles n'étaient pas perçues pareillement par tous. Mener un test me permettrait ainsi de savoir comment des enfants reconnaissent les émotions et comment ils les conceptualisent. Il m'était alors impossible d'émettre des hypothèses quant aux résultats et j'avais par ailleurs hâte de voir où cette recherche allait me mener.

Les résultats obtenus et leur analyse me permettront alors de répondre à mon questionnement sur les meilleurs supports pour aborder les émotions avec des enfants dans une langue étrangère.

Afin de répondre à cette problématique, mon contexte de stage et ma méthodologie seront expliqués et détaillés dans un premier temps. J'aborderai la situation linguistique du français aux États-Unis, présenterai mon école, décrirai mon projet et ses participants et expliquerai ma démarche méthodologique et ma collecte de données en profondeur.

Ensuite, un cadrage théorique synthétisant les notions clés sera posé. Il se penchera dans une première partie sur les émotions afin d'en apprendre plus sur leur nature, leurs représentations métaphoriques et l'impact qu'a la culture sur ces dernières. La deuxième partie sera elle plus centrée sur l'enseignement et l'apprentissage, en abordant les langues étrangères chez les enfants, mais aussi l'importance d'enseigner les émotions si tôt.

Pour finir, dans un troisième temps, la conception des tests et les résultats obtenus seront détaillés, avant d'établir des constats et suggestions sur les supports les mieux adaptés pour l'enseignement des émotions.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la méthodologie

I. Présentation du terrain de stage

A. Situation linguistique aux États-Unis et au Minnesota

Selon une étude du U.S Census Bureau menée entre 2013 et 2017, plus de 1 203 941 américains parlent le français à la maison. C'est alors la cinquième langue la plus parlée dans le pays, après l'espagnol, le chinois, le vietnamien et le tagalog. Plus de 10 millions d'américains ont des ancêtres français ou franco-canadiens et ce sont alors les premiers à parler le français. D'autres francophones venant de France, Haïti ou de pays africains comme le Sénégal ou le Mali, sont arrivés aux États-Unis plus récemment et contribuent à l'utilisation du français au sein du pays.

Le français est parlé au Minnesota depuis le 17^e siècle et est la première langue européenne à avoir été parlée dans l'État. Dès la création du Minnesota, fondé par des métis canadiens-français, un nombre important d'immigrants venus du Québec s'y sont installés, à la recherche d'une vie meilleure. Beaucoup de villes et villages ont gardé un nom à consonance française, donné lors de leur fondation par des Canadiens français. L'État du Minnesota est d'ailleurs le seul à avoir sa devise en français « L'étoile du Nord ». D'après un classement prenant en compte « le nombre d'américains d'origine française, le nombre de francophones et le nombre de résidents nés en France » qui date de 1980 et réalisé par Monnier, le Minnesota est à la 15^e place avec un effectif de 303 599.

Quelques chiffres concernant la francophonie au Minnesota:

- 250 000 personnes disent avoir un ancêtre français, québécois ou venant d'un autre pays francophone.
- 16 000 habitants ont le français, le français créole ou encore le français cajun pour langue maternelle
- 261 habitants du Minnesota disent avoir un héritage français ou québécois.

Le Minnesota maintient l'usage du français à travers ses programmes d'éducation bilingues, notamment les écoles d'immersion.

B. Les écoles d'immersions américaines

Les écoles d'immersion sont des écoles dans lesquelles les matières sont enseignées dans une langue étrangère. Elles sont très présentes en Amérique du nord, où l'on enseigne le français, l'espagnol, ou encore le chinois. Le Center for Applied Linguistics recense 448 écoles d'immersion aux États-Unis, réparties dans 37 États et enseignant 22 langues différentes au total.

C'est au Québec que sont apparus les premiers programmes d'immersion. Les écoles d'immersion ont ensuite commencé à se répandre aux États-Unis, avec une première école en Floride en 1963. Ces dernières ont plusieurs appellations, dont « *dual language programs* », ou « *bilingual immersion* ». Selon Cavalli (2005), les programmes d'immersion visent à ce que les élèves atteignent un haut niveau de compétence dans leur langue maternelle et dans une langue étrangère, mais également à développer une conscience interculturelle positive et une meilleure estime de soi.

Dès leur première année à l'école et jusqu'à leur dernière année de secondaire, les élèves peuvent intégrer un programme d'immersion et apprendre une langue sur toute cette période. Les professeurs sont francophones, que ce soient des américains qui ont appris le français, des français natifs, des belges, des suisses, ou encore des professeurs venus de pays francophones d'Afrique. Les places dans ces écoles sont souvent très convoitées par les parents et leurs enfants doivent souvent être placés sur liste d'attente.

Tous les jours, les élèves mettent leur langue maternelle, l'anglais, de côté tandis qu'ils apprennent les mathématiques, sciences sociales, géographie et autres matières en français. Pendant les leçons, exercices, dans la cour de récréation ou à la cafétéria, tout se fait dans la langue étrangère cible. Les classes sont aménagées avec beaucoup de supports visuels en français, comme des affiches leur rappelant l'orthographe de mots à apprendre ou les règles de grammaire en français.

Dans la plupart des écoles, les élèves ont environ une heure de cours par jour enseignée en anglais, afin de leur apprendre à lire et écrire et approfondir l'apprentissage de l'orthographe de leur langue maternelle. Le curriculum est le même que pour les écoles américaines « classiques » et les élèves apprennent alors au même rythme. Ces écoles promeuvent alors le bilinguisme et le biculturalisme mais peuvent aussi servir à raviver ou préserver la culture, notamment comme en Louisiane où les écoles d'immersion françaises sont très présentes afin de préserver l'héritage culturel de l'État.

Ce type d'enseignement est encore peu répandu en France et on ne trouve que quelques écoles, à Paris par exemple, assurant des cours en anglais de la même manière que les écoles d'immersion américaines.

II. Présentation du contexte de stage

A. Normandale Elementary

Normandale Elementary est une école d'immersion située à Edina dans la banlieue sud-ouest de Minneapolis, au Minnesota, États-Unis. L'école a été créée en 1991 et a commencé avec la filière d'immersion dans seulement quatre classes de maternelle (kindergarten). L'année suivante, en 1992, l'immersion s'est étendue à quatre classes de CP (1st grade). Il a fallu cinq ans pour que toutes les classes deviennent des classes d'immersion, de la maternelle au CM2. Il y a actuellement 650 élèves inscrits dans l'école, qui arrivent à Normandale vers l'âge de 5 ans, sans parler un mot de français. Contrairement à certaines écoles qui accueillent aussi des élèves en dehors du programme d'immersion, Normandale scolarise tous ses élèves en français.

Toutes les matières sont enseignées en français jusqu'au CE2 où les élèves commencent à avoir une heure d'anglais (ELA : English Language Arts) par jour. Les enseignants s'organisent pour que les leçons similaires en français et en anglais soient enseignées une seule fois dans seulement une des deux langues. Les devoirs sont en anglais afin d'aider à faire le lien entre les deux langues, même si la plupart des devoirs concernent les mathématiques et ne nécessitent donc pas beaucoup d'utilisation de la langue.

Il y a moins d'une trentaine d'élèves par classe et les places sont assez demandées. Même si la majorité d'entre eux viennent d'une famille où l'anglais est parlé à la maison, dans une classe de 28 élèves, il y a, environ, un ou deux élèves qui parlent une autre langue à la maison, comme le chinois, l'espagnol, l'arabe ou encore le japonais. Il reste rare que le français soit la langue parlée à la maison par la famille.

Il y a environ un enseignant francophone natif par niveau. Les autres enseignants sont américains et ont appris le français. Tous les ans depuis sa création, Normandale recrute des stagiaires pour toutes ses classes. Les élèves de chaque classe et chaque niveau peuvent donc bénéficier d'aide personnalisée au français avec un locuteur natif.

Les élèves peuvent continuer l'immersion après leur année de CM2 au collège de Valley View qui enseigne aussi le français en immersion.

B. La classe

Cette année, il y a 6 classes de maternelle à Normandale Elementary. J'ai été affectée dans la classe de Mme Z., une francophone non-native, qui n'avait pas encore de stagiaire.

Elle est l'enseignante d'une classe de 22 élèves (9 filles et 13 garçons). Les élèves, âgés de 5 à 6 ans, ont cette année une toute première approche du français. La majorité d'entre eux parlent anglais à la maison, avec en plus, deux élèves qui parlent quelque peu le français, un le portugais et le russe et un autre élève le chinois, chez eux avec leur famille. Il y a également une assistante (équivalent d'ATSEM) dans la classe qui parle français avec les élèves. Hormis les deux élèves précédemment cités, les autres ne se servent pas du français en dehors de l'école.

Concernant leur niveau de langue, Mme Z. a pu remarquer que cette année, même si les élèves comprennent bien, ils sont moins capables de produire en langue comparé aux élèves de ses années précédentes. En raison du contexte sanitaire, les élèves n'ont pas pu développer ces compétences comme ils auraient pu le faire à l'école en temps normal, en présentiel. Ils peuvent, pour l'instant, dire des petites phrases les concernant eux, leur famille, ou leur environnement proche.

Mme Z. ne parle anglais qu'en cas de gros souci de comportement, ou quand c'est une question de sécurité. Elle a également fait le choix de parler en anglais avec eux lors de la récréation car elle pense que cela aide à former de bonnes relations avec les enfants, qui s'expriment avec plus d'aisance.

III. Mise en place du projet et méthodologie

A. Les besoins de l'école

Comme mentionné précédemment, Normandale a pour habitude de recruter des stagiaires chaque année et pour chaque classe. La plupart du temps, ces derniers sont des étudiants se destinant à l'enseignement, soit de l'anglais soit du français. Ces derniers sont sur place et aident dans la classe en donnant des leçons, en aidant les élèves en difficulté mais servent aussi de modèle langagier et culturel. Cette année, à cause du contexte sanitaire, le stage n'a pas pu se passer comme prévu. Tous les stagiaires ont dû assurer leur rôle à distance, les frontières des États-Unis étant fermées aux non-résidents. Il a alors été demandé aux stagiaires d'animer des leçons via Google Meet et de créer des activités en ligne sur la plateforme Seesaw. Normandale était à la recherche d'un(e) stagiaire afin de compléter l'équipe en maternelle pour une classe qui n'en avait pas encore. C'est donc dans ce but que j'ai rejoint l'école. En raison des attentes du master, la personne qui m'a recrutée ainsi que ma tutrice ont dû réfléchir à un projet, support de mon mémoire.

En effet, l'école manque de ressources pour son curriculum de Social Emotional Learning (la traduction la plus appropriée serait « enseignement socio-émotionnel »). Après des réunions de l'équipe pédagogique, le projet de SEL m'a été présenté. Ayant travaillé dans

une école d'immersion aux États-Unis en 2019, je connaissais déjà le programme de SEL et était donc enthousiaste à l'idée de travailler dessus.

Le SEL est un programme développé aux USA. Il s'agit d'enseigner aux élèves à réguler leurs émotions, maintenir des relations positives avec les autres, résoudre des conflits respectueusement, prendre des décisions éthiques, mais aussi contribuer à la vie en communauté de manière positive et respectueuse. Ces compétences s'acquièrent de la maternelle au lycée, tout au long de leur scolarité.

Mon rôle initial était alors d'enrichir ce curriculum pour la classe de maternelle. Des ressources pour ces classes existaient déjà, mais étaient trop compliquées pour le niveau des élèves ou uniquement disponibles en anglais. Je devais alors proposer un contenu adapté pour les enfants, que ce soit par les sujets abordés ou par le niveau de langue.

B. Réévaluation du projet

Pendant les deux premiers mois de mon stage, j'ai commencé à créer des unités et leçons de SEL que je prévoyais de partager avec l'équipe de maternelle. Je me suis appuyée sur mes connaissances en SEL, des ressources existantes dans d'autres écoles et ce qui était déjà disponible à Normandale, que ce soit en français ou en anglais. Mes trois sujets principaux étaient le respect, la gentillesse, comment se comporter avec les autres, ainsi que les émotions, sujet qui m'intéresse et m'inspire le plus. J'ai notamment, dans cette séquence sur les émotions, fait une partie sur l'introduction au concept des émotions, une partie pour présenter les mots des émotions et plusieurs activités en ligne pour que les enfants puissent s'entraîner à les identifier et les nommer.

Après une prise de recul à l'issue de ces deux mois, ma directrice et moi avons convenu qu'il serait difficile de baser mon projet uniquement sur la conception de cours de SEL, l'enseignement à distance avec des enfants ayant un niveau de français si peu élevé s'avérant compliqué pour collecter les données nécessaires pour la rédaction d'un mémoire. C'est en discutant de ce que j'avais déjà créé jusqu'ici que nous nous sommes posé plusieurs questions. En effet, à la vue de certains émojis, nous n'étions pas certaines que des enfants arriveraient à leur associer une émotion précise et nous nous demandions également si même des adultes auraient la même interprétation de certains émojis. De là, nous nous sommes demandé comment, et grâce à quoi, les enfants reconnaissent des émotions, que ce soit avec les émojis ou d'autres supports. La dimension interculturelle nous a également semblé très intéressante, nous nous demandions si leurs réponses allaient être influencées par leur culture et par la représentation des émotions aux États-Unis et si, par exemple, un enfant français

donnerait les mêmes réponses. J'étais pour ma part très curieuse de connaître les réponses des élèves car nous n'avions pas d'hypothèses fixes quant à ces dernières.

Mon projet a alors été quelque peu modifié après un entretien avec ma directrice de mémoire et ma tutrice. Ce changement reflète nos questionnements quant aux émotions et comment ces dernières sont perçues différemment par chacun. Le projet consiste alors à faire passer un test aux élèves sur les émotions et déterminer comment ces dernières sont reconnues par les enfants. Les élèves vont-ils reconnaître une image représentant la colère grâce à la couleur rouge d'un personnage ? À son aspect physique (sourcils froncés, etc), à la dimension métaphorique (fumée qui sort des oreilles du personnage) ? Le but est de faire effectuer ce test à chaque élève individuellement. Il sera mené en anglais afin que les élèves, qui ont un faible niveau de français, n'aient pas à réfléchir aux mots en français qui pourraient être trop compliqués pour eux et donc freiner leurs réponses en ne répondant pas par manque de vocabulaire. Si les résultats récoltés seront alors basés uniquement sur les émotions, il sera très intéressant de voir le rapport des enfants avec ces dernières mais également le vocabulaire utilisé pour leurs réponses. Ces données permettront de voir de manière générale à quels supports les élèves ont été les plus sensibles et comment ils interprètent les quatre émotions abordées. Ainsi, ces informations seront un élément clé dans la conception de leçons de français langue étrangère pour l'enseignement des émotions. Les supports qui ont suscité le plus de réponses pourront être exploités et adaptés dans des leçons afin de faciliter l'apprentissage des émotions dans une langue étrangère. De plus, les résultats obtenus me permettront également de réadapter le matériel de SEL sur les émotions que j'ai créé dans la première partie de mon stage, en me basant sur mes connaissances et d'autres cours de SEL. Il sera alors intéressant de noter tout écart entre les résultats des tests et le matériel conçu sans connaissance de ces derniers.

Ce mémoire visera ainsi à répondre à la problématique suivante : **De quelles manières les enfants reconnaissent-ils les émotions et comment cela va-t-il influencer la conception de matériel pédagogique pour l'enseignement de ces dernières en FLE?**

Pour répondre à cette question, nous allons voir les recherches que j'ai menées et qui m'ont amenée à la conception de ces tests.

C. Modalités de recueil de données

Le test conçu est destiné à être montré aux élèves via un partage d'écran sur Google Meet, interface utilisée par les enseignants pour les autres cours. Afin de pouvoir varier les

supports et exploiter les émotions de différentes manières, deux tests seront créés. Avoir deux tests permettra également d'éviter d'avoir un seul et unique long test qui pourrait ennuyer les enfants et permettra donc ne pas avoir des réponses bâclées.

Ainsi, il sera possible, par exemple, dans un test d'aborder les émojis représentant la peur et la colère, et dans l'autre d'aborder les émojis de la tristesse et de la joie. Les tests sont identiques dans la forme et seuls les supports et émotions changent. Ils sont composés de 7 parties distinctes avec par exemple, une partie sur les émojis, les couleurs, un support vidéo, leur demander de raconter une histoire personnelle...

Les 22 élèves de la classe de maternelle sont répartis en deux groupes de 10 et 12 élèves afin de respecter une quasi égalité entre filles et garçons (5 filles et 7 garçons dans un groupe; 4 filles et 6 garçons dans l'autre). Les groupes servent uniquement à répartir les tests équitablement, ces derniers étant réalisés individuellement par chaque élève.

Lors du test, qui dure une dizaine de minutes, les réponses sont notées à la main sur une « fiche réponse » créée au préalable où figurent les questions à poser. Afin de s'assurer qu'aucune donnée ne soit perdue lors de la prise de note pendant le test, les élèves sont filmés, avec le consentement des parents, afin de permettre une réécoute et une prise de note plus précise et approfondie. Ces enregistrements ne servent qu'à récolter des données et ne sont pas diffusés. Les tests sont réalisés sur les heures de cours des élèves, une partie les ayant effectués chez eux (quand l'école était fermée à cause d'un cas de COVID), et l'autre partie les ayant faits à l'école, quelques jours après.

Partie 2

-

Cadrage Théorique

I. Les émotions, un concept complexe

A. Définir une émotion

« L'émotion est au cœur de l'être humain. Elle est aussi au centre de toute relation, exprimée sur un mode verbal ou analogique. Elle vibre en nos corps, elle est notre quotidien. » (Goldbeter-Merinfeld [2002 :1])

Tout être humain est doté d'émotions. Les termes tristesse, joie, surprise, colère nous sont familiers, et ce sont des émotions que nous ressentons dans notre vie quotidienne. Cependant, si nous pensons à première vue savoir ce que sont les émotions, il s'agit en fait d'une notion complexe à définir et qui a été étudiée pendant plusieurs siècles. Ce premier chapitre nous permettra ainsi de définir les émotions, de voir à quoi elles sont reconnaissables, mais permettra également une approche interculturelle de ces dernières ainsi que leur acquisition auprès des enfants.

1. Que sont les émotions et à quoi servent-elles?

Comme le titre de ce chapitre l'indique, les émotions sont complexes à définir car elles sont multidimensionnelles. Les émotions peuvent être décrites comme des états subjectifs car elles nous font ressentir un sentiment en particulier. Toutefois, elles relèvent également du domaine biologique car ce sont des réactions du corps, qui s'adaptent et qui font face à une situation (Reeve, 2012).

D'après le site du dictionnaire Larousse, une émotion est une « réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement ».

Ainsi, une stimulation venue de l'extérieur va provoquer une certaine réaction chez l'homme. C'est le cerveau qui, face à une situation, va activer des processus cognitifs et biologiques qui vont générer, guider et coordonner les composantes de l'émotion, mais également les réactions corporelles. Les émotions sont alors des réactions aux processus biologiques et cognitifs déclenchés par un événement, une situation, un environnement. (Reeve, 2012). Selon Luminet (2002, cité par Mikolajczak, 2014 :15), les émotions sont des états brefs (moins de quelques minutes) qui sont provoqués par un stimulus ou par une situation en particulier.

Il est important de les différencier des sentiments, car si les émotions impliquent une modification comportementale et physiologique, ce n'est pas le cas des sentiments (Pasquier, 2012). Pour Damasio (2002 : 60, cité par Goldbeter-Merinfeld, 2002), le terme « sentiment » se réfère à une expérience mentale, interne, privée d'une émotion alors que les émotions, elles, sont publiquement observables.

Historiquement parlant, en 1859, Darwin est le premier à réaliser des études scientifiques sur les émotions. Il compare l'expression émotionnelle de l'homme à celle de l'animal, dans une approche naturaliste et éthologique, avec pour idée que les émotions se manifestent indépendamment de leur utilité pour la survie de l'espèce. Les émotions seraient donc des traces restantes du passé, à l'époque où l'homme avait encore beaucoup de traits communs avec l'animal. Darwin décrit les émotions en faisant référence à nos origines, mais cette vision est alors dépourvue de celles de penseurs comme Descartes (Pasquier, 2012).

Lazarus (1991, cité par Van Hoorebeke, 2008) a maintenant une nouvelle vision des émotions. Ces dernières auraient selon lui plusieurs fonctions, notamment d'aider la personne à évaluer la situation dans laquelle elle se trouve, donner des informations sur la qualité de l'expérience vécue, mais également informer sur l'efficacité de ses comportements, développer la pensée ou encore stimuler la réflexion.

Enfin, en 1994, Damasio (cité par Van Hoorebeke, 2008), affirme après des recherches que les émotions jouent un rôle important dans le raisonnement et la prise de décision, au niveau biologique. Les émotions sont alors essentielles pour pouvoir raisonner.

Nous pouvons désormais nous interroger sur les autres rôles qu'ont les émotions. Si en effet, certaines émotions peuvent paraître agréables, certaines s'avèrent négatives et nous pouvons nous demander qui voudrait, par exemple, ressentir de la tristesse. Les émotions ont avant tout une dimension sociale et permettent notamment de communiquer avec les autres, d'influencer la façon dont les autres interagissent avec nous, d'inviter et de faciliter les interactions sociales mais également de créer, maintenir, ou dissoudre des relations (Reeve, 2012). Pour Clore, Gasper et Garvin (2001, cité par Mikolajczak, 2014), les émotions sont toujours porteuses d'un message, qu'il soit positif ou négatif. Elles peuvent par exemple nous signaler un obstacle ou au contraire, nous signaler que nous sommes sur le droit chemin.

Les émotions sont alors quelque chose de naturel, qui façonne notre vie, nos pensées, nos actes et nos relations.

a) Les émotion de base

Suite à cette partie, nous pouvons nous interroger sur le nombre d'émotions existantes. Si en 2017, Cowen et Keltner ont recensé 27 émotions, nous nous appuyons sur les travaux de Paul Ekman, psychologue américain qui étudie les émotions, et qui a dénombré 6 émotions

de base après avoir observé les expressions faciales de diverses cultures. Selon lui, ces émotions ne représentent pas une émotion unique, mais plutôt une famille d'émotions qui sont liées entre elles. On retrouve alors : la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et la surprise (Bélorgey & Van Laethem, 2019). Ces dernières sont faciles à comprendre car elles font partie du répertoire émotionnel de tout être humain, quel que soit son âge, sa culture ou son époque. Ces six émotions répondent à plusieurs critères, notamment le fait qu'elles incluent une expression faciale distincte, ont une durée brève ou encore une activation rapide (Ekman, 1992, cité par Reeve, 2012).

Nous nous concentrerons uniquement sur la tristesse, la colère, la joie et la peur dans ce mémoire, en détaillant leurs caractéristiques. Les descriptions de ces émotions sont notamment basées sur le site du Paul Ekman Group, fondé en 2004 par Paul Ekman lui-même pour rendre des formations sur les émotions en ligne disponibles.

(1) Tristesse

Parmi les émotions négatives, nous retrouvons tout d'abord la tristesse qui est, sans doute, la plus négative de toutes. Selon le site Paul Ekman Group, la tristesse est une émotion ressentie à travers le monde. Même si les éléments déclencheurs peuvent varier d'une culture à une autre, ils restent toutefois reliés à une notion de perte. Selon Izard (1991, cité par Reeve, 2012), elle résulte d'une séparation, que ce soit la perte d'un être aimé, un divorce, ou encore la séparation avec un lieu. Il va être commun, pour quelqu'un qui ressent de la tristesse, de tenter de réparer la situation, voire de faire en sorte de restaurer l'environnement antérieur à la situation en question. Par exemple, une personne attristée par une séparation va chercher à récupérer ce qu'elle n'a plus (s'excuser ou encore envoyer des fleurs dans le cas d'une séparation amoureuse). Dans le cas d'un échec, retrouver la confiance en soi est une étape cruciale afin d'éviter un nouvel échec (Reeve, 2012). Selon Ekman, bien que la tristesse soit une émotion négative, elle permet aussi de signaler un besoin d'aide et de réconfort. La tristesse peut alors se manifester par des larmes, une perte de vitalité ou encore une perte d'appétit. Une personne triste aura également tendance à regarder vers le bas, ou à avoir une posture tombante

(2) Colère

Selon Averill (1982, cité par Reeve, 2012), la colère est une émotion omniprésente. En effet, si on demande à une personne quelle est l'émotion la plus récente qu'elle a ressentie, la réponse aura tendance à être la colère (Scherer & Tannenbaum, 1986, cité par Reeve, 2012). Selon le site de Paul Ekman Group, la colère survient quand on rencontre un obstacle à un but, un objectif, ou quand nous sommes traités injustement. Selon Stephens et Groeger (2011,

cités par Reeve, 2012), la colère survient alors pour nous préparer à surmonter l'obstacle auquel nous faisons face. Selon le site d'Ekman, la colère peut aussi avoir d'autres déclencheurs, comme une trahison ou un abandon, quelqu'un qui essaye de nous blesser physiquement ou psychologiquement, ou encore la colère de quelqu'un d'autre (la colère étant facilement transmissible). Dans le cas de quelqu'un qui essaye de nous faire du mal, la colère va nous donner envie de vouloir faire également du mal à cette personne. Dans des cas extrêmes, elle peut être une émotion dangereuse car elle peut générer de la violence, qui peut être extériorisée par des cris ou hurlements, voire de l'agression (Tafrate et al. 2002, cité par Reeve, 2012).

Pour Ekman, quand une personne est en colère, elle ressentira une sensation de chaud, transpirera, aura des tensions musculaires, pourra fermer les poings et crisper la mâchoire. La manière dont nous régulons la colère est alors importante car cette régulation pourra donner une réponse constructive à une situation ainsi qu'une meilleure adaptation, plutôt qu'une réponse destructive qui pourra générer un éloignement avec autrui (Reeve, 2012).

(3) Joie

Toujours selon le site de Paul Ekman Group, la joie est l'émotion la plus favorable parmi les six émotions de base. Les événements relatifs à la joie incluent ceux avec des conséquences favorables, comme réussir une tâche, parvenir à un accomplissement personnel, atteindre un but, vivre des sensations plaisantes, recevoir affection ou amour, ou encore obtenir ce que nous désirons (Ekman & Friesen, 1975 ; Izard, 1991 ; Shaver *et al.*, 1987, cités par Reeve, 2012). Selon Ekman, la joie peut aussi être le résultat d'une bonne action, de gentillesse ou de compassion, mais cela peut aussi être le résultat d'un événement amusant, drôle ou encore le fait de se sentir connecté à son entourage, son environnement, une cause ou une religion. Selon Reeve (2012), de manière générale, les causes de la joie sont à l'opposé des causes de la tristesse. Et les deux émotions s'expriment également de manières différentes : si la tristesse nous pousse à nous refermer sur nous-même, à nous isoler, la joie, à l'inverse, nous donne envie d'être extraverti et ouvert aux autres, tout en étant très optimiste.

Pour Ekman, la joie se manifeste par des rires, le fait de se sentir enthousiaste, d'avoir de l'énergie. Reeve, insiste sur le sourire qui se lit sur notre visage lorsque nous ressentons de la joie car ce dernier a en effet un rôle socialisant, qu'il qualifie de « colle sociale » (2012 :444), qui peut renforcer les relations sociales dans de multiples contextes et nous engager dans davantage d'activités sociales.

(4) Peur

La peur relève de l'interprétation d'une situation comme étant dangereuse ou menaçante, que ces dangers soient psychologiques ou physiques, réels ou imaginaires. La peur est comme un signal d'avertissement d'un danger qui va motiver la protection. Une personne ayant peur va avoir tendance à trembler, transpirer, regarder autour de lui mais va également ressentir une tension nerveuse l'incitant à se protéger. Une réaction typique face à la peur est la fuite car cette dernière va mettre une distance physique entre soi-même et l'élément qui est à craindre. Au contraire, la peur, si intense, peut parfois empêcher la fuite et provoquer l'immobilisation (Reeve, 2012). Selon Formarier (2012), la peur joue alors un rôle dans la survie de l'organisme et est donc une réaction émotionnelle adaptative.

Elle peut se manifester par plusieurs réactions physiques, notamment la tension musculaire, l'accélération du rythme cardiaque ou respiratoire. La peur peut certaines fois être maîtrisable et concerne un objet précis, ce qui la distingue de l'angoisse ou de l'anxiété. La peur peut-être légère, intense, associée à l'insécurité (manque de repères, peur de l'avenir...) mais également collective où elle sera alors renforcée par l'effet de masse qui pourra dériver sur de la panique, empêchant une analyse logique de la situation. Pour Reeve (2012), il est toutefois possible de surmonter sa peur en en apprenant plus sur l'objet en question afin d'éviter une sensation de danger immédiat. On peut en effet maîtriser une peur latente en ayant une meilleure connaissance de ce qui nous fait peur, par des apprentissages ou encore des thérapies comportementales quant il s'agit de phobies (Formarier, 2012).

Ces quatre émotions de base maintenant présentées, il est important de garder à l'esprit que les émotions sont liées entre elles et que l'on peut en ressentir plusieurs au même moment, même si ces dernières semblent opposées. En effet, par exemple, quelqu'un triste pourra en même temps ressentir de la colère (contre une personne qui nous abandonne), de la peur (comment arriver à surmonter ce qui nous rend triste), ou encore de la joie (nostalgie, se remémorer des bons moments avec l'élément que l'on a perdu). Tcherkassof et Colletta (2003) ont démontré qu'une seule et même situation peut générer plusieurs émotions, qui peuvent même être conflictuelles. Ressentir plusieurs émotions à la fois est alors plus commun qu'on ne le pense.

B. La reconnaissance des émotions

Selon Nélis (2014), pouvoir identifier ses émotions est une compétence fondamentale car c'est un pilier sur lequel peuvent se développer les compétences émotionnelles plus complexes, comme la régulation ou l'utilisation des émotions. Pouvoir identifier ses émotions permet alors une bonne adaptation de l'être humain à son environnement. Cependant, pouvoir

reconnaître les émotions d'autrui est également une compétence importante car elle nous renseigne sur l'état des individus avec lesquels nous interagissons. En plus d'une adaptation à l'environnement, c'est également un moyen d'ajuster les interactions avec les interlocuteurs.

S'il est alors important de pouvoir reconnaître les émotions, que ce soit les nôtres ou celles d'autrui, nous allons nous intéresser aux critères qui permettent cette reconnaissance, notamment les expressions faciales générées par les émotions. Ces critères nous permettront ainsi de déterminer dans un second temps, quels sont les supports les plus adéquats pour permettre une conception de supports adaptés pour l'enseignement des émotions.

1. L'importance de reconnaître les émotions

a) Reconnaître ses émotions

Selon Nélis (2014), pouvoir reconnaître ses émotions est essentiel pour la santé mentale, physique, mais également pour nos relations sociales. Pour illustrer l'importance de pouvoir reconnaître ses émotions, nous pouvons nous pencher sur l'alexithymie, un trouble qui se caractérise par une difficulté à distinguer ses émotions et à les exprimer. Il a été démontré que l'alexithymie mène à une plus grande vulnérabilité à l'anxiété, hypocondrie, troubles alimentaires, ou encore des troubles de l'indépendance. Ne pas pouvoir identifier ses émotions peut alors mener à des problèmes physiques, psychologiques, mais également sociaux car cela aura des répercussions sur notre entourage.

Un autre critère pour la reconnaissance de ses émotions est de ne pas tenter de les supprimer ou les refouler, qu'elles soient positives ou négatives. En effet, tenter d'ignorer une émotion nous empêchera d'agir de manière appropriée et bien qu'il soit tentant d'agir de la sorte pour les émotions négatives, ces dernières sont toutefois un signal d'alarme indiquant un problème et incitant donc à agir pour résoudre ce dernier. Il faut donc être ouvert à ses émotions, les accepter afin de les utiliser et les réguler.

Afin d'identifier ses émotions, il est également nécessaire de pouvoir mettre des mots dessus. En effet, une personne avec un vocabulaire émotionnel riche sera en mesure de discriminer l'émotion ressentie et de faire la différence plus facilement avec des états émotionnels proches.

Enfin, notre capacité à identifier nos propres émotions, notre conscience émotionnelle, reflète également notre capacité à reconnaître les émotions d'autrui.

b) Reconnaître les émotions d'autrui

Après avoir vu l'importance et les critères pour pouvoir reconnaître ses propres émotions, nous allons aborder notre capacité à reconnaître les émotions d'autrui. Pour Nélis

(2014), les émotions permettent de déterminer l'état de notre relation avec autrui. Par exemple, des émotions négatives peuvent nous montrer une tension dans une relation alors que des émotions positives, elles, nous laisseront penser que tout va bien dans la relation.

Les émotions peuvent également nous informer sur les besoins et les attentes de nos interlocuteurs, comme par exemple la tristesse qui va susciter un besoin d'aide ou d'affection (Campos, Campos et Barret, 1989; cité par Nélis, 2014 :62).

De plus, les émotions permettent de donner des informations sur l'environnement, avec par exemple un changement dans l'expression faciale de notre interlocuteur qui va pouvoir nous communiquer rapidement une menace imminente et nous permettre de réagir en conséquence.

Enfin, les émotions ont un impact sur le comportement car elles vont pouvoir décourager ou renforcer des comportements chez nos interlocuteurs. Elles permettent ainsi de communiquer une émotion de manière très simple et succincte (un sourire pour une approbation, un haussement de sourcil pour un désaccord).

Pouvoir reconnaître les émotions d'autrui joue alors un rôle social très important. Les émotions sont omniprésentes dans nos relations avec les autres et sont des indicateurs de troubles, besoins mais sont aussi une manière brève et rapide de communiquer avec nos interlocuteurs. (Nélis, 2014)

Nous avons pu voir l'importance de pouvoir distinguer nos propres émotions et les émotions d'autrui. C'est une identification nécessaire car elle pourra avoir un impact sur notre santé, notre propre ressenti des émotions, mais également nos relations sociales et notre environnement.

2. Les signes non verbaux

Il existe divers moyens de reconnaître ou de transmettre des émotions. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il est plus facile de reconnaître une émotion à travers les signes non verbaux transmis par une personne que par des signes verbaux. En effet, une personne ne sera pas toujours consciente des signes non verbaux qu'elle transmet car se concentrera sur son discours plutôt que sur l'expression de son visage, par exemple. Nous allons nous concentrer sur les signes non verbaux, en commençant par le corps humain et ses expressions faciales, avant de nous concentrer sur un concept plus métaphorique, soit les émotions à travers les couleurs.

a) Les expressions faciales et posture

Selon Nélis (2014), les expressions faciales émotionnelles (EFE) sont très importantes dans la communication non verbale car elles sont le reflet de nos émotions. En effet, en voyant quelqu'un pleurer, nous allons assumer que cette personne est triste, et nous allons assumer qu'une personne est heureuse en la voyant rigoler. Charles Darwin a été le premier à s'interroger sur leur caractère universel en 1872. Il affirme grâce à ses recherches que « le même état d'esprit s'exprime à travers le monde avec une remarquable uniformité » (Nélis, 2014 :68), les expressions faciales s'avérant être innées et adaptatives . Klineberg (1954, cité par Nélis, 2014) s'oppose cependant à Darwin en soutenant que certaines expressions faciales des émotions, telles que la colère, la peur, le dégoût ou encore la tristesse varient selon la culture, en opposant des EFE que l'on retrouve dans la culture asiatique et occidentale. Hormis ces différences culturelles, il existerait six EFE universelles pour les six émotions de base.

Le tableau écourté ci-dessous présente des images issues du site Montreal Set of Facial Displays of Emotion (MSFDE) et reprend les caractéristiques des expressions faciales des émotions universelles listées par Nélis (2014 :72) . Pour ce mémoire, nous ne nous concentrerons que sur la tristesse, la joie, la peur et la colère :





<p>Joie</p> 	<p>Sourire Éventuellement rire Visage détendu Coins des lèvres tirés vers l'arrière Pommettes relevées Plissement au coin des yeux</p>
<p>Tristesse</p> 	<p>Visage tombant Abaissement des commissures des lèvres Sourcils en position oblique Éventuellement pleurs</p>
<p>Colère</p> 	<p>Sourcils plissés Ligne verticale entre les sourcils Soulèvement des paupières Bouche fermée Lèvre inférieure vers l'avant et lèvres serrées</p>
<p>Peur</p> 	<p>Yeux grands ouverts Bouche légèrement entrouverte Lèvres légèrement tendues et tirées vers l'arrière Sourcils levés</p>

Tableau 1: Montreal Set of Facial Displays of Emotion (MSFDE) & les caractéristiques des expressions faciales des émotions universelles listées par Nélis (2014)

Il faut cependant garder à l'esprit que les images utilisées par le MSFDE reprennent des visages où les émotions sont exprimées d'une manière exagérée. En effet, dans la vie de tous les jours, nous reprenons ces caractéristiques mais de manière beaucoup moins intense.

En plus des EFE, il est également possible de reconnaître des émotions grâce à la posture ou aux gestes. Une posture droite sera plus perçue comme positive et aura tendance à être associée à la joie alors qu'une posture penchée, repliée et accompagnée de mouvements lents sera plus associée à une émotion négative comme la tristesse. La colère, elle, sera plutôt exprimée par des gestes brusques, rapides et dynamiques. Pour Ekman (1965, cité par Nélis, 2014), les EFE nous renseignent sur la nature de l'émotion ressentie (qualitatif) tandis que les mouvements corporels nous renseignent sur l'intensité de cette dernière (quantitatif) (Nélis, 2014).

b) Les couleurs

Les couleurs peuvent affecter nos émotions, notre humeur, nos sentiments. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des couleurs associées à des émotions. Ce concept métaphorique a d'ailleurs été repris dans le film d'animation *Vice Versa* des studios Pixar sorti en 2015. Dans le film, la joie était associée au jaune, la peur au violet, la colère au rouge, la tristesse au bleu et le dégoût au vert. Nous pouvons alors nous demander ce qui a motivé le choix de ces couleurs pour chacune de ces émotions.

Goethe a traité la théorie des couleurs il y a plus de 200 ans. Dans son livre *Traité des Couleurs*, publié en 1810, il explique ses théories sur les couleurs et leur impact psychologique sur les humeurs et émotions. (Barsan, V & Merticariu, 2016).

Selon Fumiyo & Yasuhiro (2018) et Barden (2003, cité par Hendarsyah, 2020) les couleurs chaudes, comme le rouge, orange et jaune, sont des couleurs chaudes qui évoquent une sensation de chaleur, de confort, de joie et d'optimisme. Cependant, ce sont des couleurs qui peuvent également capter l'attention pour signaler un danger, un sentiment d'hostilité, d'agressivité. Les couleurs froides, comme le bleu, le vert et le violet, sont souvent qualifiées comme calmes, sereines mais peuvent aussi provoquer une sensation de tristesse, d'indifférence, de mélancolie.

Nous allons maintenant prendre le temps de développer la représentation du jaune, rouge et bleu en nous appuyant sur les travaux de Cotet (2018) , Cuge & Roller (2017) et Samper (2014).

(1) Le jaune

Dans presque toutes les cultures, le jaune est la couleur du soleil, de la joie et de la chaleur. Si on reprend Goethe (1810), le jaune est une colère qui s'apparente à la lumière et qui donne de la brillance, avec une dimension de sérénité et de bonheur. C'est la couleur la plus vive du spectre des couleurs. Le jaune est une couleur qui donne de l'énergie, de la joie de vivre. En Asie, et en Amérique du Sud, c'est également une couleur qui symbolise le pouvoir, la richesse, la sagesse.

(2) Le bleu

Le bleu est la couleur du ciel, de l'eau et peut donc être liée à la nature et donc avoir une dimension sereine, apaisante, calme. Toutefois, le bleu peut renvoyer à une notion de distance, de froideur et donc de tristesse ou de détachement. Dans ce sens, nous pouvons retrouver l'exemple de l'expression « *to feel blue* » en anglais (littéralement « se sentir bleu ») qui n'a pas d'équivalent dans d'autres langues et qui se traduit comme « être déprimé » ou

plus métaphoriquement « avoir le cafard » ou encore, si on change la couleur, « broyer du noir ».

(3) Le rouge

La couleur rouge a plusieurs sens assez contradictoires : en effet elle peut symboliser la passion, l'amour, mais également le pouvoir et le danger. Le rouge est souvent associé à des éléments négatifs, ou des émotions qui comportent du danger. Cela peut être dû au fait que c'est également la couleur du feu ou du sang. À travers les cultures, le rouge est majoritairement associé à la colère, principalement car notre visage devient rouge, suite à une augmentation du flux sanguin, quand on est énervé.

De l'enfance à l'âge adulte, nous apprenons à distinguer les couleurs tristes des couleurs joyeuses. La langue et la culture vont également jouer un rôle important car elles vont renforcer le sens émotionnel que nous donnons aux couleurs. En effet, certains pays vont donner un sens différent à certaines couleurs (le rouge symbolise la chance en Asie, le bleu est la couleur du deuil en Corée du Sud ou encore le jaune qui était utilisé pour désigner des asiles en Russie, faisant donc référence à la folie).

C. Les émotions à travers les cultures

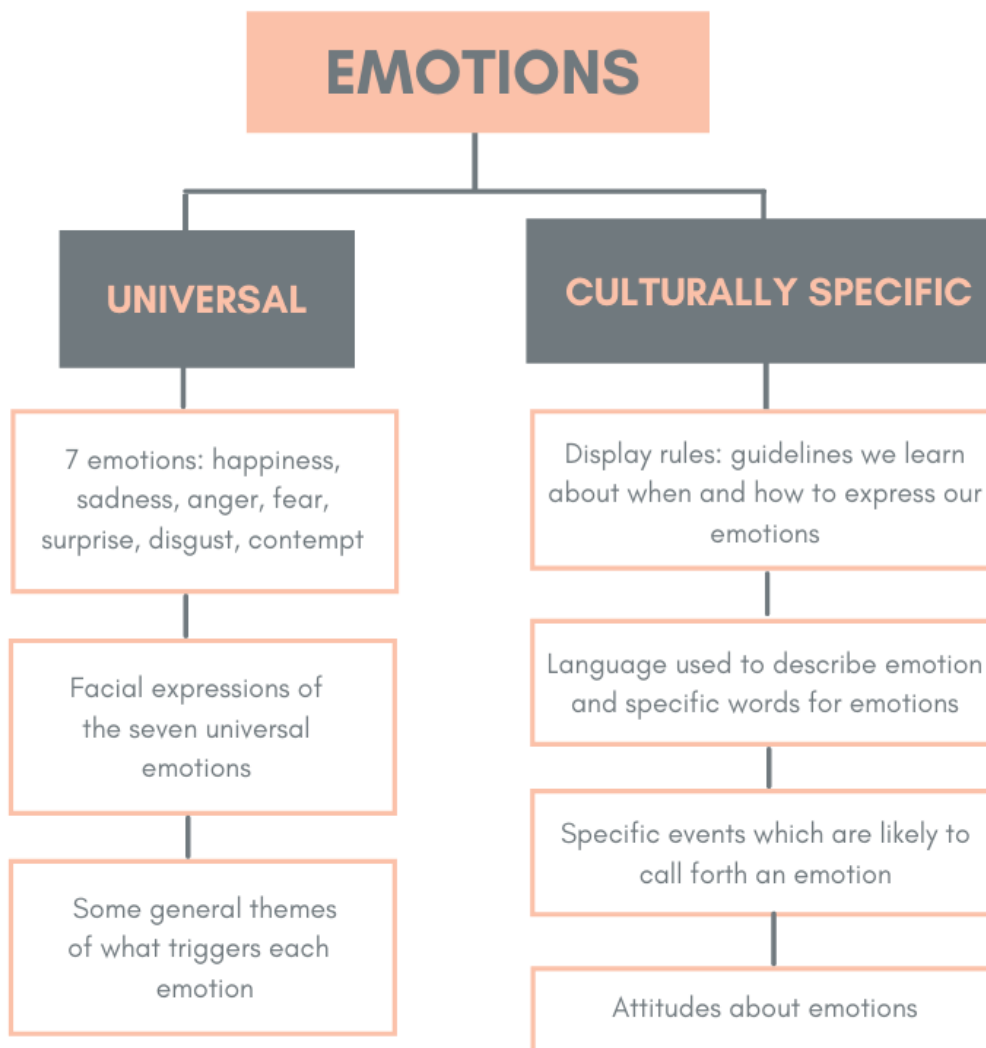
Si les émotions semblent à première vue être un concept universel partagé par tous, il n'est pas rare de penser que les Américains sourient énormément et ont l'air toujours heureux alors que les Asiatiques sont eux plus discrets et montrent peu leurs émotions (Niedenthal, 2009). Avec du recul, cela peut ainsi nous laisser penser que la culture peut avoir un impact sur les émotions et la manière de les montrer. Cependant, nous pouvons nous demander si ce sont seulement des stéréotypes ou s'il existe une réelle différence dans l'expression des émotions à travers les cultures.

1. Différents concepts d'émotions

Selon Tcherkassof (2008 :20), il relèverait de la naïveté de penser savoir ce que sont les émotions car les études montrent que ces dernières varient d'une société à une autre. Si l'on interroge un Américain ou Européen sur les causes de la colère, il aura tendance à répondre l'injustice et la frustration alors qu'un Japonais n'évoquera pas l'injustice. Par ailleurs, pour les Semais de Malaisie, la frustration est plus connue pour causer de la peur et non pas de la colère (Mesquita & Frijda, 1992, cité par Tcherkassof, 2008 :20). Niedenthal (2009) évoque les antécédents de la tristesse qui diffèrent également selon les cultures, par

exemple, les Américains et Européens seront plus attristés par la mort que les Japonais. Les Américains sont aussi plus attristés par des séparations alors que les Japonais seront eux attristés par des problèmes relationnels. La peur est, elle, souvent causée par une difficulté à atteindre ses objectifs aux États-Unis. Au Japon, ce sera également le cas, mais elle sera aussi provoquée par la confrontation à de nouvelles situations, notamment au niveau des relations sociales. Nous pouvons ainsi constater qu'il y a des différences dans ce qui cause les émotions selon les pays et les cultures. Ces différences peuvent venir des situations qui causent ces émotions car elles ne sont pas perçues de la même manière d'un pays à un autre.

Le Paul Ekman Group propose un schéma sur son site internet faisant la distinction entre les émotions universelles et les spécificités des émotions dans les cultures :



PaulEkmanGroup

Illustration 1: Cultural differences in emotional expressions, Paul Ekman Group

Dans ce schéma, Paul Ekman présente de manière universelle les sept émotions (joie, tristesse, peur, surprise, dégoût et mépris), les expressions faciales qu'elles suscitent et les thèmes généraux qui déclenchent ces émotions. Dans la partie spécifique à la culture, il

représente les règles qui déterminent quand et comment exprimer ces émotions, le langage utilisé pour décrire les émotions et les mots spécifiques associés à ces dernières, les événements spécifiques qui sont les plus probables de déclencher ces émotions et enfin les attitudes envers ces émotions.

Nous pouvons ainsi voir que selon Ekman, si les déclencheurs des émotions sont plus ou moins universels, certains déclencheurs vont être spécifiques à une culture. Nous pouvons ici mentionner l'exemple de Rozin, Haidt, & McCauley, (2000) cité par Niedenthal (2009), qui explique que la vue d'un cadavre pour des Européens ou Américains va provoquer du dégoût alors que pour les indiens de Navajo, cela va susciter de la peur. Cela est dû à leur culture, dans laquelle si le corps d'un défunt n'est pas traité avec le plus grand respect, son esprit viendra provoquer des dangers.

Ainsi, nous observons que les émotions sont conceptualisées différemment selon les cultures. Mais comment cela influence-t-il et est-il influencé par les langues parlées dans ces cultures? Par exemple, le terme « émotions » n'existe pas dans certaines langues et nous pouvons donc nous demander si ce concept est présent dans toutes les cultures (Tcherkassof, 2008).

2. Les émotions et les langues

a) Des émotions incomprises

Nous allons désormais nous pencher sur la relation entre les langues et les émotions. Faut-il connaître le nom d'une émotion pour pouvoir la ressentir ? Certaines émotions n'ont pas d'équivalence d'une langue à une autre et ne sont pas non plus traduisibles. Russel (1991) remarque que le nombre d'émotions que chaque culture possède varie selon la langue parlée.

Tcherkassof (2008 :23) décrit en exemple l'émotion « *amae* » en japonais. « *Amae* » est une émotion que l'on pourrait paraphraser par « dépendre de l'amour de l'autre » et qui est essentielle aux Japonais. Cependant, on ne retrouve aucun équivalent de cette émotion dans les langues occidentales. S'il est possible pour un occidental de comprendre le concept de cette émotion, il sera compliqué pour lui de la ressentir.

On retrouve également un exemple de Russell (1991, cité par Tcherkassof, 2008) concernant la colère chez les Esquimaux *utkas*. En effet, ces derniers ne possèdent aucun terme pour désigner la colère ni même un équivalent lointain et le concept de colère leur est inconnu et même étrange lorsqu'ils voient quelqu'un en manifester.

Un autre exemple très intéressant est celui du Paul Ekman Group sur son site internet, qui explique que les Tahitiens n'ont pas de mot pour désigner la tristesse. Ils se comportent d'une manière triste avec, par exemple, des pertes d'appétits ou une grande inactivité, mais ne

savent pas comment nommer cette émotion ou la relation à sa cause. Ils expliqueront tout simplement que cet état est dû à une maladie.

De la même manière, nous retrouvons plusieurs langues ou dialectes où certaines émotions ne correspondent à aucun terme et n'existeraient tout simplement pas. Il est donc encore incertain de dire si le terme n'existe pas parce que l'émotion n'est pas ressentie au sein de sa culture ou inversement, si l'émotion n'existe pas car le terme n'existe pas (Tcherkassof, 2008).

b) Des nuances d'émotions

Si certaines langues n'ont pas de termes pour désigner certaines émotions universelles, nous retrouvons aussi des cas où un terme dans une langue suffit à regrouper la signification de plusieurs émotions dans une autre langue. Plusieurs nuances d'émotions sont alors présentes selon les langues et leur lexique émotionnel.

Certaines langues possèdent des centaines de mots différents pour nommer des émotions alors que certaines langues comme le *chewong*, un dialecte de Malaisie, en possède uniquement moins de dix. Des langues comme le *chewong* avec si peu de termes ne peuvent alors pas distinguer toutes les nuances des émotions telles que des langues comme l'anglais ou le français le font. Tcherkassof (2008 :21) mentionne l'exemple du terme « *gurakadj* » : issu du dialecte aborigène australien, il désigne à la fois la terreur, l'épouvante, la crainte, la timidité et l'appréhension en français. Il évoque également le terme issu de l'*ifaluk* « *son* », qui symbolise à lui seul la colère et la tristesse. La périphrase sera alors le seul moyen de traduire ces émotions sans en perdre le sens.

La langue joue alors un rôle important sur les émotions. Des émotions que nous pensons universelles ne sont pas ressenties par certaines cultures et cela peut nous paraître assez déroutant. Si les émotions sont variables selon les cultures, nous pouvons donc nous demander si celles que nous connaissons et comprenons sont exprimées et ressenties d'une manière propre à chaque culture également.

c) L'expression métaphorique des émotions

Les émotions sont alors exprimées et perçues différemment selon les langues et les cultures. Un chinois, un belge et un malais ne décriront pas la même émotion de la même manière. Cependant, plus que la perception et les mots décrivant et symbolisant ces émotions, nous pouvons nous pencher sur les expressions métaphoriques de ces dernières à travers les langues. Selon Lakoff et Johnson (1985), nous utilisons les métaphores au quotidien, que ce

soit dans notre langage, nos pensées, nos actions, mais également pour l'expression de nos émotions.

(1) Des axes spatiaux des émotions

Gómez (2013), lors de sa recherche sur la représentation des émotions, a noté deux schémas conceptuels spatiaux qui sont ceux de haut/bas et dedans/dehors. Ces schémas recouvrent une multitude de langues. Concernant l'axe haut/bas, on retrouve pour le haut des émotions comme la joie et la colère alors que la tristesse sera représentée vers le bas (être remonté ; être aux anges ; avoir le moral dans les chaussettes, *to feel down...*). Kovecses (2008, p.55, cité par Gómez, 2013) explique alors que l'association du bonheur à la notion de haut serait due au fait que, lorsque nous sommes heureux, nous nous tenons droits, sommes actifs. La colère se place aussi sur cet axe pour les mêmes raisons. Concernant la tristesse, cela s'explique par un manque d'énergie, une baisse d'activité.

Pour l'axe dedans/dehors, il fait référence à une notion de position, de mouvement, mais également de possession ou de transfert (sortir de ses gonds; bouillir de l'intérieur, *to be full of joy*, être hors de soi...). Différentes significations sont associées au schéma conceptuel dedans/dehors et sont synthétisés par ce tableau de Gómez (2013 :6) :

DEDANS	L'expérienceur est/rentre dans le domaine de l'émotion L'émotion est/rentre dans le domaine de l'expérienceur	Expérimentation intime de l'émotion.
DEHORS	L'émotion est dehors/sort du domaine de l'expérienceur L'expérienceur est dehors/sort de son propre domaine	Extériorisation des signes physiologiques et comportementaux de l'émotion. Perte de contrôle

Tableau 2: Principales significations associées au schéma conceptuel dedans/dehors, Gómez (2013)

Les métaphores liées au dedans/dehors peuvent aussi être expliquées. En effet, les métaphores liées à la notion de dedans peuvent s'expliquer par le fait que ces dernières ne sont pas exprimées visiblement avec des signes explicites mais se ressentent plutôt à l'intérieur, dans la sphère privée de l'expérienceur. Quant aux métaphores liées à la notion de dehors, elles font souvent référence à des émotions qui sont exprimées par des signes physiologiques qui sont visibles par les autres (Gómez, 2013).

(2) Des émotions associées à des concepts

En plus de ces notions d'axes que l'on retrouve dans les métaphores de plusieurs langues, Valetopoulos (2013) a analysé plusieurs émotions qui semblent reprendre plusieurs concepts similaires en français et en grec.

(b) La joie

La joie reprend ainsi plusieurs concepts, notamment celui de la lumière. On peut retrouver ce concept dans des expressions grecques comme « rayonner de joie » ou « briller de joie ». Un autre concept associé à la joie est celui de l'agitation, de la vitalité, que l'on retrouve dans des émotions telles que « sauter de joie », « déborder de joie », ou encore le relâchement physique, le manque de contrôle de son propre corps dans « pleurer de joie » ou « trembler de joie » (Valetopoulos, 2013)

(c) La colère

La colère est une émotion qui a été beaucoup étudiée et qui est majoritairement reliée à la notion de corporéité dans plusieurs langues. Il y a plusieurs concepts liés à cette dernière, Lakoff (1987 : 382-383, cité par Valetopoulos, 2013) la décrit par exemple par « *body heat, internal pressure, redness in the face, agitation, interference with accurate perception* ». Lakoff et Kövecses (1987, cité par Valetopoulos, 2013) parlent d'un récipient, en expliquant que la colère est la chaleur d'un liquide dans un récipient :

« Cette métaphore peut être analysée en trois autres métaphores : le corps est le récipient qui contient l'émotion, la colère est la chaleur, et enfin, les émotions sont des liquides. »

Pour illustrer ces métaphores, nous pensons à des expressions telles que « bouillir de colère », « fumer de colère », « être rouge de colère ». Enfin, la colère peut être reliée à la folie, avec des expressions comme « être fou de rage » qui représentent un niveau extrême de colère (Valetopoulos, 2013). C'est également le cas en anglais avec les deux adjectifs « *mad* » et « *angry* ». Alors que « *angry* » est uniquement utilisé pour parler de la colère, « *mad* » peut lui aussi être utilisé pour parler de la folie.

(d) La peur

La peur est majoritairement exprimée par une réaction physique. On retrouve ainsi : une liaison avec la couleur de la personne qui a peur, comme « vert de peur » ; la notion d'immobilité, d'absence de réactivité comme dans « mon corps se raidit » ; ou tout comme la joie, un relâchement physique « ne pas pouvoir tenir sur ses pieds », « avoir les jambes

comme du coton ». La peur est également représentée par une sensation de froid, que l'on retrouve dans des expressions comme « frissonner de peur », « mon sang se glace dans mes veines », « être glacé de peur » (Valetopoulos, 2013)

Grâce à ces travaux, nous pouvons voir que plusieurs métaphores concernant les expressions se retrouvent dans plusieurs langues et ont souvent un équivalent, qu'il relève presque d'une traduction proche ou uniquement d'une expression similaire dans le sens.

Les émotions sont alors étroitement liées à la culture mais également à la langue. Elles sont ressenties et exprimées différemment par toutes et tous et les situations les provoquant peuvent être également très variées. Il est intéressant de voir que certaines émotions se retrouvent dans certaines cultures mais n'ont pas de mots les représentant dans d'autres, montrant ainsi la richesse et complémentarité de chaque culture entre elles. Il est important de garder à l'esprit que tous les êtres humains ressentent de multiples émotions, même s'ils n'ont pas de mots pour les nommer. Pour les émotions partagées par plusieurs cultures différentes, il est important de remarquer que certains schémas métaphoriques sont récurrents et ainsi exploitables sur un plan didactique.

D. Les enfants et les émotions

Chaque être humain à travers le monde est alors doté d'émotions. Nous pouvons par conséquent nous demander comment chaque personne vient à développer ces émotions, et ce dès l'enfance. Le développement des émotions est alors une étape cruciale chez les enfants mais est aussi étroitement lié à l'acquisition du lexique les concernant.

1. Les émotions comme outil social

Pour Wallon (cité par Sansegolo, 2020), chercheur sur la psychologie des enfants du 20e siècle, les émotions sont au cœur du développement des enfants au niveau social et de la construction de soi. Selon Thommen (2010), nous apprenons à différencier les émotions dès bébé. Un bébé va développer une première compréhension de l'expérience émotionnelle avant même ses premiers mots, grâce à son entourage. En effet, il va avoir des réactions différentes selon différents stimuli, montrant ainsi une certaine distinction et compréhension. Les émotions vont être les premiers signes de vie observables chez ce dernier car ce seront ses premiers outils de communication, lui permettant ainsi d'échanger avec son environnement et exprimer ses besoins.

2. L'arrivée du lexique

En grandissant et avec l'arrivée du lexique, il est possible d'étudier la compréhension des émotions de manière plus explicite et de déterminer l'apparition des termes concernant ces dernières. En 1989, Smiley et Huttenlocher font des recherches sur l'apparition du lexique chez les jeunes enfants. En observant des enfants anglophones de 13 à 28 mois, elles remarquent que certains d'entre eux utilisent les termes « *happy, afraid, mad, sad* ». Les chercheuses remarquent que la peur et la joie sont deux fois plus utilisées que les autres émotions. De plus, ces termes rendent compte des émotions mêmes des enfants et non pas des émotions d'autrui. D'autres recherches nous indiquent alors que l'arrivée du lexique émotionnel chez l'enfant se fait entre 2 et 3 ans et se base sur les émotions de l'enfant lui-même et non sur celles de son entourage, une fois de plus. Il n'est cependant pas encore en mesure de faire une différence claire entre plusieurs émotions, notamment la tristesse et la colère (Thommen, 2010).

3. La différenciation des émotions

Si l'enfant est alors en mesure d'exprimer plusieurs émotions dès 2 ans, il n'est pas encore totalement en mesure de les différencier. Lors de leurs recherches en 1989, Smiley et Huttenlocher ont découvert que les enfants avaient plus de facilités à reconnaître les émotions sur un visage que lors de la diffusion de courts-métrages représentant des situations provoquant des émotions. Les enfants les plus jeunes (2,5 ans à 3 ans) ont pu uniquement reconnaître la joie sur un visage tandis que les enfants âgés de 4 ans ont pu reconnaître joie, colère, tristesse, peur et surprise. Les mêmes enfants ont eu un peu plus de mal à reconnaître des émotions montrées lors de situations simples dans un court métrage, ceux de 4 ans ayant seulement reconnu la peur et ceux de 5 ans ayant reconnu joie, colère, peur, surprise et ayant eu plus de mal à reconnaître la tristesse (25% de réussite). Ainsi, les chercheuses ont conclu que, entre 4 et 7 ans, les enfants continuent leur développement émotionnel et sont capables, au fur et à mesure, d'identifier des émotions de plus en plus complexes.

Walden et Field (1982, cité par Thommen, 2010), ont eux montré par des expériences que les enfants commencent à comprendre et différencier les émotions entre 3 et 5 ans. Bullock et Russell ont en 1984 demandé à des enfants d'associer des émotions (vocabulaire à disposition) à des photographies. Ils ont remarqué que les enfants de 3 ans associaient majoritairement correctement la joie, suivie de la colère et de la tristesse. Les enfants de 4 ans et 5 ans eux avaient un vocabulaire plus riche et pouvaient alors donner des mots plus appropriés pour chaque photographie. À cet âge-là, les enfants peuvent reconnaître en grande majorité la tristesse et la joie (Thommen, 2010).

Les très jeunes enfants semblent alors avoir plus de facilités à distinguer les émotions sur un visage tandis que les plus âgés eux peuvent distinguer une émotion selon une situation donnée. Nous pouvons également voir que, dans les recherches mentionnées, l'acquisition du langage et du vocabulaire est liée à la différenciation des émotions. De jeunes enfants n'auront pas le vocabulaire nécessaire pour décrire des émotions plus poussées et nuancées. Les enfants apprennent donc à différencier les émotions tout au long de leur développement, qu'il soit social, langagier ou cognitif.

II. L'enfant et l'enseignement

A. L'apprentissage des langues

L'enfance est une période cruciale car c'est une période de développements cognitifs, socio-affectifs, mais également langagiers. Avant de s'intéresser à l'apprentissage d'une langue étrangère dès un si jeune âge, il est important de voir comment les enfants acquièrent, au fil des années, une totale maîtrise de leur langue maternelle.

Il est alors important de s'intéresser à la manière dont ces derniers acquièrent le langage mais également quelles sont, si existantes, les facilités dont ils disposent pour apprendre une langue seconde plus facilement et rapidement.

1. L'évolution des compétences langagières

Pendant son enfance, l'enfant va progressivement apprendre à parler au fil des années. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à communiquer, mais d'apprendre à le faire dans une langue donnée qui est celle de son entourage. Avant d'aborder l'acquisition d'une langue seconde chez l'enfant, il est important de s'intéresser à l'évolution des compétences langagières chez ce dernier. On distingue alors plusieurs étapes lors de l'acquisition du langage de la naissance jusqu'aux six premières années de l'enfant. Le tableau ci-dessous est tiré du site « Le Langage au cœur des apprentissages » cité par Vanthier (2009 :36) mais également complété par Gautherot sur le site de l'académie de Reims dans « L'évolution du langage de 1 à 6 ans »:

Avant 1 an	<ul style="list-style-type: none"> • Vers 6/9 mois, l'enfant peut produire des syllabes simples répétées. • Vers 8/9 mois, l'enfant peut discriminer des mots. • Vers 11 mois, l'enfant dit ses premiers mots.
De 1 à 2 ans	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant reconnaît son prénom. • Réactions adaptées à des consignes simples. • Apparition de routines sociales. • Environ 50 mots en production et 100 à 150 mots en compréhension. • Réagit au « non ». • Imite des mots familiers.
De 2 à 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Combinaisons de mots pour exprimer désir, possession, localisation. • L'enfant peut, en moyenne, faire des phrases de 3 mots. • Capacité à suivre et écouter de courtes histoires. • Comprend entre 200 et 500 mots. • Dit son prénom (avec de possibles erreurs de prononciation)
De 3 à 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichit son vocabulaire avec parfois une prononciation approximative. • Utilisation d'un vocabulaire traduisant émotions et sentiments. • Se désigne par « moi » puis « je » • Combinaison de mots dans une phrase simple : apparition dans les énoncés des catégories syntaxiques (pronoms sujets, préposition, début de conjugaison). • Environ 1500 mots et des phrases de 6 mots et plus.
De 4 à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Début des récits. • Utilisation adéquate des pronoms personnels, du nombre et du genre. • Usage de la négation. • Utilisation ludique du langage. • Sensibilité aux syllabes. • Début d'intérêt pour l'écriture.
De 5 à 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire varié • Récits plus structurés (sensibilité aux temps) • Construction de scènes imaginaires (usage du conditionnel) • Phrases complexes (relatives, complétives, circonstancielles) • Usage correct de « parce que » • Métalinguistique : explication de mots possibles, questions sur la langue et son fonctionnement, consolidation de la conscience phonologique • Sensibilité à l'humour, aux jeux de mots.

Tableau 3: « L'Évolution des compétences langagières de zéro à six ans », Vanthier (2009:36)

A travers ce tableau, nous pouvons voir progressivement comment l'enfant passe de simples syllabes à une première conscience métalinguistique. Les 6 premières années de l'enfant sont ainsi cruciales dans le développement langagier car c'est lors de ces dernières qu'il acquiert du vocabulaire, la structure des phrases, la maîtrise de la phonétique, mais également des normes sociales et des premiers questionnements métalinguistiques.

Nous pouvons par conséquent nous demander comment, en prenant en compte cette acquisition progressive, l'enfant va être en mesure d'apprendre une deuxième langue alors qu'il développe toujours sa langue maternelle.

2. L'apprentissage d'une deuxième langue

a) La période critique

Ainsi, la maîtrise de la langue maternelle est un processus qui s'étend sur plusieurs années. En parallèle de la langue maternelle, il est assez courant d'entendre que les enfants ont plus de facilités qu'un adulte pour apprendre une langue étrangère. On retrouve ainsi la notion de « période critique », reprise par plusieurs auteurs qui lui donnent des caractéristiques et limites différentes.

Gaonac'h (2006) évoque dans ses recherches l'aspect biologique de cet « âge critique », également appelé « période critique ». Durant cette dite période, le cerveau serait plus apte à apprendre des langues grâce à l'immaturité du système nerveux qui pourrait faciliter certains nouveaux savoirs, notamment des savoirs langagiers. Il existe alors des dispositions chez les enfants pour apprendre des langues qui ne sont pas seulement disponibles pour une première, mais également pour une seconde langue.

Selon Hagège (1996), la période critique débiterait quand l'enfant atteint sept mois et se terminerait vers ses dix ans. À cet âge-là, les interférences qu'il peut exister entre la langue maternelle et une langue seconde deviennent très compliquées, voire impossibles à éloigner.

Ces dites dispositions disparaîtraient ensuite totalement ou partiellement au fil des années. Gaonac'h (2006) cite également Lenneberg quant aux capacités innées d'acquisition des langues et définit la limite de cette période à la puberté:

« L'acquisition automatique à partir de la simple exposition à une langue donnée semble disparaître [après la puberté] et les langues étrangères doivent être enseignées et apprises à travers un effort conscient et laborieux. » (1967 : 176)

Si Lenneberg (1967, cité par Gaonac'h, 2006 : 21) affirmait alors que l'adolescence marquait la période limite de la période critique, peu d'arguments empiriques ont prouvé ces dires. Il a d'ailleurs plus tard été montré que cette période concernerait davantage la maîtrise de la phonétique de la langue étrangère.

Guberina (1991, mentionné dans le magazine « Le français dans le monde, 420 »), affirme que la langue maternelle peut avoir un effet parasite et être un handicap pour entendre et reproduire les sons d'une deuxième langue. C'est en se basant sur une analyse phonologique des erreurs faites à l'oral que Guberina fixait à 13-14 ans la limite à laquelle la perception des sons sera figée chez l'apprenant, l'empêchant ainsi d'en apprendre d'autres avec aisance. L'auteur mentionne tout de même que la période idéale pour apprendre une langue étrangère à l'oral se situe avant 6 ans.

La période critique reposerait alors principalement sur l'apprentissage de la phonétique et il serait donc possible pour un adulte de maîtriser tout aussi bien qu'un enfant la grammaire et le lexique d'une nouvelle langue.

b) L'enfant, un apprenant particulier

Depuis plusieurs années, l'apprentissage du français langue étrangère auprès d'enfants est de plus en plus répandu. Cependant, il n'est pas possible de proposer le même matériel pédagogique à un public d'apprenants adultes et un public d'apprenants constitués d'enfants.

Si l'enfant va, de manière générale, apprendre sa langue maternelle en communiquant avec son entourage, il pourra apprendre une deuxième langue également au sein de son entourage ou de manière scolaire. Selon Burke (cité par Vanthier 2009), un enfant dispose d'environ 91 000 heures jusqu'à ses 5 ans avec une estimation d'au moins 5 heures par jour d'exposition à la langue. Pour Vanthier (2009), beaucoup d'études montrent que l'apprentissage d'une deuxième langue débutant plus tôt chez un enfant bilingue est bien plus efficace qu'un apprentissage débuté plus tardivement. Cependant, ces études reposent sur des recherches faites en milieu naturel où la langue était utilisée lors de besoins de communication réels. Ainsi, on peut se poser la question de comment un enfant va pouvoir apprendre une langue aussi aisément s'il n'y est pas exposé de la même manière.

Dans un entretien retranscrit par Langevin dans le magazine « Le français dans le monde, 420 » en 2018, Vanthier nous explique que, les enfants étant en plein développement dans multiples domaines, la conception de leçons dans une langue étrangère devait prendre en compte les besoins spécifiques et les centres d'intérêts de ces derniers. En effet, l'enfant n'est pas un apprenant ordinaire et va, en raison de son âge, réagir avec selon sa personnalité, ses perceptions, mais également ses émotions. Ainsi, il sera important de lui proposer des activités dans lesquelles il sera impliqué « des pieds à la tête », en se basant sur des activités qui s'appuient sur son affectivité mais également sur ses perceptions sensorielles. Proposer des activités aux enfants où il pourra utiliser ses sens et son corps donnera alors un aspect divertissant à l'apprentissage et pourra capter l'attention des enfants.

B. Enseigner les émotions

1. Pourquoi enseigner les émotions ?

Au fil des années, les émotions s'imposent sur le plan de la recherche, mais également au niveau de l'éducation. En effet, de plus en plus, les enseignants commencent à prendre en compte la dimension émotionnelle dans leur enseignement et donnent plus de

place aux émotions dans leurs cours. Dans le cas de situations anxiogènes, comme la crise sanitaire que nous traversons actuellement, il apparaît, selon le site de l'Académie de Toulouse, essentiel d'aider les élèves à gérer leur stress, mais aussi de les aider à développer leur intelligence émotionnelle :

« Les émotions ont un grand impact sur l'apprentissage. Les émotions désagréables (comme le stress, la peur, l'anxiété) peuvent rendre les apprentissages très difficiles. En cas de stress, le cerveau sécrète des hormones comme l'adrénaline et le cortisol. Quand le taux de cortisol est trop élevé dans le sang, il devient difficile de penser avec clairvoyance. Aucun apprentissage ne peut s'effectuer dans le stress ou la peur. Les neuroscientifiques ont démontré qu'on apprend mieux quand on est joyeux et détendu. Les émotions positives comme la confiance, l'approbation, la fierté, la sincérité, la passion, le plaisir, la gratitude, la tendresse, l'amour... rendent le processus de connexions neuronales plus efficace. »

Dans la partie précédente, nous avons évoqué l'importance de pouvoir identifier ses émotions, que ce soit au niveau personnel pour pouvoir les réguler, ou sur un plan plus général pour adapter ses interactions sociales. Nous allons voir maintenant comment les émotions peuvent avoir un impact sur le bien être des élèves, mais également leur motivation et performances à l'école.

a) Le bien-être des élèves

De nos jours, la violence est de plus en plus banalisée dans les établissements scolaires. Les enfants ont tendance à se renfermer sur eux-mêmes et à ne pas communiquer leurs états émotionnels. Selon Guiller (2018), pouvoir identifier ses émotions permettrait aux élèves d'améliorer leur bien-être mais également de résoudre des conflits autrement que par la violence. Les enfants pourront en effet tenter de contrer ces derniers en mettant des mots sur comment ils se sentent plutôt que par la force. Leur enseigner le langage des émotions va ainsi influencer leur comportement social, mais également leur permettre d'apprendre à gérer leur stress et à gérer leur agressivité.

Selon Dasté (2018), Plutchik a considéré en 1980 qu'il y avait huit émotions de base (ajoutant ainsi la confiance et l'anticipation aux six autres émotions d'Ekman). Il crée, la même année, la roue des émotions, présentant les 8 émotions sous plusieurs degrés, le tout en couleur (pour la peur, on retrouvera par exemple l'appréhension quand l'émotion est faiblement ressentie, et la terreur quand elle est fortement ressentie). Cette roue a ensuite été reprise en classe par les enseignants comme outil permettant aux élèves d'identifier leurs émotions. La roue peut-être adaptée comme l'enseignant le souhaite, en étant plus ou moins simplifiées, bien qu'on y retrouve généralement les émotions de base, les causes potentielles,

les sensations provoquées et les besoins qui doivent être comblés. La roue des émotions aide à faire prendre conscience aux élèves de ce dont ils ont besoin, mais aussi de désamorcer des crises et donc d'aider les enfants à réguler leurs émotions.

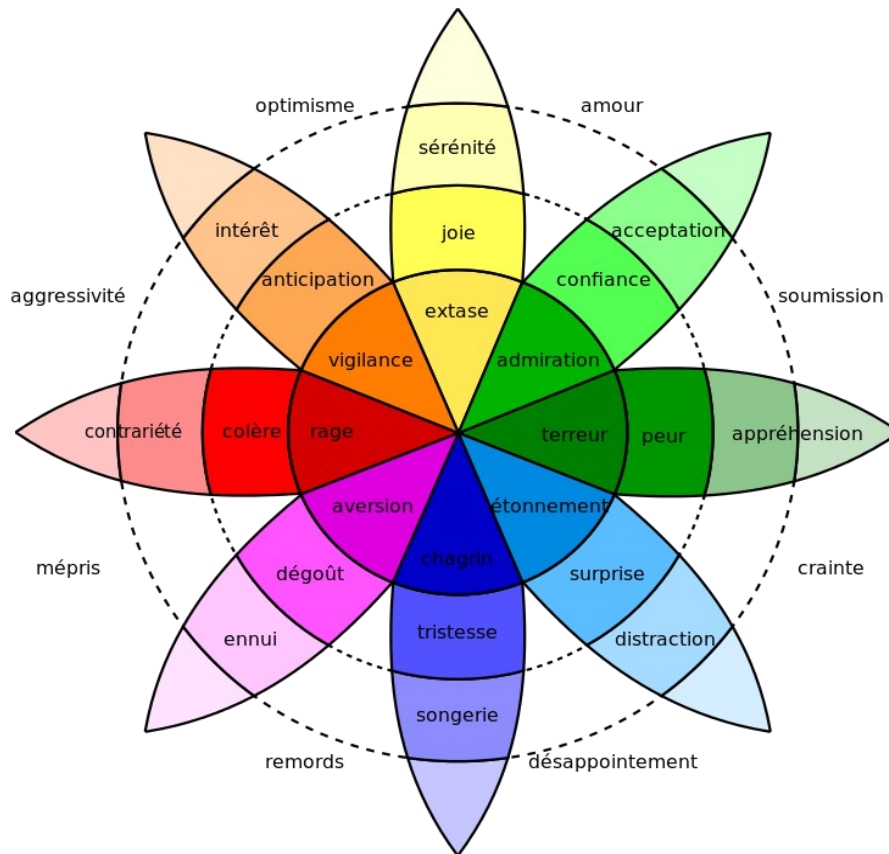


Illustration 2: Roue des émotions de Plutchik (1980)

b) Leurs performances à l'école

Dans leurs recherches, Orlova, Ebiner et Genoud (2015) affirment que les émotions ont un rôle majeur dans l'acquisition des connaissances. Les enfants dotés d'une bonne compétence émotionnelle seront plus propices à obtenir de meilleurs résultats scolaires contrairement à des élèves qui auront une faible compétence émotionnelle. Le parcours scolaire pouvant, de manière générale, générer du stress, un élève sachant réguler ses émotions sera plus apte à les communiquer et à demander de l'aide au cours de son apprentissage. Les élèves pourront davantage se concentrer sur leurs tâches scolaires et avoir de meilleures performances lors des évaluations. Le site du *CASEL* mentionne les analyses menées sur 213 études par Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) montrant que les élèves avec une bonne compétence émotionnelle auront une meilleure confiance en eux et seront prêts émotionnellement à faire face à leur parcours scolaire. Ils

seront ainsi plus en mesure de développer de bonnes stratégies d'apprentissage et à fournir plus d'efforts face à une tâche difficile.

Enfin, nous nous appuyerons sur le programme d'Éducation Émotionnelle qui sera abordé dans la partie suivante. Selon le site *Education Emotionnelle* (site sur l'association du programme du même nom, dont Michel Claeys, formateur en éducation émotionnelle est à la tête), le lien entre réussite scolaire, professionnelle et les émotions n'est plus à prouver. En effet, si on se concentre sur des élèves, leur réussite scolaire est fortement influencée, voire même conditionnée par l'environnement émotionnel qui les entourent. Un enseignant intégrant le programme dans ses cours pourra obtenir de meilleurs résultats de la part de ses élèves. De plus, cet enseignant deviendra un modèle positif pour les élèves, qui pourra leur transmettre les compétences nécessaires pour que ces derniers puissent s'épanouir socialement. (Claeys, 2013).

2. Les programmes existants

Nous allons maintenant voir deux programmes déjà en place et qui donnent une place majeure aux émotions. Premièrement, le programme français de l'Éducation Émotionnelle et Sociale (EES), et le programme américain du Social Emotional Learning (SEL).

a) Éducation émotionnelle

Le site *Education Emotionnelle* définit l'éducation émotionnelle et sociale (EES) de la sorte:

«L'éducation émotionnelle et sociale facilite et accompagne les apprentissages en relation avec le bien-être émotionnel et mental, les compétences d'être, les compétences relationnelles et l'intégration sociale.»

L'EES se concentre ainsi sur le bien-être de l'enfant, ainsi que son développement mental et social. Elle propose des stratégies et outils pédagogiques visant à développer plusieurs domaines, tels que l'éveil corporel (santé, mouvement, respiration, relaxation...), l'équilibre émotionnel (identifier les sensations dans le corps, gérer ses émotions, gérer le stress...), le contrôle du mental (concentration, mémoire, organisation...), l'éducation sociale (intégration sociale, confiance, respect), la réalisation de soi (estime de soi, créativité, méthode d'apprentissage...) mais également l'éducation dite « transpersonnelle » (trouver un sens à son existence, méditation, vivre dans l'instant présent...). Tous ces domaines relèvent des compétences psychosociales (CPS) qui ne sont pas encore suffisamment transmises aux enfants, que ce soit à l'école ou à la maison.

L'éducation émotionnelle vise ainsi à instaurer un climat favorable pour aborder ces thèmes, mais donne également une place importante aux jeux, aux interactions et au partage.

Le public visé étant majoritairement des enfants, les activités seront interactives pour susciter leur participation et leur intérêt. Claeys (2013) souligne également que ce programme consiste avant tout à s'amuser tout en abordant de nouvelles compétences relevant de l'EES. On retrouvera alors par exemple divers jeux, des cercles de parole, du travail corporel, ou encore du théâtre.

Selon Zanna (2019), l'éducation émotionnelle permet de prévenir les actes de violence entre les élèves, mais vise également à modifier favorablement les relations qu'a l'enfant avec l'enseignement ou son entourage, que ce soit dans la classe, à l'école, ou plus particulièrement avec ses parents. Elle cherche à installer un climat de confiance et veut instaurer une approche positive à l'éducation, notamment en reconnaissant le droit à l'erreur. L'élève va être valorisé, soutenu dans ses choix et projets.

Plusieurs guides et formations données par Michel Claeys lui-même sont disponibles pour les enseignants, visant à sensibiliser un plus large public à l'éducation émotionnelle.

b) Social Emotional Learning

Aux États-Unis, le programme de Social Emotional Learning (SEL) existe depuis 1994. Dans une interview donnée pour *Le Web Pédagogique*, Ron Aster (professeur d'université à l'USC School of Social Work and USC Rossier School of Education) explique en quelques mots ce qu'est le SEL :

«L'apprentissage social et émotionnel dans les écoles enseigne les compétences dont nous avons tous besoin pour nous comporter de façon éthique et respectueuse, avec les autres et nous-mêmes.»

Selon le site du *CASEL* (Collaborative for Academic Social & Emotional Learning, un collectif de chercheurs et enseignants à l'origine du SEL), le Social Emotional Learning est un programme américain faisant partie de l'éducation et du développement humain. Il a été créé par les membres composant désormais le CASEL, notamment le psychologue Daniel Goleman, en 1994. Le programme vise à aider les enfants à acquérir des connaissances, outils, capacités et attitudes qui leur permettront de se développer sainement, de maîtriser leurs émotions, d'atteindre des objectifs personnels, de ressentir et de faire preuve d'empathie, mais également de construire des relations et de prendre des décisions responsables et réfléchies. Aujourd'hui, le SEL est implanté dans 20 secteurs scolaires, représentant 1,7 million d'élèves.

Les écoles jouent un rôle important dans ce programme car les élèves vont majoritairement développer leurs compétences sociales et émotionnelles. Il ne s'agit alors pas uniquement d'enseigner le SEL comme une matière, mais également de l'appliquer au quotidien dans ses interactions avec les élèves et face aux diverses situations rencontrées.

Le SEL s'appuie sur 5 différents domaines de compétences, listés sur le site du *CASEL*: la conscience de soi (comprendre les émotions, pensées, valeurs et comment elles influencent les comportements...), le contrôle de soi (réguler ses émotions, gérer son stress, se donner des objectifs...), la conscience sociale (se mettre à la place des autres, reconnaître ses forces et faiblesses, montrer de l'empathie et de la compassion...), créer des relations (développer des relations saines, travailler en équipe, savoir donner ou demander de l'aide...), et enfin savoir prendre des décisions responsables (ouverture d'esprit, savoir identifier des solutions à des problèmes, anticiper et évaluer les conséquences de ses actions...).

Un rapport du CASEL de 2018 (rédigé par les chercheurs DePaoli, Atwell, Bridgeland & Shriver) montre que des élèves et jeunes adultes ayant étudié dans une école où le SEL était bien implanté sont plus épanouis socialement, apprennent mieux, ont de meilleurs résultats académiques et sont mieux préparés à la vie active. Les élèves sont également plus aptes à gérer leur stress, la dépression et ont une attitude plus positive envers l'école, les autres et eux-mêmes. Les chiffres montrent alors une diminution importante dans le taux de harcèlement scolaire, de problèmes disciplinaires, de violence et montre une plus grande honnêteté des élèves et de plus grandes capacités à créer de nouveaux liens amicaux.

Outre leurs pays d'origine, ces programmes sont alors assez semblables dans leur forme et leurs objectifs. Il est assez intéressant de remarquer comment les émotions sont liées et intégrées à d'autres domaines comme le contrôle du mental ou le bien-être. Cela montre ainsi l'importance et l'omniprésence des émotions dans des thèmes variés. Ces programmes présentent ainsi de nombreux avantages et bienfaits et il serait bénéfique pour tous que ces derniers soient plus communs et répandus, notamment en France où les enseignants manquent encore de formation et de supports adaptés.

3. Les émotions en langue étrangère

C'est une chose d'aborder les émotions en classe. Cela en est une autre d'enseigner le langage des émotions dans une langue étrangère. En effet, au-delà du lexique, il faut également acquérir les concepts émotionnels que l'on peut désigner comme des « scripts prototypiques » (Pavlenko, 2008 : 9-150, cité par Berdal Masuy, *Les langues modernes*, 2020). Il faudra alors transmettre aux apprenants les sens implicites, explicites de ces mots des émotions, que ce soit au plan verbal ou physique. Les apprenants devront s'approprier ces scripts prototypiques pour acquérir l'entièreté des compétences communicatives dans la langue cible. Il est important de les maîtriser pour ne pas compromettre la communication avec des locuteurs natifs et créer des malentendus, une mauvaise gestion des émotions ayant

plus de conséquences négatives sur le plan social qu'une simple erreur de langue. Comme mentionné précédemment, les émotions sont ancrées socio-culturellement et c'est cette dimension culturelle qui doit être accompagnée par l'enseignement du langage des émotions. En amont d'une activité visant à enseigner le langage des émotions, il sera alors important et intéressant de faire une mise au point auprès des apprenants afin de se rendre compte des différentes représentations des émotions, que ce soit selon chaque culture ou chaque individu. (Berdal Masuy, 2020)

Plus concrètement, au niveau didactique, il est possible d'aborder les émotions à travers l'oral ou l'écrit, et ce pour tous les niveaux. Varier les supports sera indispensable afin de travailler à partir de différents stimuli (images, vidéos, expériences personnelles, etc). À travers ces supports, il est possible de créer un climat émotionnel, les émotions pourront être suggérées sans pour autant être lexicalisées (un texte sur un fantôme symbolisera la peur, tout comme une musique angoissante). Berdal Masuy (2020 :30) propose par exemple de montrer plusieurs déclencheurs aux apprenants, de leur faire identifier des émotions, de donner des consignes précises, de montrer des exemples, de donner des outils (notamment linguistiques) pour réaliser la tâche et enfin de partager les productions.

Enseigner le langage des émotions en langue étrangère revient alors à trouver des supports et à créer un climat émotionnel explicite pour faire percevoir, voire ressentir l'émotion aux apprenants mais également transmettre la dimension culturelle de la langue cible liée à ces dernières.

Partie 3

-

Analyses de données

I. Les tests et leur conception

La meilleure manière de comprendre comment les enfants perçoivent et comprennent les émotions était de les interroger à ce sujet. C'est de là qu'est venue l'idée d'un test, plus tard divisé en deux, afin de sonder les élèves sur leurs représentations des émotions. Les 22 enfants de la classe ont tous passé un des deux tests. Nous allons ainsi voir le processus de conception de ces derniers ainsi que les éléments qui les composent.

A. Les caractéristiques des tests

1. Deux tests

Prenant en compte l'âge des enfants et le nombre d'émotions et de supports exploitables, j'ai fait le choix de créer deux tests, identiques dans la structure, mais où les émotions et supports varient. Les deux tests abordent les mêmes émotions, mais si, par exemple, dans un test l'émotion de la colère sera abordée à travers une photo, elle sera abordée à travers une vidéo dans le deuxième. De plus, au lieu de faire un seul et unique long test, le diviser en deux permet aux enfants de ne pas s'ennuyer et donc de ne pas donner des réponses bâclées vers la fin du test.

2. Langue utilisée

Concernant la langue dans laquelle les tests sont effectués, bien que les enfants soient en école d'immersion, ma directrice et moi avons jugé plus pertinent de les mener dans leur langue maternelle, soit l'anglais. En effet, les élèves étant encore débutants en français, les consignes pouvaient s'avérer compliquées à comprendre, mais il était également très possible qu'ils ne soient pas capables de répondre, pas car ils n'avaient pas de réponse à donner, mais car le français serait un obstacle. Mener ce test dans leur langue maternelle leur permettait alors de répondre plus librement et en profondeur aux questions.

3. Présentation

Les tests étaient présentés aux enfants sous forme de diaporama. Pour les parties qui s'appuyaient sur du contenu visuel, seule l'image ou la vidéo en question était présente sur la diapositive. Pour les parties sans support ou avec une histoire, la question ou le texte était écrit et la diapositive reprenait un design enfantin également utilisé par l'enseignante pour d'autres leçons.

B. Le choix des émotions

Il existe ainsi une multitude d'émotions et il aurait été très intéressant d'en aborder un grand nombre dans d'autres conditions. Cependant, en prenant en compte le jeune âge des élèves, les émotions auxquelles ils sont sensibles à cet âge mais aussi leur temps d'attention, le nombre d'émotions étudiées devait être adapté et concret. En se basant sur les recherches précédentes, j'ai donc décidé de m'appuyer sur quatre émotions de base, soit la joie, la colère, la tristesse et la peur. En effet, ces quatre dernières sont celles qui me semblaient les plus courantes et abordables pour des enfants de 5 ans. La colère, la joie et la tristesse sont des émotions faciles à reconnaître de par les expressions faciales ou les aspects métaphoriques de ces dernières. La peur, en revanche, présente moins de traits prototypiques mais reste tout de même une des émotions de base qu'il me semblait importante d'inclure dans cette recherche. Considérant que les enfants devraient être en mesure d'identifier ces quatre émotions, il m'a paru primordial de savoir comment ces dernières étaient reconnues et perçues par les enfants.

Mon choix a aussi été influencé par le film d'animation *Vice Versa* des studios Pixar, sorti en 2015. Dans ce film, destiné à des enfants, les émotions de la colère, la joie, la tristesse, la peur et le dégoût sont représentées. J'ai choisi de ne pas aborder le dégoût dans ces tests, bien que ce soit une émotion de base, car il me semblait trop complexe d'étudier cette dernière et de trouver des supports la représentant explicitement.

C. Le choix des supports

Une fois les quatre émotions choisies, il me semblait pertinent de toutes les aborder à travers plusieurs supports. Comme les tests sont effectués auprès d'enfants, le choix des supports était important. En effet, ces derniers devaient rester interactifs pour donner envie aux enfants de participer mais aussi être variés pour ne pas qu'ils s'ennuient rapidement. J'ai ainsi décidé d'inclure plusieurs supports visuels, une lecture très courte d'une histoire et dernièrement de poser deux questions sans support, basées sur les représentations et expériences des enfants.

1. Supports visuels

a) Emojis

La question de la représentation des émotions par les emojis est à l'origine de la création de ces tests. En effet, c'est en cherchant un emoji représentant la peur et en me rendant compte qu'il n'y en avait pas un seul en particulier que m'est venu le questionnement de comment les emojis pouvaient représenter plusieurs émotions tout en étant interprétés

différemment par plusieurs personnes. De nos jours, les émojis sont utilisés au quotidien par les utilisateurs de téléphones portables afin de communiquer une image plus rapidement, ou justement, partager une émotion. Il est alors intéressant de voir qu'une autre appellation de « emoji » est « émoticone », soit littéralement l'association du mot « émotion » et « icône ». Les enfants ayant accès de plus en plus tôt au numérique et les émojis devenant de plus en plus présents dans notre quotidien, il m'a paru judicieux d'inclure ces derniers dans les tests.

Ainsi, dans la première partie des tests, figurent deux sets d'émojis, représentant une émotion chacun. Parmi les quatre émojis de chaque set, il est demandé aux élèves de mettre ensemble deux émojis et d'expliquer pourquoi ils ont fait ce choix. Il y a en effet deux émojis reconnus pour représenter une certaine émotion, et deux émojis distracteurs qui semblent plus ou moins semblables aux deux autres. Les deux émojis représentant l'émotion ont été choisis après des recherches et un sondage auprès de mon entourage et grâce à l'explicité des traits physiologiques et métaphoriques par lesquels ils représentent l'émotion abordée. Les élèves doivent ensuite justifier leur réponse, en donnant le nom de l'émotion qu'ils associent aux émojis choisis et ce qui leur permet de reconnaître cette dernière.

b) Images

Les images choisies représentent toutes une personne ressentant l'émotion abordée. Chaque test comprend deux images pour deux émotions différentes. Pour la tristesse, la peur et la colère, il s'agit de dessins qui accentuent les traits métaphoriques et physiologiques. Pour ces trois émotions, un dessin permet d'accentuer ces traits, là où une vraie photo serait moins pertinente et explicite. J'ai fait ce choix car je voulais que l'émotion représentée soit quasiment évidente et car je m'intéressais plus à la justification qu'allaient donner les enfants. Pour la joie, je n'ai pas trouvé d'illustrations représentant les traits métaphoriques et j'ai donc fait le choix de sélectionner une photo d'une fillette avec un grand sourire et les pouces vers le haut. Cette partie de la conception du test m'a permis de voir que certaines émotions avaient plus de traits métaphoriques et physiologiques que d'autres. Le problème s'est aussi posé pour la peur. Bien qu'ayant choisi un dessin en support, ce dernier ne me semblait pas assez explicite, tout comme lors de la sélection des émojis pour la partie précédente.

c) Vidéos

Seules deux vidéos sont présentes dans les tests, une pour la tristesse dans l'un, et une pour la colère dans l'autre. Ce choix s'est fait lors de la répartition des émotions et supports dans chaque test, afin de garder une cohérence et parité entre les émotions abordées.

J'ai décidé de sélectionner deux extraits de dessins animés pour enfants afin que ces derniers les intéressent et qu'ils soient adaptés à leur âge. Les deux extraits n'ont aucune paroles et sont donc purement visuels.

La vidéo pour la tristesse est un extrait du dessin animé *Looney Tunes*, représentant le lapin *Bugs Bunny* en train de pleurer. L'extrait ne dure que quelques secondes et on voit simplement les larmes couler sur les joues du lapin, en plus de son expression très triste. Dans la vidéo complète, on voit que ce dernier pleure face à une sorcière l'ayant ligoté et lui voulant du mal, cependant j'ai décidé de ne pas prendre en compte le contexte qui pourrait faire penser à de la pitié, et de seulement m'appuyer sur la partie où le lapin est en train de pleurer.

Pour la colère, il s'agit un extrait, un peu plus long que la vidéo choisie pour la tristesse, d'un court dessin animé nommé « *What Shall We Do With The Angry Monster?* » des studios Hope Works. On y voit un grand ogre rouge avec de la fumée qui sort des oreilles, de toute évidence en colère, qui détruit une maison qui est sur son passage en lui donnant un coup de pied. Dans la vidéo complète, nous voyons des personnages ayant peur de lui et essayant de l'aider à ne plus être en colère.

d) Couleurs

Nous avons pu voir dans le cadrage théorique qu'il était courant d'associer émotions et couleurs. Ainsi, j'ai également voulu voir lors de ces tests les couleurs que les enfants allaient associer avec les émotions. J'ai alors décomposé cette étape en deux parties:

Dans la première, quatre couleurs étaient montrées aux enfants. Deux d'entre elles sont couramment associées à deux émotions tandis que les deux autres sont là en tant qu'éléments distracteurs. Il est alors demandé s'ils associent ces couleurs à une émotion, si oui, laquelle et pourquoi. Leur demander une explication me paraissait très intéressant pour voir quelle dimension métaphorique ils donnaient à ces couleurs et donc à ces émotions.

Dans la deuxième partie, c'est l'inverse. Deux émotions sont données aux enfants et il leur est demandé s'ils associent ces dernières avec une couleur et pourquoi. Si dans la première partie, les enfants pouvaient attribuer plusieurs émotions à chacune des couleurs « par défaut » (les enfants peuvent se forcer à donner une réponse pour les deux couleurs qui font office de distracteurs, sans pour autant être convaincus de leur réponse), ici on ne se concentre que sur une seule émotion et les couleurs qui vont lui être associées.

Il est très intéressant de faire une comparaison entre ces deux parties et entre les tests pour voir les différences de résultats selon les couleurs et les émotions.

2. Histoires

En plus des supports visuels, la toute dernière partie du test comprend un court texte lu aux enfants. Il y a un seul texte par test, l'un concernant la peur et l'autre concernant la joie. J'ai décidé d'écrire deux scénarios très courts mettant en scène un enfant dans les deux cas et parlant d'une situation à laquelle les élèves peuvent s'identifier. Lors de cette partie du test, les enfants voient seulement une diapositive avec le texte écrit, bien qu'ils ne soient pas encore en mesure de lire. Le texte pose une situation et la réaction d'un enfant face à cette dernière.

Pour l'histoire sur la joie, on parle d'une petite fille dont la mère l'emmène prendre une glace. En conséquence, la fillette sourit et saute de joie (dit « *excitement* » en anglais dans le texte original). Pour la peur, on parle d'une fillette seule chez elle qui entend du bruit. Elle se met à trembler et ne peut plus bouger.

Dans les deux tests, il est demandé aux enfants quelle émotion est ressentie et comment ils peuvent l'identifier. Cette partie permet de voir si les enfants peuvent identifier une émotion à travers un texte sans que cette dernière soit évoquée et uniquement par les réactions physiques mentionnées. Enfin, pour approfondir leurs réponses et leur donner un peu de recul quant à ces dernières, il leur est demandé s'ils réagiraient de la même manière et si non, comment. Indépendamment du texte, il leur est finalement demandé à quoi ils associent l'émotion reconnue.

3. Pas de support

Enfin deux parties dans le test se font sans support et sont des questions basées uniquement sur la représentation des émotions des enfants et sur une expérience qu'ils ont vécu. Tout d'abord, il est demandé aux enfants de raconter deux expériences qu'ils ont vécu, chacune représentant une émotion. Si l'enfant est en mesure de raconter une expérience, il lui est ensuite demandé comment ils ont réagi face à cette situation. Les réponses attendues relèvent du physique (ex: je tremblais, je souriais). Cette partie cherche à faire prendre conscience aux enfants de l'association entre réactions physiques et émotions. Dans l'autre partie, les enfants doivent décrire une personne selon l'émotion donnée, la représentation qu'ils se font d'une personne ressentant cette émotion. Enfin, les enfants doivent donner un élément, quel qu'il soit, leur faisant penser à cette émotion.

II. Résultats

À présent, nous allons observer les résultats obtenus suite aux tests. Nous allons regarder ces derniers parties par parties et émotions par émotions. Les réponses exactes données par les élèves se trouveront en annexe.

A. Les émojis

a) La joie

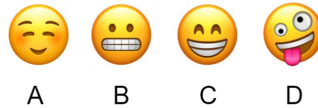
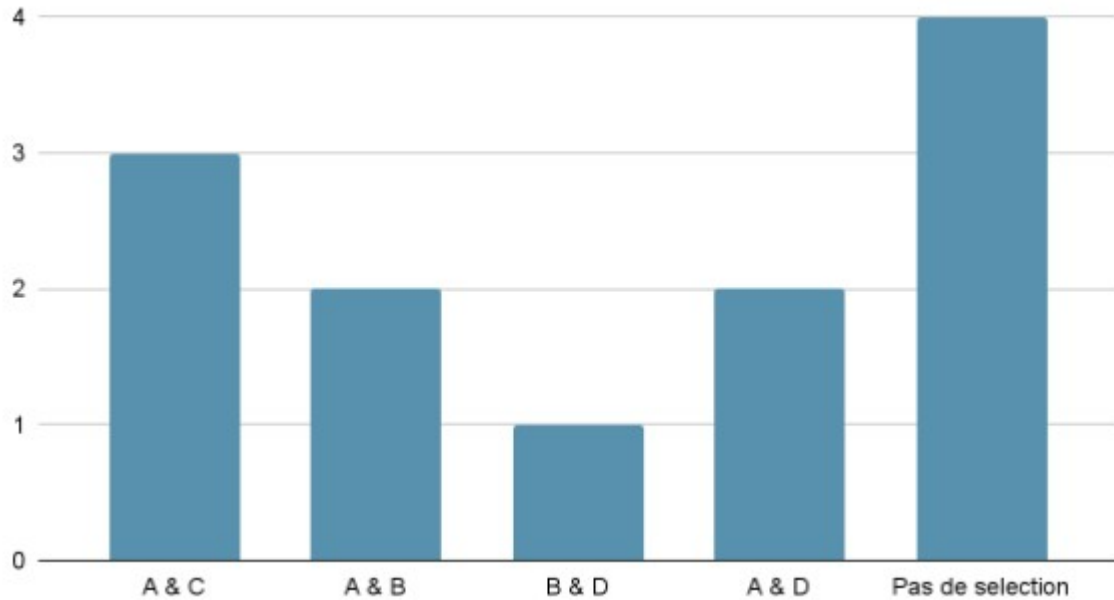


Illustration 3: Diapositive 1 du Test B

Les émojis ci-dessus sont ceux qui ont été choisis pour la joie. Les réponses attendues étaient les émojis A & C, l’emoji B étant plus considéré comme représentant l’embarras et le D la folie, ou le fait d’agir bizarrement.

Seulement trois élèves ont donné la réponse attendue, en justifiant que les émojis étaient heureux à cause de leur sourire. De manière générale, les justifications des élèves quant à leur choix s’appuyaient en grande partie sur les sourires des émojis. On peut alors remarquer que les élèves semblent associer le sourire à la notion de joie, sans distinguer les nuances (le B représentant l’embarras et le D la folie). Une autre réponse intéressante est celle de l’élève qui a dit que le A était « *happy* » car « *happy* » commençait avec un A (bien que, en anglais, l’adjectif commence avec un H). Le A a principalement été choisi comme étant heureux, alors que pour deux élèves le B représentait la peur. Le D a également été désigné comme « *funny* », « *silly* » ou encore « *giggly* » (*cf. annexe 1*). Ci-dessous, un graphique montrant les résultats des appariements des émojis auprès des 10 élèves, certains ayant donné plusieurs réponses:



Graphique 1: émojis sélectionnés - joie

Nous pouvons voir que la plupart des élèves n'ont pas sélectionné de paires d'émojis et que la paire majoritaire est celle de l'emoji A & C, qui était la réponse attendue.

b) La tristesse

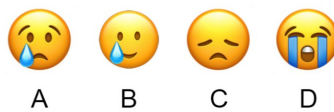
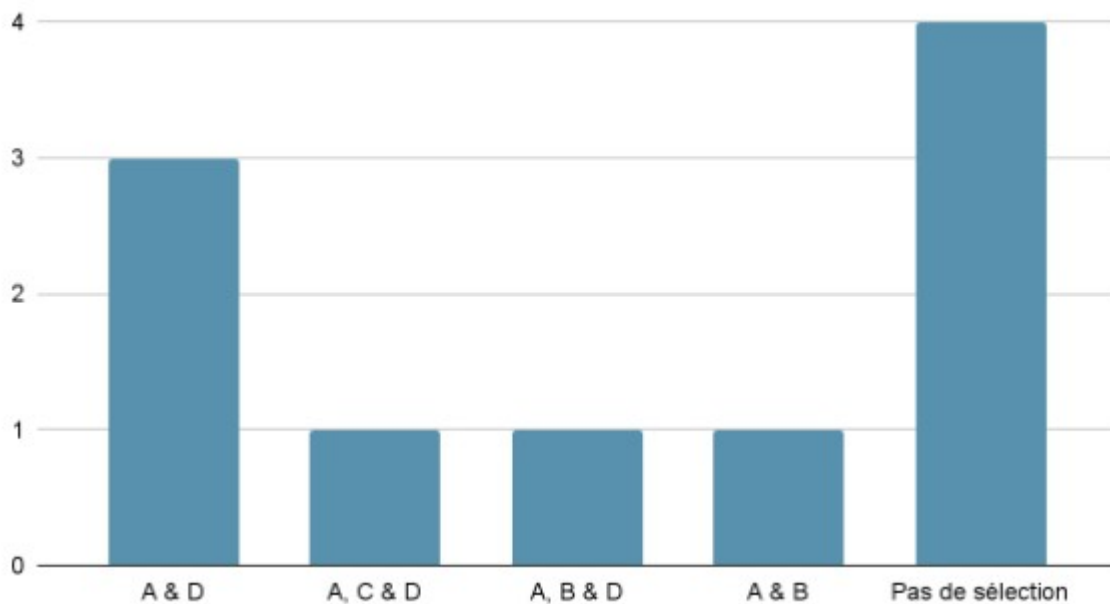


Illustration 4: Diapositive 2 du Test B

Les réponses attendues pouvaient varier entre A, C et D. L'emoji B a un sens plus ironique, comme « exprimer l'embarras, l'amertume ». A, C et D expriment tous la tristesse à des degrés différents (pas de larmes, une larme, beaucoup de larmes).

Un seul élève a sélectionné les trois émojis A C et D, tandis que 4 autres n'ont pas sélectionné d'émojis. L'emoji C n'a été sélectionné qu'une seule fois et il semblerait que ce soit dû au fait qu'il n'ait pas de larmes sur son visage, l'élève a justifié sa tristesse par ses yeux fermés et vers le bas. Les élèves ont tous reconnu la tristesse sur tous les autres émojis et l'ont justifié aux larmes des émojis. Une seule élève a identifié l'emoji B comme un emoji heureux, elle n'a pas donné de justification mais nous pouvons deviner que c'est à cause de son sourire (cf. annexe 2). Ci-dessous, un graphique montrant les résultats des appariements des émojis auprès des 10 élèves, certains ayant donné plusieurs réponses:



Graphique 2: émojis sélectionnés - tristesse

Les élèves n'ont alors en majorité pas fait d'appariement. Les émojis A & D, ceux représentant les émojis en train de pleurer de tristesse, ont été les plus associés.

c) La colère

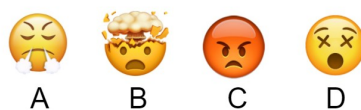
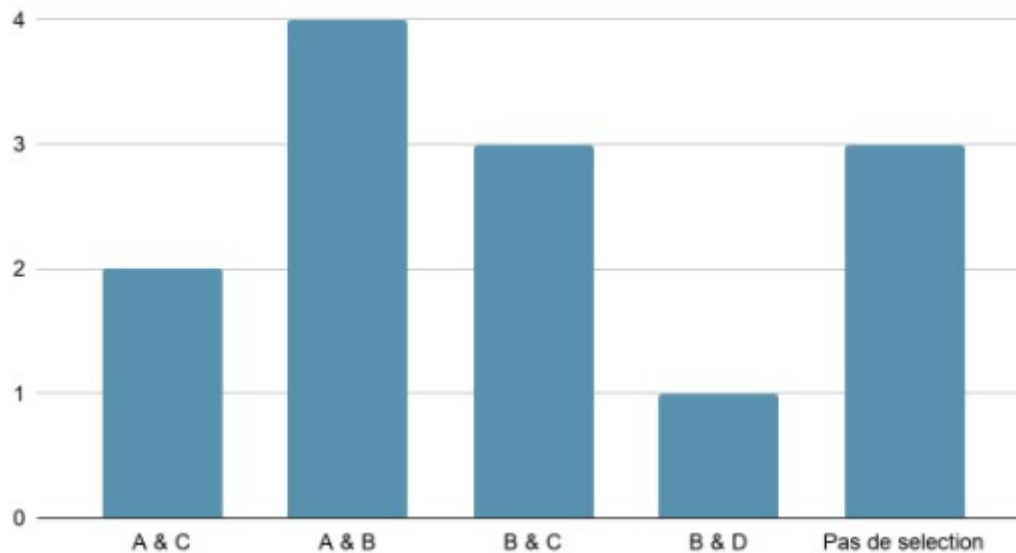


Illustration 5: Diapositive 1 du Test A

Pour la colère, les réponses attendues étaient A & C (fumée qui sort des narines pour l'un et visage énervé et rouge pour l'autre). Ces deux émojis montrent la colère de manière métaphorique. L'emoji B exprime plus un état de choc, de bouleversement, tandis que le D lui représente un visage étourdi, une expression confuse.

Les résultats pour cette émotion ont été plutôt variés, seulement 2 élèves ont donné la réponse attendue. D'autres élèves ont sélectionné A & C mais ont ajouté un troisième emoji. Les enfants ont majoritairement reconnu la colère, en utilisant les termes « *mad* » ou « *angry* ». A & C ont à chaque fois été associés à la colère, les justifications des élèves se basant sur la rougeur du visage de C, mais également les sourcils froncés, tout comme A. La fumée sortant des narines de A a été également mentionnée. B a été associé à la peur, à la surprise mais également à la colère. Aucun élève n'a donné d'émotion précise à D. (cf. annexe 3). Ci-dessous, un graphique montrant les résultats des appariements des émojis auprès des 12 élèves, certains ayant donné plusieurs réponses:



Graphique 3: émojis sélectionnés - colère

Les élèves ont principalement apparié A & B sans donner d'arguments ou disant simplement qu'ils représentaient la colère. Les élèves n'ayant pas fait de sélection ont tout de même reconnu la colère.

d) La peur

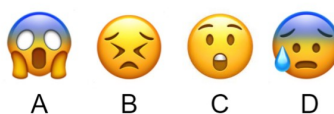
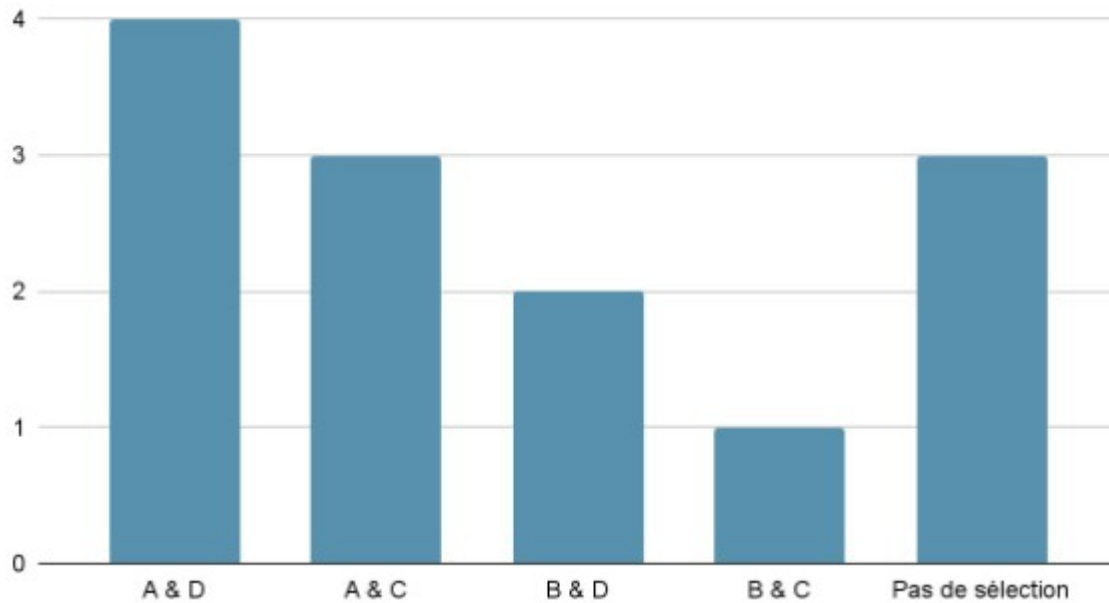


Illustration 6: Diapositive 2 du Test A

La question de savoir quel emoji représente la peur est à l'origine de la présence des émojis dans ce test. La réponse attendue était A & D, car B représente plus l'embarras et C la surprise.

Les élèves ont reconnu plusieurs émotions : la peur, la tristesse, mais aussi la surprise, l'inquiétude et l'anxiété. A & D ont été sélectionnés en majorité, D étant reconnu principalement comme la tristesse (à cause de la larme) et A la surprise (par sa bouche ouverte, ses yeux et les mains sur son visage). Les élèves ont alors associé les bons émojis, mais n'ont pas donné l'émotion attendue, soit la peur. Un d'entre eux a également associé ces émojis avec la simple justification qu'ils étaient tous les deux bleus. A & C ont également été choisis plusieurs fois, les élèves les associant à la peur, l'inquiétude et la tristesse. L'anxiété, la frustration ont été attribués à B et l'inquiétude à C. Il n'y a pas d'unanimité quant à une émotion par emoji, les réponses ont été très variées, une élève ayant même associé plusieurs émotions à un seul même emoji (par exemple, « *a bit sad and scared* » pour D) (cf. annexe 4).

Ci-dessous, un graphique montrant les résultats des appariements des émojis auprès des 12 élèves, certains ayant donné plusieurs réponses:



Graphique 4: émojis sélectionnés - peur

Une majorité des élèves ont associé A & D sans pour autant leur attribuer l'émotion attendue. Les élèves ont ensuite associé A & C le plus ou n'ont simplement pas fait de sélection.

B. Les couleurs

1. Associer les couleurs à une émotion

Des couleurs sont données aux enfants et ils doivent les associer à une émotion (si possible). Voici les deux diapositives avec les couleurs montrées aux enfants:

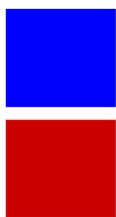


Illustration 7: Diapositive 3 du Test A

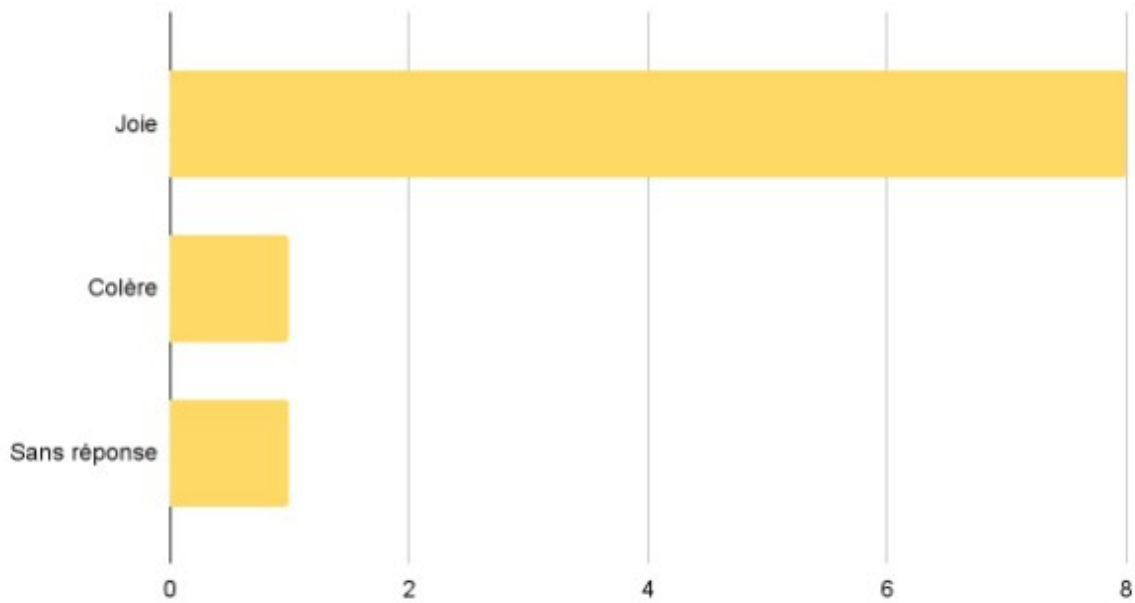


Illustration 8: Diapositive 3 du Test B



Les réponses des enfants s'intéressaient surtout au jaune, généralement associé à la joie, le bleu qui symbolise la tristesse, et le rouge pour la colère.

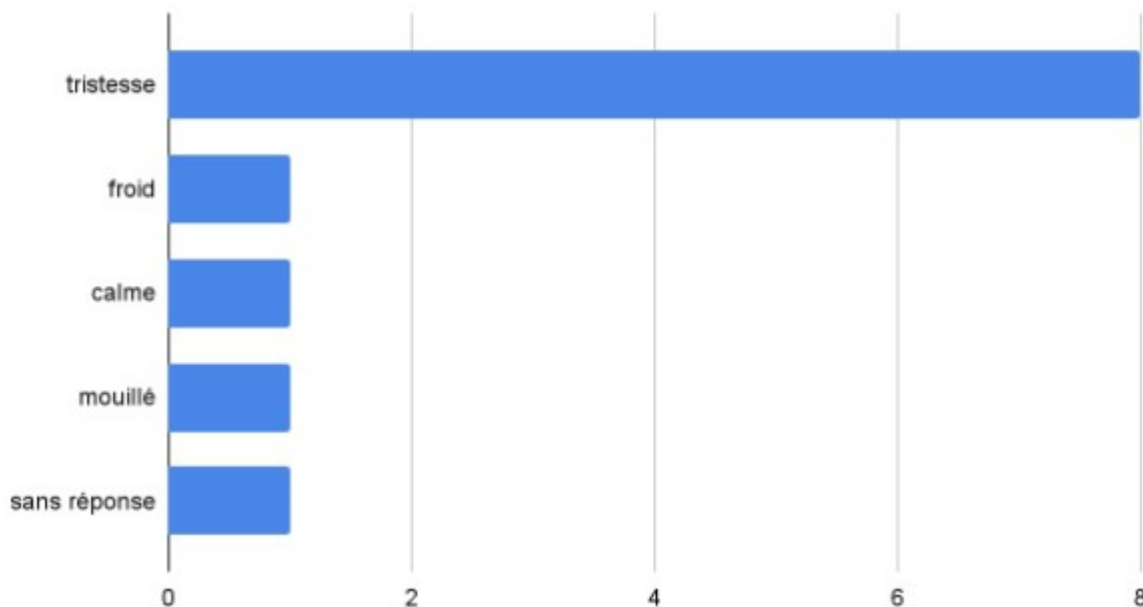
a) Le jaune



Graphique 5: Couleur - Jaune

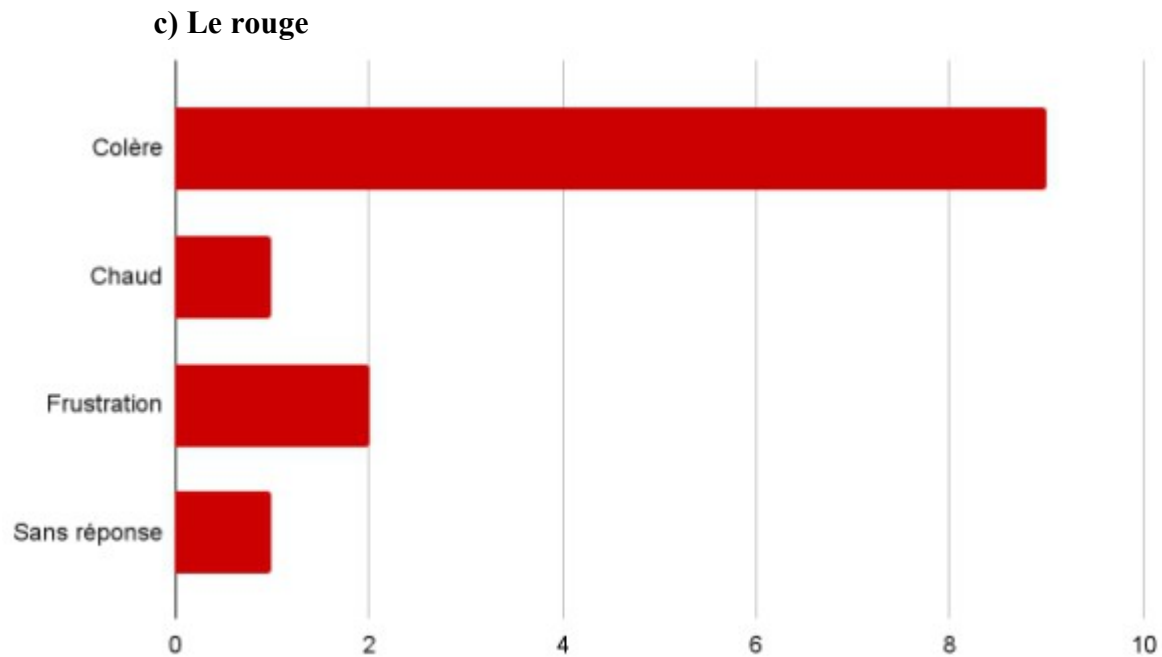
Sur les 10 élèves interrogés, seul un élève n'a pas associé le jaune à une émotion. Un seul l'a associé à la colère, sans donner d'explication. Les 8 autres élèves ont répondu la joie, avec diverses justifications : la couleur des émojis, la couleur du soleil, la couleur de la peau, la couleur du personnage Joie dans *Vice Versa* ou encore la couleur du visage quand on est heureux. Deux élèves ont répondu que c'est une couleur qui nous rend heureux tandis que trois autres n'ont pas donné d'argument.

b) Le bleu



Graphique 6: Couleur - Bleu

Sur les 12 élèves interrogés, seul un élève n'a pas associé le bleu à une émotion. 8 élèves l'ont associé à la tristesse, un à la notion de froid, un au calme, et un a répondu « *wet* » (mouillé). Quant aux justifications par rapport à la tristesse, 5 d'entre eux ont répondu que le bleu était la couleur des larmes. 2 n'ont pas donné de justification et le dernier a répondu que c'était une couleur qui le rendait triste. Il n'y a pas eu non plus d'arguments pour l'élève qui a répondu « *cold* » ni pour celui qui a répondu « *calm* ». L'élève ayant répondu « *wet* » l'a expliqué par le fait que l'eau était bleue.



Graphique 7: Couleur - Rouge

Sur les 12 enfants interrogés, seul un enfant n'a pas pu associer le rouge à une émotion. 9 d'entre eux l'ont associé à la colère et on retrouve parmi les arguments la couleur du visage rouge quand on est énervé et la couleur des émojis en colère. On retrouve un lien avec la frustration qui a été donnée comme réponse en plus de la colère par un élève et qui a été la seule réponse d'un autre. Pareillement aux autres couleurs, des élèves ont dit que c'était une couleur qui les mettait en colère, et donc une couleur qui provoquait une émotion. L'élève qui a répondu « *hot* » est le même qui a répondu « *cold* » pour la couleur bleue.

d) Les couleurs distractrices

Parmi les couleurs distractrices, on retrouve le violet, orange, vert, rose et gris. Aucune réponse en particulier n'était attendue concernant ces couleurs. La majorité des élèves n'ont pas donné de réponses mais certains les ont tout de même associées à des émotions, des concepts.

Pour la couleur orange, on retrouve la joie, la peur, un mélange de tristesse et de colère, le fait de se sentir « *normal* » ou encore « *a bit hot* ». Il est intéressant de voir que des élèves ont fait des mélanges de couleurs, par exemple « *when you're happy, your face is a mix of red and orange* » pour la joie ou « *it's a kind of medium in between mad and sad* » pour le mélange de colère et de tristesse. La peur a été justifiée par la couleur d'un émoji, et l'élève qui a répondu « *hot* » pour le rouge et « *cold* » pour le bleu est le même à avoir répondu « *kind of hot* ».

La couleur violette a également donné des réponses très variées. On retrouve le calme, la joie, « *little sad* », l'inquiétude ou encore « *kind of cold* ». Seul l'élève qui a répondu par « l'inquiétude » a pu donner une réponse très intéressante : « *it's like a cloud when you're worried* ». L'élève qui a répondu « *kind of cold* » est le même qui a répondu « *hot* » pour le rouge, « *cold* » pour le bleu et « *kind of hot* » pour l'orange. Une élève a aussi simplement répondu en disant que c'était sa couleur préférée.

La majorité des élèves ont identifié le vert comme une couleur calme. Sur les 4 élèves ayant donné cette réponse, 2 ont répondu que c'était une couleur qui les faisait se sentir calme. Un autre a répondu « *when you're calm or tired, it's a green feeling* », identifiant donc une sensation, une émotion à cette couleur. Les autres réponses sont assez opposées, on retrouve en effet un élève qui a répondu « *a funny emotion* », un autre « *feeling sick* » et enfin « *good and bad* ». Deux élèves n'ont pas donné de réponse.

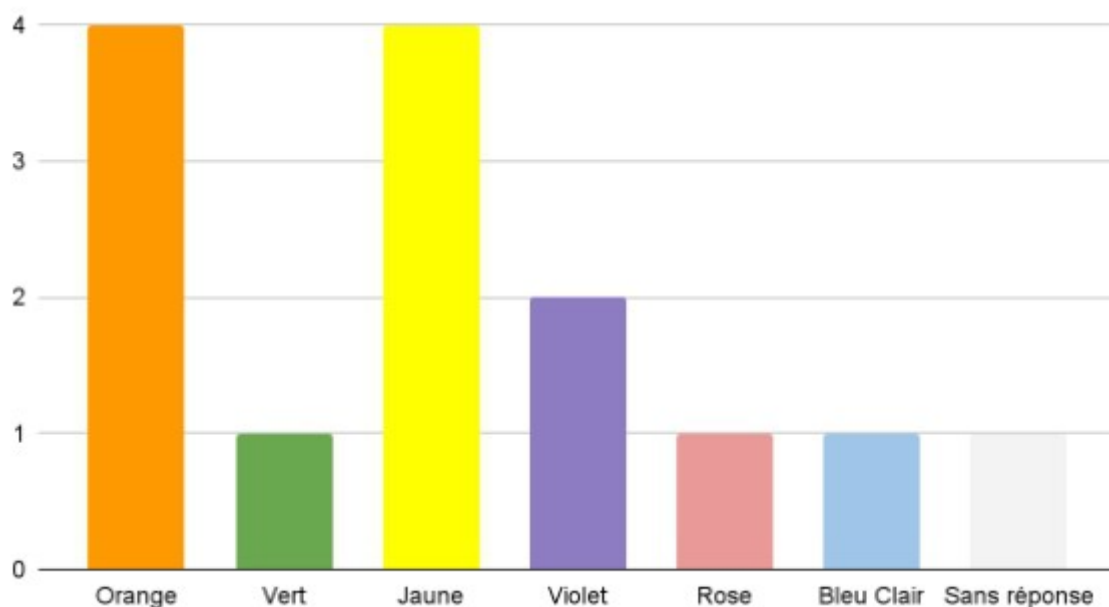
Le rose a aussi suscité des réponses variées : deux ont interprété de la joie (dont un élève qui a justifié par le fait que c'est une couleur vive), contrairement à un élève qui a répondu la peur car c'est une couleur sombre. Parmi les autres réponses, on retrouve : « *it makes me feel soft* », « *feeling gooey* », « *excited* » et enfin « *you have no idea what you're doing* ».

Contrairement au rose qui a plutôt donné des réponses positives, les 4 seules réponses concernant le gris sont toutes négatives. La peur a été mentionnée deux fois car c'est une couleur sombre ou encore une couleur qui fait peur, la tristesse car c'est une couleur terne et enfin une couleur qui fait penser à des émotions très très négatives, comme si quelque chose de terrible allait se produire.

2. Associer les émotions à une couleur

Une émotion est donnée aux élèves et ils doivent l'associer à une couleur.

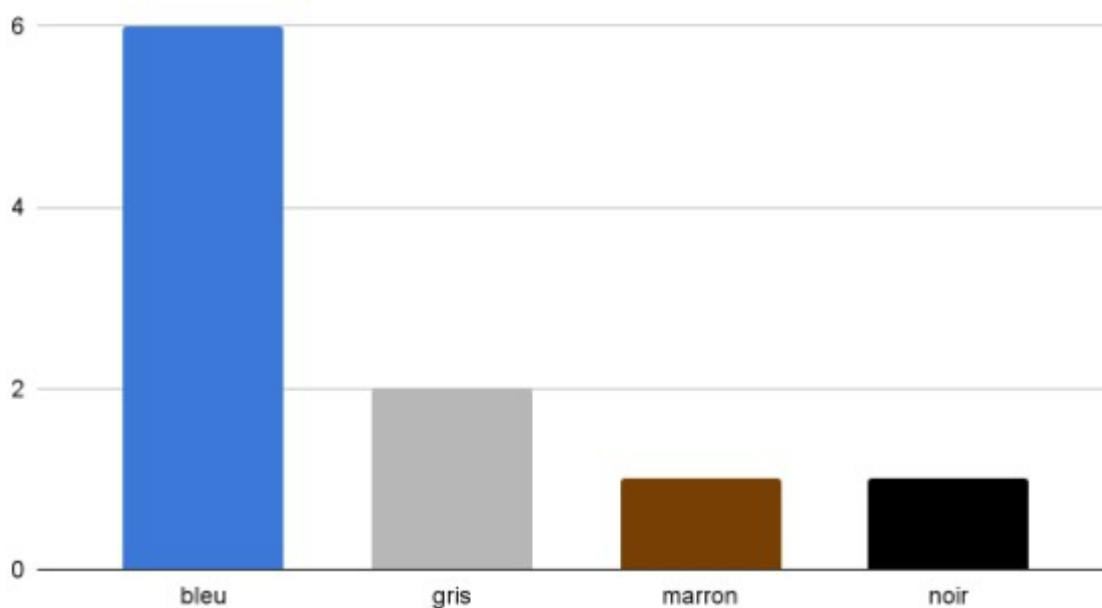
a) La joie



Graphique 8: Couleurs de la joie

Les élèves ont majoritairement associé la joie à des couleurs chaudes comme le jaune et l'orange. Peu d'arguments ont été donnés pour le jaune hormis « *I like it* » tandis que pour l'orange on retrouve « *it makes me think of happy stuff* », « *when you're happy, your face is a mix of red and orange* », « *medium red, not too hot* ». La seule élève à avoir donné un argument pour le violet a simplement dit que c'était sa couleur préférée. Pour le bleu clair, l'élève a dit que c'était une couleur facile à faire (dessin, peinture...) tandis qu'une autre élève a justifié le rose par « *pink makes you feel like you like everything* ».

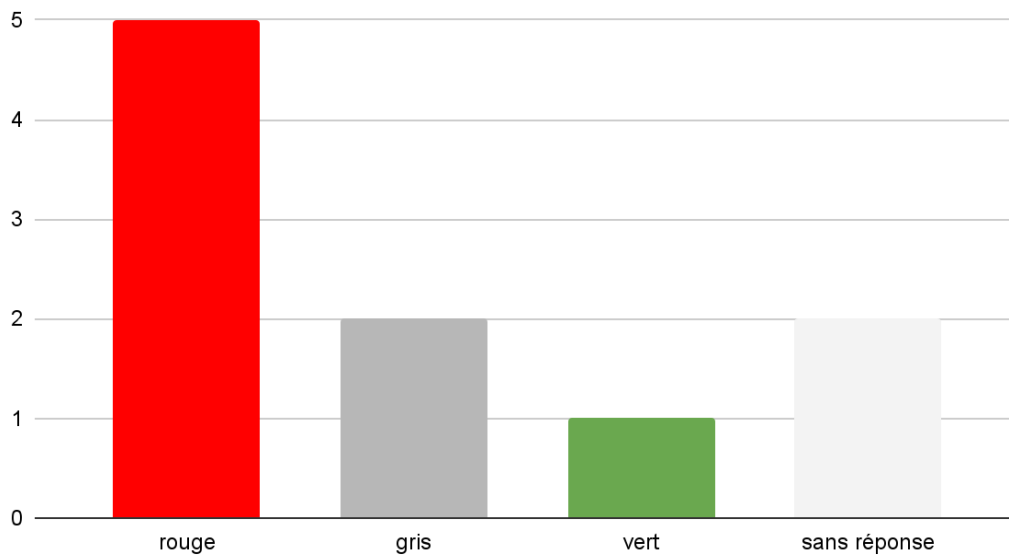
b) La tristesse



Graphique 9: Couleurs de la tristesse

Le bleu a beaucoup été associé à la tristesse, notamment car elle est associée à la couleur des larmes (réponses de 3 élèves). Un des élèves ayant associé la tristesse au gris a mentionné l'expression « *to feel gray* » (se sentir triste). L'élève ayant répondu le marron a également justifié par une expression métaphorique « *have a brown thing in my head* ». Pour le noir, l'élève a simplement dit que c'était une couleur terne.

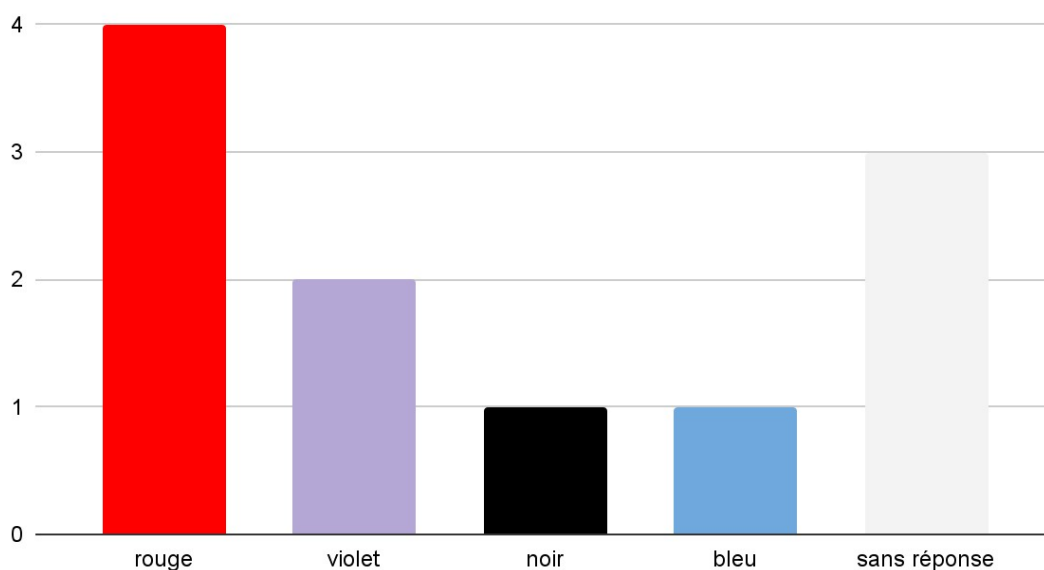
c) La colère



Graphique 10: Couleurs de la colère

Le rouge a eu le plus de réponses lorsqu'il s'agit de la colère. Aucun argument n'a été donné pour le gris, le vert et le seul argument partagé par 3 élèves pour le rouge est que c'est la couleur du visage quand on est énervé.

d) La peur



Graphique 11: Couleurs de la peur

Étonnamment, le rouge est la couleur qui a été la plus donnée pour la peur. On retrouve parmi les arguments que c'est la couleur du visage quand on a peur ou encore que c'est une couleur dangereuse. Une seule justification a été donnée pour le violet, soit que c'est une couleur qui fait peur (« *it just makes me afraid* »). Aucun argument n'a été donné pour le bleu ou le gris et le noir est une couleur « *all creepy and spooky* ».

C. Description d'images

a) La joie

Les 12 élèves ont tous reconnu la joie en utilisant le terme « *happy* », un élève ayant ajouté à sa réponse « *full of joy* ». Un seul élève a mentionné « *excited* », soit la hâte, l'excitation, l'enthousiasme. Quand il a été demandé aux élèves de justifier leur réponse, ils ont tous mentionné les pouces en l'air de la petite fille. On retrouve ensuite le fait que la fillette ait la bouche ouverte, et l'impression de crier, de sourire. Enfin, trois élèves ont mentionné la fleur dans ses cheveux. L'image utilisée se trouve en *annexe 5*.



Illustration 9: Image utilisée pour la joie



Illustration 10: Image utilisée pour la tristesse

b) La tristesse

Les 12 élèves ont reconnu la tristesse et seulement un a ajouté la peur. La principale raison qui est ressortie chez 10 des élèves est le fait que le personnage ait sa tête et son regard vers le bas. La deuxième raison la plus donnée est la pluie (6 élèves). On retrouve ensuite quelques élèves qui ont mentionné le fait que le personnage soit seul, le fait qu'il ne sourit pas, et ses sourcils et ses épaules vers le bas. L'image utilisée se trouve en *annexe 6*.

c) La colère

Les 10 élèves ont tous reconnu la colère, 3 en utilisant le terme « *mad* » et 7 avec le terme « *angry* ». Parmi les arguments qui ressortent le plus, on retrouve la fumée qui lui sort des oreilles (10 élèves), sa couleur rouge (6 élèves) et ses sourcils froncés (5 élèves). Quelques-uns ont mentionné ses dents serrées, sa bouche vers le bas et enfin la forme de ses yeux. L'image utilisée se trouve en *annexe 7*.



Illustration 11: Image utilisée pour la colère

d) La peur



Illustration 12: Image utilisée pour la peur

Les réponses sont plus variées concernant l'émotion. Cinq élèves ont perçu de la peur, tandis que 4 ont vu de la tristesse. Un élève a simplement répondu « *sweating* ». Au niveau des arguments, il est très intéressant de voir que les élèves ayant reconnu de la transpiration ont répondu par la peur tandis que les élèves ayant reconnu des larmes ont répondu par la tristesse. La couleur bleue a également été mentionnée par 3 élèves pour justifier la peur uniquement. Le fait qu'il morde ses doigts et les traits noirs ont été évoqués pour la peur et la tristesse, bien qu'ils soient plus ressortis pour justifier la peur. L'image utilisée se trouve en *annexe 8*.

D. Décrire une vidéo

a) La tristesse



Illustration 13: Capture d'écran de la vidéo - Tristesse

Les élèves ont tous dit que le lapin pleurait. Quand il leur a été demandé qu'elle était l'émotion éprouvée par ce dernier, tous les élèves ont répondu la tristesse à l'exception d'une élève qui a répondu par la peur et deux élèves qui ont étonnamment répondu « *happy* ». Ces derniers l'ont justifié par le fait que le lapin sourit (en effet, si on regarde attentivement, on peut confondre ses dents avec un sourire). L'élève ayant répondu la peur est la seule à avoir évoqué le fait que le lapin était ligoté dans sa justification. Au niveau des arguments pour la tristesse, on retrouve en majorité le fait qu'il pleure, suivi de ses yeux/son regard, sa bouche vers le bas et enfin ses oreilles vers le bas.

Quand il a été demandé aux élèves de deviner les raisons pour lesquelles le lapin se sentait de cette façon, quatre d'entre eux n'ont pas donné de réponse. Pour la tristesse, on retrouve le fait qu'il soit seul, ligoté, qu'il n'ait plus de carotte à manger ou qu'il n'ait pas eu le temps de faire ce qu'il voulait faire. Les élèves n'ont pas vraiment su dire s'ils réagiraient de la même manière, une élève ayant mentionné la peur mais ayant donné le fait qu'il soit

ligoté comme cause et dit qu'elle aurait peur si elle était à sa place. Quelques-uns réagiraient pareil ou pleureraient juste. La capture d'écran et le lien de la vidéo se trouvent en *annexe 9*.

b) Colère



Illustration 14: Capture d'écran de la vidéo - Colère

Les élèves interrogés ont tous reconnu la colère (10 ont répondu « *mad* », 2 ont répondu « *angry* »), un élève ayant en plus mentionné la frustration. Il est intéressant de voir une progression dans les réponses des enfants, qui décrivent l'ogre de plus en plus en colère au fil de la vidéo. Comme argument principal pour expliquer la colère, on retrouve une fois de plus la fumée. Le même nombre de réponses a été donné pour sa couleur rouge, ses mouvements agités, et l'expression énervée de son visage. Enfin, on retrouve le fait qu'il donne un coup de pied dans la maison et ses yeux. Un élève a également mentionné que, puisque c'est un ogre, il est naturellement énervé.

Au niveau de ce qui a provoqué sa colère, 8 élèves n'ont pas su répondre, un a dit que des personnes avaient peut-être été méchantes avec lui, un autre que quelqu'un avait sûrement gâché sa journée, que la maison était trop petite pour lui ou enfin qu'il s'était énervé car il était tombé. Pour savoir si les élèves réagiraient pareil, l'élève qui a répondu par rapport à la journée gâchée recommencerait simplement sa journée, l'élève qui a mentionné la taille de la maison prendrait simplement une maison plus grande et l'élève qui a évoqué des personnes méchantes avec lui a simplement dit « *I want to be nice and not mean* ». La capture d'écran et le lien de la vidéo se trouvent en *annexe 10*.

E. Raconter un événement

Face à un manque de réponse et d'enthousiasme des élèves lors de cette partie, les réponses « *were you smiling? hiding? crying? jumping?* » ont été données pour orienter les enfants dans la partie sur les réactions.

a) La joie

Un seul élève n'a pas donné de réponse. Les 11 autres élèves ont mentionné un événement simple, comme une action de tous les jours. On retrouve par exemple : prendre l'avion pour la première fois, aller à la pêche, avoir un trampoline, gagner un concours, aider sa maman à porter ses courses...

Pour les réactions, on retrouve sept « *I was smiling* » et quatre autres élèves qui ont répondu « *I was happy* » ou « *I felt good* ». (cf. annexe 11)

b) La tristesse

Les élèves ont donné le même type de réponses pour la tristesse, soit des expériences personnelles, des événements de tous les jours : « *I was supposed to go to the park with my grandma but we didn't go* », « *my parents took my toy* », « *yesterday my brother threw a football on my face by accident* », « *I got surgery and I couldn't go to school* », etc. Certains de ces événements s'apparentent également à de la déception, à la frustration. Une élève a donné une réponse plus poussée et réfléchie, sur la tristesse en général : « *when something awful is going to happen, you have to decide who gets the awful choice but I want no one to have to do that* ». Trois n'ont pas donné de réponse.

Quatre élèves n'ont pas su expliquer leur réaction, deux ont répondu qu'ils pleuraient, un a utilisé l'expression de se sentir « comme-ci comme ça » (apprise en classe), deux élèves ont répondu qu'ils se sentaient simplement tristes et un a dit qu'il se sentait « *down* ». (cf. annexe 12)

c) La colère

Comme pour la tristesse, certaines réponses des élèves peuvent s'apparenter à de la frustration : un élève qui n'a pas pu aller à la piscine comme prévu, un autre qui n'a pas pu aller à la fête foraine, un jouet confisqué ou encore une élève qui n'a pas pu faire quelque chose qu'elle était censée faire. On retrouve également le cas d'une élève dont le frère lui a volé sa peluche préférée et le cas d'une partie de football lors de laquelle un participant n'a pas respecté les règles. Quatre élèves n'ont pas donné de réponse.

Très peu de réponses ont été recueillies au niveau des réactions. Un élève a répondu « *I can't tell you* », comme si sa réaction avait été trop violente ou comme s'il ne voulait pas revenir dessus. Les trois autres élèves ont répondu par rapport à ce qu'ils avaient fait face à la situation : l'élève auquel on a confisqué un jouet a joué avec d'autres jouets pour se changer les idées, l'autre élève a poursuivi son frère qui lui avait volé sa peluche, et l'élève impliqué lors de la partie de football s'est disputé avec l'autre joueur. (cf. annexe 13)

d) La peur

Un seul élève n'a pas pu citer d'événement relevant de la peur. On retrouve divers exemples : faire de la tyrolienne, tomber d'un trampoline, regarder un film d'horreur, deux histoires concernant des insectes, aller dans une grotte sombre, être dans le noir, ou encore des cauchemars.

Les réactions sont également variées, comme pour la colère, les élèves ont plus tendance à expliquer ce qu'ils ont fait face à la situation : me cacher derrière un coussin (film d'horreur), me cacher sous ma couette (être dans le noir), crier et appeler mes parents (insecte), etc. (cf. annexe 14)

F. Décrire une émotion

a) La joie

Les élèves n'ont pas eu trop de difficultés à décrire une personne heureuse. Une grande majorité des élèves ont mentionné le fait de sourire, mais également d'être gentil. En plus du sourire, on retrouve dans les descriptions physiques : les yeux grands ouverts ou encore quelqu'un qui sourit avec les yeux vers le haut (l'élève a insisté en disant que les yeux n'étaient pas vers le bas). Un élève a également fait une comparaison avec un emoji « *that person's face looks like a giant happy emoji* ».

Quatre élèves n'ont pas su dire à quoi leur faisait penser la joie tandis que les autres élèves ont répondu : « *my baby sister* », « *ice cream, something good is gonna happen* » « *a bright color like yellow* », « *a tree* » « *something I really like* » et enfin « *smiling, playing* ». (cf. annexe 15)

b) La tristesse

Pour cette émotion, les descriptions se basent beaucoup sur la notion de bas. Dans chaque réponse, on retrouve au moins un « *head down* », « *look down* » ou encore « *eyebrows down* ». Les larmes ont été citées juste derrière. D'autres élèves ont ajouté le fait de ne pas vouloir parler ou de vouloir être seul. Contrairement à ce qui était attendu, une élève a dit ce qu'elle ferait face à une personne triste : « *I would give them all my joy and happiness, we would jump and smile together, go and play with friends* ».

Beaucoup d'élèves n'ont pas su dire à quoi leur faisait penser la tristesse. On retrouve d'autres réponses variées, comme tout simplement le fait de pleurer, la couleur bleue (donnée par trois élèves). Une élève a répondu « *when I think of sadness I also think of madness because they're two awful things* » faisant ainsi une connexion entre la colère et la tristesse. (cf. annexe 16)

c) La colère

C'est pour la colère qu'il y a eu le plus de non-réponse, soit quatre. Quatre autres élèves ont mentionné le visage rouge, un élève précisant « *hot, like a fire burning out* ». Un seul a mentionné de la fumée sortant des oreilles. Comme pour la tristesse, deux élèves ont évoqué « *eyebrows down* ». Un élève a donné une potentielle cause de la colère à la place d'une description : « *people hurt you and they don't say sorry and act like if it was on purpose* ». Enfin, un élève a préféré imiter, en levant les poings et en serrant les mâchoires.

Voici des exemples de réponses données quant aux éléments qui rappellent la colère aux enfants: « *my cat* », la couleur rouge (mentionnée par deux élèves), « *something I don't like* », ou enfin un élève qui a plutôt répondu par une réaction « *I feel like I'd throw my head* ». (cf. annexe 17)

d) La peur

Pour la peur, quatre élèves ont décrit une personne triste comme étant en train de pleurer. Ils n'ont cependant pas évoqué la notion de « *down* ». Deux élèves ont mentionné que cette personne était également triste, en plus d'être apeurée. On remarque parmi les autres réponses la bouche ouverte, les yeux grands ouverts, ou une personne cherchant à fuir. Un seul élève a mentionné le fait de trembler. La même élève à avoir donné une réponse plus réfléchie pour la tristesse a également répondu « *I would go and help them and make that person feel better, asking what they need help with and I would go get it* », soit ce qu'elle ferait face à une personne triste.

Concernant ce qui leur fait penser à la peur, les réponses obtenues sont les suivantes: la couleur rouge, « *a dark basement, trying to escape* », des monstres. On retrouve ce qu'un élève aimerait face à la peur, soit « *my mom and dad being there with me* ». Trois autres élèves ont plutôt choisi de donner une imitation, que ce soit en disant « *booh* », en faisant semblant de crier ou en prenant un sourire inquiet. (cf. annexe 18)

G. Analyser une histoire

a) La joie

Pour cette histoire concernant une petite fille qui saute de joie à l'idée d'aller manger une glace, tous les élèves ont pu reconnaître l'émotion de la joie, certains élèves mentionnant également « *excited* ». Tous les élèves ont repris les arguments cités dans le texte, soit le fait qu'elle saute de joie, qu'elle sourit et qu'elle aille manger une glace. Un élève a mentionné les pouces en l'air, ce qui n'était pas dit dans le texte. Une élève a tout simplement repris le texte,

en faisant l'association entre « *happy* » et « *excited* » : « *because you said she is jumping with excitement and excitement means happy* ».

Quand il a été demandé aux élèves s'ils réagiraient de la même manière, ils ont tous répondu oui à l'exception de deux élèves : un a répondu non car il n'aime pas les glaces (mais changerait sa réponse pour de la pizza), tandis qu'un a juste atténué la réaction en disant qu'il sourirait seulement.

Les enfants associent ainsi l'émotion reconnue, soit la joie, à diverses choses: le soleil, aller voir un film, s'amuser l'été avec des amis, jouer avec ses amis, avoir un nouveau jouet. Une élève a davantage développé sa réponse concernant le soleil : « *happiness makes me think of the sun because the sun is one of the things out of all living things that make flowers grow and gives life* ».

b) La peur

Les réponses concernant le texte pour l'émotion de la peur (une fillette seule chez elle qui entend un bruit inquiétant) ont été moins uniformes. Sur les 10 élèves interrogés, 7 ont reconnu la peur, et 3 la tristesse. Les arguments concernant la peur se basent sur le texte et son interprétation : quelque chose qui essaye de la poursuivre, le bruit est en fait un monstre, elle ne sait pas quoi faire, etc. Un seul élève a mentionné la réaction physique, soit le fait qu'elle tremble. Les élèves ayant associé ce texte à la tristesse ont justifié en disant que la fillette était seule chez elle et un autre a dit que sa famille devait lui manquer.

Que ce soit pour la tristesse ou la peur, les élèves réagiraient, de manière générale, comme la fillette dans le texte. Pour la peur, un élève tremblerait, un s'enfuirait et un autre se cacherait.

Concernant ce à quoi leur fait penser cette émotion, peu de réponses ont été données. On retrouve les monstres pour la peur et la couleur verte. Pour la tristesse, un élève a répondu « *really sad things like melted ice cream* » et un autre le fait de pleurer.

III. Discussion

Les résultats à présent détaillés, nous allons maintenant faire une analyse de ces derniers pour tirer des conclusions pertinentes qui pourront nous permettre d'enseigner les émotions en langue étrangère à de jeunes élèves de manière adaptée.

A. L'importance du support

Comme nous avons pu le voir à travers les résultats des tests, les supports jouent un rôle majeur quant à l'identification des émotions par les enfants. Selon leur nature, les enfants

ne vont pas être autant impliqués et actifs. Toutefois, il faut être très minutieux dans la sélection de ces derniers car certains peuvent porter à confusion, sans même qu'on s'en aperçoive.

1. Le choix des supports

Il est important de revenir sur certaines réponses des élèves qui ont été très marquantes et révélatrices et qui montrent que le choix des supports doit se faire minutieusement. Nous pouvons voir que si certaines émotions semblaient être facilement reconnaissables, voire évidentes sur certains supports, ce n'était en réalité pas le cas. Je pense principalement à l'exemple de l'extrait vidéo de *Bugs Bunny*, où le lapin pleure avec des oreilles tombantes. Il était évident que le lapin était triste (ou du moins ressentait une émotion négative) par ses larmes, ses oreilles vers le bas, et son expression faciale. Cependant, deux élèves ont interprété un sourire et ont donc choisi de dire que le lapin était heureux, malgré tous les autres signes indiquant de la tristesse, voire de la peur. Cela montre donc que les élèves ont cherché des indices physiques pour comprendre et identifier l'émotion du lapin, mais le dit sourire est ce qui a le plus attiré leur attention, sourire qu'ils ont immédiatement associé à la joie. Nous pouvons aussi citer l'exemple du personnage représentant de la peur (*cf. annexe 8*). Les élèves ont interprété les gouttes de transpiration par des larmes et lui ont donc associé la tristesse. Ce sont donc des détails mineurs mais qui représentent des indices clés dans l'interprétation des émotions pour les enfants. Ces résultats montrent ainsi que, comme expliqué par Nélis (2014), bien que les expressions faciales émotionnelles soient le miroir de nos émotions, les enfants ne sont pas toujours en mesure d'identifier efficacement les émotions à travers ces dernières.

L'enseignant devra alors être minutieux dans son choix de support s'il cherche à se concentrer sur une seule émotion en particulier afin de limiter le nombre d'interprétations possibles de la part des élèves.

2. Supports visuels et auditifs

Les élèves ont été plus réactifs et ont participé davantage lorsqu'il y avait un support visuel, que ce soit avec les couleurs, les dessins, les vidéos, les émojis, ou l'histoire racontée à la fin. C'est alors en accord avec ce qu'a montré Vanthier en 2018, concernant les activités qui se basent sur les perceptions sensorielles, ici la vision ou l'audition. Si certains supports visuels ont été interprétés différemment selon les élèves, c'est tout de même ces derniers qui ont le plus intrigués les enfants et pour lesquels ils ont donné le plus de réponses. Comme expliqué précédemment, le choix de ces supports devra être minutieux et précis.

3. Sans support

Quand on regarde les résultats, nous pouvons remarquer que les parties sans support sont celles qui ont le moins suscité de réponses de la part des élèves. Lorsqu'il leur a été demandé de raconter un événement, plusieurs n'ont pas répondu, peut-être pour une de ces raisons : aucun événement qui leur vient à l'esprit, difficulté à associer un événement à une émotion, timidité, refus de raconter un événement, mauvaise compréhension de la consigne... On remarque également que, au lieu de décrire une réaction physique, basée sur ce qu'ils ont ressenti intérieurement sur le moment, les élèves décrivent plutôt comment ils ont réagi face à la situation ou plutôt ce qu'ils ont fait pour la résoudre.

On constate une fois de plus un manque de motivation, de réponses, par rapport aux autres parties quand il est demandé aux élèves de décrire une personne ressentant une émotion en particulier. Les réponses données sont en majorité celles que j'ai évoqué, face à leur manque de participation (« *would that person smile? cry? hide?...* »).

Ainsi, proposer des supports visuels pour les enfants sera plus interactif pour eux car ces derniers suscitent leurs sens, leur curiosité.

B. L'interprétation des émotions

1. La place des notions métaphoriques

Les élèves ont su identifier des caractéristiques métaphoriques des émotions à travers les supports visuels. Cela se voit particulièrement avec la description des images, les élèves ayant en majorité évoqué la couleur rouge et la fumée pour la colère (également mentionnés pour la vidéo), la notion de haut pour la joie ou encore de bas pour la tristesse.

Les notions de haut et de bas ont fortement été évoquées, notamment celle de bas, « *down* » pour la description de l'image du personnage sous la pluie. Ces notions pourront alors être reprises, en plaçant les émotions sur un axe, la joie étant en haut et la tristesse en bas. L'enseignant pourra alors proposer plusieurs activités, comme placer les émotions sur un axe, tout en reprenant des mots de vocabulaire comme « haut » et « bas ».

Les élèves ont également été sensibles aux couleurs en associant plusieurs émotions avec ces dernières. Les interprétations restent variées, mais on peut voir une nette association de certaines couleurs à certaines émotions, telles que la joie et le jaune ou la colère et le rouge.

Toutefois, il est intéressant de voir que, de manière générale, les élèves sont capables de reconnaître des éléments métaphoriques lorsqu'ils les voient ou entendent, ils ne décrivent pas ces éléments quand il s'agit de parler d'eux-même, de leur vécu et de leur ressenti. Nous pouvons ainsi penser que si ces éléments métaphoriques rendent l'identification des émotions

plus facile pour les enfants, ce ne sont pas des éléments qu'ils associent à leur propres émotions.

L'enseignant pourra alors faire des jeux, en faisant par exemple deviner une émotion grâce à ses aspects métaphoriques, ce qui permettra aux élèves d'utiliser un vocabulaire varié.

2. Le cas de la peur

Dans les recherches expliquées par Thommen (2010), il a été montré que les enfants commençaient à associer correctement la joie, la tristesse et la colère entre 4 et 5 ans. Si les réponses dans ces tests ont été assez variées, nous pouvons dire que c'est majoritairement le cas. Il est nettement remarquable que les enfants ont eu plus de mal à reconnaître la peur, que ce soit avec les émojis ou l'image du personnage apeuré. Si la colère (visage rouge, fumée), la joie (sourire, couleur jaune) et la tristesse (larmes, notion de bas) sont des émotions faciles à représenter physiquement et métaphoriquement, la peur est, elle, plus compliquée à faire reconnaître. Cela montre que toutes les émotions, même les émotions de base, n'ont pas des traits caractéristiques facilement reconnaissables. On peut ainsi se demander s'il ne serait pas plus pertinent d'enseigner la peur de manière différente, puisque les supports visuels abordés n'ont pas été concluants (dans l'homogénéité des réponses).

La représentation de la peur est également à l'origine de tout ce projet qui est parti d'un questionnaire sur l'emoji représentant le mieux la peur. Parmi les quatre montrés aux enfants, il s'agissait principalement de voir leur avis et leur justification. Les réponses ont confirmé mon interrogation sur la représentation de la peur par les émojis puisque les élèves qui ont identifié la peur sont une minorité.

Il est important et intéressant de voir que, lors de la partie sur la description des émotions (sans support), trois élèves ont choisi de faire une imitation en plus avec leur réponse. Il serait donc pertinent d'aborder la peur à travers l'imitation ou un support vidéo, incluant expressions faciales, contexte et réaction orale d'un personnage.

3. Plusieurs émotions à la fois

Comme expliqué dans le cadrage, Thommen (2010) a montré que les jeunes enfants avaient plus de facilités à reconnaître la joie. Lors de ces tests, les enfants ont eu du mal à reconnaître certaines émotions dans certains supports, mais ils ne se sont jamais trompés sur la joie, qu'ils ont principalement reconnu grâce au sourire et à la notion de haut.

Lors des parties contenant les émojis, on peut noter que, une fois de plus hormis pour la joie, il y avait rarement une réponse généralisée pour l'ensemble des élèves. Le non-appariement des émojis a été important pour chacune des émotions. Les émojis ont en

effet eu de multiples interprétations, notamment ceux représentant la peur. La consigne de demander aux élèves d'associer deux émojis était par conséquent trop ambitieuse dans la mesure où, selon l'interprétation des élèves, un seul emoji pouvait représenter à lui seul plusieurs émotions que les autres émojis donnés ne représentaient pas forcément.

Nous retrouvons le même cas de figure lorsqu'il s'agit de la frustration. En effet, si ce n'est pas une émotion de base, ni une émotion qui a directement été abordée dans le test, elle a été donnée plusieurs fois par les élèves alors que les supports étaient censés représenter la colère ou la tristesse. Cela montre ainsi que les enfants sont déjà capables d'identifier des nuances ce qui rejoint les recherches de Smiley et Huttenlocher qui affirment que les élèves entre 4 et 7 ans sont en plein développement émotionnel et savent reconnaître de plus en plus d'émotions.

Les couleurs ont également eu des réponses diverses et variées quant à leur interprétation. Si certaines se rejoignent dans les réponses, plusieurs ont eu des réponses inattendues, qui relèvent donc de l'interprétation individuelle de chaque élève.

Ainsi, nous pouvons en conclure qu'il n'y a pas une seule bonne réponse concernant la nature des émotions représentées dans chaque partie, mais que toutes les réponses sont valides car dépendant de l'interprétation de chacun, de leur vécu personnel mais également de leur culture.

C. Pré-requis pour l'enseignement des émotions

Comme vu dans le tableau de Vanthier et avec les recherches de Guberina, les enfants sont en plein développement langagier jusqu'à leurs six ans. Il conviendra alors de prendre en compte leurs compétences langagières selon leur âge et de leur proposer un contenu adapté.

1. Le vocabulaire nécessaire

a) Couleurs

Les couleurs ont également permis aux élèves de s'exprimer quant à leur interprétation des émotions. Tous les élèves ont au moins donné une réponse lorsqu'il leur a été demandé s'ils associaient une couleur à une émotion et ont participé activement. Il a également été observé que les couleurs pouvaient leur faire penser à une émotion, mais aussi leur faire ressentir cette dernière. Dès leur jeune âge, les élèves sont alors en mesure de donner une dimension métaphorique aux couleurs dans leur langue maternelle et seront alors capables de faire de même dans une langue étrangère.

Ainsi, il serait intéressant pour l'enseignant de proposer des activités avec le vocabulaire des couleurs et des émotions. Pour des enfants si jeunes et débutant en français, les couleurs vont figurer parmi leurs premières leçons en langue étrangère. Créer des activités liant émotions et couleurs leur permettra ainsi d'utiliser ce vocabulaire déjà acquis et de laisser les élèves s'exprimer quant à leurs interprétations et d'acquérir du vocabulaire nouveau lors de leur justification.

b) Parties du corps

Nous avons pu voir que, lors de la justification des élèves concernant les émotions ressenties par les personnages dans les supports visuels ou les supports auditifs, les élèves ont mentionné des caractéristiques physiques et des parties du corps. Ces dernières sont également au cœur de représentations métaphoriques de certaines émotions, telles que la colère (fumée qui sort des oreilles, visage rouge), la joie (pouce en l'air, sourire), la tristesse (larmes, yeux vers le bas) ou la peur. Les élèves ont alors identifié les émotions notamment grâce aux traits physiques des personnages les ressentant. L'enseignement dans la langue étrangère des parties du corps sera alors une étape cruciale avant d'aborder le thème des émotions car c'est à travers ces dernières qu'elles sont principalement exprimées. Les élèves seront alors en mesure d'utiliser le vocabulaire relatif au corps pour expliquer une émotion ressentie par autrui ou encore pour s'exprimer quant à leurs propres émotions et le rapport à leur corps. De plus, comme expliqué par Vanthier, il est essentiel d'impliquer de jeunes apprenants « des pieds à la tête » pour un enseignement plus adapté et pertinent. L'enseignant pourra alors aborder les émotions en proposant des activités invitant les apprenants à utiliser leurs corps, comme mimer une émotion, ce qui a été fait par certains élèves testés pour la peur. Un autre exemple d'activité serait de donner aux apprenants un visage vide et leur demander de dessiner ce visage selon une certaine émotion, en s'attendant ensuite à ce qu'ils expliquent leurs choix avec leurs mots.

2. Ouverture d'esprit

Comme montré par les recherches de Smiley et Huttenlocher, mentionnées par Thommen (2010), lors des questions ouvertes, les enfants se sont centrés sur leurs propres émotions et expériences vécues. Il est intéressant de voir qu'aucun enfant n'a parlé d'événements liés à ses proches, ou encore à un événement quelconque mais qu'ils sont restés centrés sur eux-même. Ce sera alors à l'enseignant de proposer des activités qui concernent l'environnement proche des apprenants pour susciter un plus grand intérêt. L'enseignant pourra alors petit à petit inviter les jeunes apprenants à parler d'expériences plus variées afin

d'élargir leur regard sur les émotions des autres. Pour ce faire, on pourrait une fois de plus plonger les apprenants dans un jeu de rôle, en leur demandant quelle est l'émotion ressentie par leur camarade ou encore une production orale en les invitant à raconter une histoire simple concernant une émotion, mais qui concerne quelqu'un de leur entourage. L'enseignant doit accepter que certains enfants seront peut-être réticents à participer, selon leur sensibilité et la nature de l'émotion abordée (refus de dévoiler leur intimité, etc).

Nous avons également pu constater qu'il est nécessaire que l'enseignant ne s'attende pas à une réponse précise lorsqu'il est question de l'interprétation des émotions. Si les émotions peuvent varier d'un élève à l'autre, un seul même élève peut également en ressentir plusieurs, comme l'ont expliqué Tcherkassof et Colletta (2003) qui ont affirmé qu'une situation pouvait faire ressentir plusieurs émotions à la fois, même si ces dernières pouvaient s'avérer conflictuelles. Ces différentes interprétations peuvent s'expliquer par le vécu personnel de chacun, mais également par leur culture d'appartenance.

Ces tests, résultats et analyses nous permettent alors de tirer plusieurs conclusions importantes. Nous avons pu constater que certaines émotions étaient plus facilement identifiables que d'autres. En effet, les émotions présentant une dimension métaphorique ancrée seront plus facilement reconnaissables à travers des supports visuels. En ce qui concerne les émotions moins facilement reconnaissables, il est possible d'aborder d'autres méthodes, telles que l'imitation ou le jeu de rôle. Ces dernières impliqueront ainsi l'enfant physiquement dans l'apprentissage et, dans le cas du jeu de rôle, pourront lui permettre d'utiliser du vocabulaire simple et relatif à l'émotion concernée. En tant qu'adulte, nous avons tendance à associer les enfants au jeu, au fait d'être actif. Ainsi, il en va de même pour l'apprentissage où il sera nécessaire que les enfants soient en activité, impliqués et stimulés. À travers les résultats et leur analyse, nous remarquons qu'impliquer leurs sens était nécessaire afin de susciter leur participation. L'enseignant devra alors favoriser des supports visuels adaptés et choisis avec soin.

En effet, nous avons pu voir que, sans que l'on s'en aperçoive, certains supports peuvent être interprétés de différentes manières avec des significations totalement opposées. Si cette différence d'interprétation était extrême et reste isolée (le cas de *Bugs Bunny*), il faut toutefois que l'enseignant assimile le fait que chaque support proposé aura probablement plusieurs interprétations. Nous avons pu voir que les interprétations varient selon chacun et pour tous les supports. Il ne faudra alors pas s'attendre à une réponse figée concernant l'émotion abordée, mais rester flexible pour prendre en compte l'interprétation de chacun. C'est également la raison pour laquelle demander de faire des paires entre deux supports,

supposés représenter la même émotion, ne sera pas pertinent car ces élèves ne les interpréteront pas forcément de la même manière et ne leur attribueront pas la même émotion. Les élèves n'apprennent et ne se développent pas tous au même rythme ce qui explique également que certains d'entre eux puissent d'ores et déjà identifier des nuances d'émotions et pas d'autres.

Nous avons également pu remarquer que les élèves étaient encore centrés uniquement sur leurs propres émotions. Ils sont en mesure de les reconnaître et cela pourra par conséquent permettre à l'enseignant de tenter une première approche sur la régulation des émotions. Dans le but de laisser les élèves s'exprimer quant à leurs émotions, plusieurs travaux de production orale, voire écrite pour des élèves plus âgés, pourront être mises en place. Afin de les sensibiliser sur les émotions d'autrui, des activités de groupes ou individuelles peuvent être mises en place, permettant également l'emploi des pronoms personnels en langue étrangère, des bons accords mais aussi des conjugaisons.

De manière générale, ces résultats nous permettent d'être en accord avec Berdal Masuy, montrant que l'enseignement des émotions doit reposer sur des déclencheurs de stimuli (supports variés) et avec Vanthier, les enfants devant être impliqués le plus possible physiquement dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Conclusion

Nous allons à présent synthétiser les éléments nous permettant de répondre à la problématique de ce mémoire, soit : De quelles manières les enfants reconnaissent-ils les émotions et comment cela va-t-il influencer la conception de matériel pédagogique pour l'enseignement de ces dernières en FLE. Ce questionnement s'est tout d'abord posé suite à la réévaluation du projet, qui s'inscrivait initialement dans la conception de matériel pédagogique pour le programme de Social Emotional Learning. Mes premières ébauches de conception de leçons sur les émotions comprenaient des émojis, qui sont ensuite venus au cœur de mes questionnements quant aux représentations des émotions. La situation sanitaire m'a contrainte à réaliser mon stage en ligne, ainsi, il était important de développer un projet pouvant se mener à distance et assez simple d'utilisation.

Les tests créés ont alors permis de sonder les enfants sur leurs perceptions, interprétations et représentations des émotions à travers plusieurs supports afin de permettre, dans un deuxième temps, une analyse visant à déterminer quels sont les meilleurs supports pour permettre un enseignement adapté et pertinent des émotions.

Bien que le déroulement des tests ait été fluide, il semblait évident qu'être sur place, avec les enfants, aurait été différent. Ces tests auraient pu être approfondis, faits en présentiel, sur une plus longue durée et avec des supports autres que sur ordinateur, avec une dimension plus humaine. Ne pas les faire face à un écran aurait peut-être captivé et motivé davantage les enfants, qui auraient peut-être donné des réponses plus réfléchies et étoffées. L'idéal aurait également été de faire en sorte que chaque élève passe les deux tests, cependant, en raison de la situation instable et de l'organisation changeante, les élèves n'ont pu passer qu'un seul test chacun.

Les résultats obtenus demeurent tout de même fort intéressants sur les émotions et les supports adaptés pour leur enseignement et sont en accord avec les recherches menées. Les enfants reconnaîtront ainsi plus facilement des émotions qui présentent des caractéristiques métaphoriques et seront plus sensibles à des supports qui impliqueront leurs sens, notamment des supports visuels. Si le projet avait été mené dans de différentes conditions et plus tôt dans mon stage, il aurait été pertinent d'approfondir les recherches en concevant des leçons sur les émotions en langue étrangère basées sur les résultats obtenus et de les tester auprès des élèves.

Traiter ce sujet m'a permis de m'apercevoir que les interprétations des émotions étaient très vastes et variées. Si dans mes premières ébauches de conception de leçons sur les émotions, j'abordais les émotions une par une avec une approche fermée, ce projet m'a permis de me remettre en question quant à l'enseignement des émotions. J'en retiens ainsi que les émotions ont bien plus d'interprétations qu'on ne le croit et qu'il est important que l'enseignant soit flexible et ouvert aux multiples interprétations données pour un seul et même support. Concernant l'aspect langagier, j'ai désormais plus conscience des pré-requis nécessaires pour l'enseignement d'un tel sujet et du vocabulaire dont disposent les enfants à ce jeune âge pour décrire les émotions dans leur langue maternelle. Il conviendra ainsi de combiner ces deux dimensions pour un enseignement optimal des émotions en langue étrangère.

L'école étant un lieu où l'enfant se développe et apprend au quotidien, il était ainsi très instructif d'étudier et d'associer deux piliers centraux qui façonnent chaque être humain, soit les émotions et le langage.

Bibliographie

- *About Normandale / French Immersion*. (s. d.). Edina Schools. Consulté le 3 juin 2021, à l'adresse <https://www.edinaschools.org/Page/1303>
- Anton, N. (2013, 19 mai). *The Social Emotional Learning, ou l'apprentissage socio-émotionnel à l'école, | Conseil et accompagnement scolaire*. Le Web Pédagogique. Consulté le 20 juillet 2021, à l'adresse <https://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2013/05/the-social-emotional-learning-ou-lapprentissage-socio-emotionnel-a-lecole/>
- Aubin, M. (2020). *Infographie : la langue française aux États-Unis*. French Morning. Consulté le 3 juin 2021, à l'adresse <https://frenchmorning.com/infographie-la-langue-francaise-aux-etats-unis/>
- Barsan, V & Merticariu, A. (2016) *Goethe's theory of colors between the ancient philosophy, middle ages occultism and modern science*. Cogent Arts & Humanities, 3: 1145569.
- Berdal-Masuy, F. (2020). *Sens et émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures*. APLV.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme des langues*. Didier.
- Claeys Bouuaert, M. (2013). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée*. Éducation Emotionnelle.
- Claeys, M. (s. d.). *Association pour l'éducation émotionnelle • Michel Claeys*. Éducation Émotionnelle. Consulté le 12 juillet 2021, à l'adresse <https://www.education-emotionnelle.com/>
- Colletta, J. M., & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions*. Mardaga.
- Cotet, J. (2018). *Quel effet de la couleur rouge sur les performances cognitives des élèves en cycle 2 ?* (Mémoire) Consulté le 10 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01867837/document>
- Cuge, E., & Roller, T. (2017). *L'utilisation de la couleur à l'école maternelle* (Mémoire). Consulté le 9 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629278/document>
- Dasté, P. (2018). *Effets de techniques physio-relaxantes sur la prise en charge des émotions dans leurs composantes physiologique, cognitive et comportementale* (Mémoire). Consulté le 14 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01827382/document>
- *Databases & Directories*. (s. d.). Center for Applied Linguistics. Consulté le 2 juin 2021, à l'adresse <https://www.cal.org/resource-center/databases-directories>
- Defays J. (2018). *Enseigner le français aux enfants*. 420. CLE International.

- Depaoli, J., Atwell, M., Bridgeland, J., & Shriver, T. (2018). *Perspectives of Youth on High School & Social and Emotional Learning*. A Report for CASEL. <https://casel.org/wp-content/uploads/2018/11/Respected.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions*. CASEL. Consulté le 6 juillet 2021, à l'adresse <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-3-Durlak-Weissberg-Dymnicki-Taylor--Schellinger-2011-Meta-analysis.pdf>
- Ekman, P. (s. d.-a). *What is Anger?* Paul Ekman Group. Consulté le 2 juillet 2021, à l'adresse <https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-anger/>
- Ekman, P. (s. d.-b). *What is Enjoyment?* Paul Ekman Group. Consulté le 3 juillet 2021, à l'adresse <https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-enjoyment/>
- Ekman, P. (s. d.-c). *What is Sadness?* Paul Ekman Group. Consulté le 3 juillet 2021, à l'adresse <https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-sadness/>
- Enseigner les émotions en classe de langue : enjeux et méthode. (2020). Dans *Les langues modernes : Vol. Sens et émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures*. Coordonné par Chaplier et Lumière. APLV, Paris.
- Formarier, M. (2012). Peur. *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition* (pp. 236-238). Toulouse, France: Association de Recherche en Soins Infirmiers. Consulté le 17 juillet 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0236>
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette.
- Gautherot, C. (2015, 5 février). *L'évolution du langage de 1 à 6 ans*. Académie de Reims. Consulté le 7 mai 2021, à l'adresse <https://pedagogie.ac-reims.fr/index.php/mobiliser-le-langage-dans-toutes-les-dimensions/s-informer-mobiliser-langage/item/2500-l-evolution-du-langage-de-1-a-6-ans>
- Goldbeter-Merinfeld, É. (2002). La question des émotions: Introduction. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 7-12. Consulté le 19 juillet 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.3917/ctf.029.0007>
- Gómez, L. (2013). L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2) : les images schéma haut/bas et dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté le 04 août 2021, à l'adresse <http://journals.openedition.org/rdlc/1667>
- Guiller, S. (2018). *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire* (Mémoire). Consulté le 15 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807923/document>
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Edition Odiles Jacob.

- Hendarsyah, J. D. (2020, février). *CHARACTER AND CHARACTERIZATION IN THE FILM INSIDE OUT BY PETER HANS DOCTOR* (No 1). Consulté le 17 juillet 2021, à l'adresse <https://ojs.unikom.ac.id/index.php/apollo-project/article/view/5335>
- Krauth-Gruber, S., Niedenthal, P., Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions: Perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Éd. de Minuit.
- Larousse. (s. d.). *Définitions : émotion - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 1 juillet 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9motion/28829>
- Linnell-Olsen, L. (2020, 29 mai). *Dual Language Immersion Schools Benefits and Alternatives*. Verywell Family. Consulté le 5 mars 2021, à l'adresse <https://www.verywellfamily.com/dual-language-immersion-school-4141152>
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Orlova, K., Ebner, J., Genoud, P. (2015). *Émotions et apprentissages scolaires, Recherche et formation* (2015) Consulté le 18 août 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Pasquier, A. (2012). *Psychopathologie des émotions (128)* (ARMAND COLIN éd.). ARMAND COLIN.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions (Ouvertures psy-international) (French Edition)* (DE BOECK éd.). DE BOECK SUP.
- Samper, M. (2014). *De la couleur aux mots. . . Expérience d'atelier avec un groupe de patients Alzheimer. (Mémoire)* Consulté le 16 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01503396/document>
- Sansegolo, M. (2020) *L'enfant, un être d'éprouvés émotionnels : l'approche psychomotrice en crèche pour accompagner l'enfant dans ses vécus émotionnels. (Mémoire)* Consulté le 16 juillet 2021, à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02900501>
- Tcherkassof, A. (2008). *Les Emotions et leurs expressions*. PUG COLLECTION : PSYCHOLOGIE EN +.
- Thommen, E. (2010). *Les émotions chez l'enfant*. Belin Supp Psychologie.
- Valetopoulos, F. (2013). *Le corps et l'expression des sentiments : étude contrastive du grec moderne et du français*. In Baidar, F., & Cislaru, G. (Eds.), *Cartographie des émotions : Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Presses Sorbonne Nouvelle. Consulté le 26 juillet 2021 à l'adresse <http://books.openedition.org/psn/2440>
- Van Hoorebeke, D. (2008). *L'émotion et la prise de décision*. *Revue française de gestion*, 182, 33-44. Consulté le 18 juillet 2021, à l'adresse <https://doi.org/10.3166/rfg.182.33-44>

- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International.
- Vertès, C. (s. d.). *Pourquoi et comment apprendre aux élèves à gérer leurs émotions à l'école ?* Académie de Toulouse. Consulté le 12 juillet 2021, à l'adresse <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/node/478>
- *What is immersion education?* (2016, 18 novembre). Tessa International School. Consulté le 7 juillet 2021, à l'adresse <https://tessais.org/what-is-immersion-education/>
- *What is SEL ? Social-Emotional Learning Explained | Positive Action*. (s. d.). Positive Actions. Consulté le 12 juillet 2021, à l'adresse <https://www.positiveaction.net/what-is-sel>
- *What is SEL?* (s. d.). CASEL. Consulté le 12 juillet 2021, à l'adresse <https://casel.org/what-is-sel/>
- Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence - Pour une pédagogie de l'empathie : Pour une pédagogie de l'empathie (Pédagogie[s])*. DUNOD.

Index des illustrations

Illustration 1: Cultural differences in emotional expressions, Paul Ekman Group.....	28
Illustration 2: Roue des émotions de Plutchik (1980).....	40
Illustration 3: Diapositive 1 du Test B.....	51
Illustration 4: Diapositive 2 du Test B.....	52
Illustration 5: Diapositive 1 du Test A.....	53
Illustration 6: Diapositive 2 du Test A.....	54
Illustration 7: Diapositive 3 du Test A.....	55
Illustration 8: Diapositive 3 du Test B.....	55
Illustration 9: Image utilisée pour la joie.....	61
Illustration 10: Image utilisée pour la tristesse.....	61
Illustration 11: Image utilisée pour la colère.....	61
Illustration 12: Image utilisée pour la peur.....	62
Illustration 13: Capture d'écran de la vidéo - Tristesse.....	62
Illustration 14: Capture d'écran de la vidéo - Colère.....	63

Index des graphiques

Graphique 1: émojis sélectionnés - joie.....	52
Graphique 2: émojis sélectionnés - tristesse.....	53
Graphique 3: émojis sélectionnés - colère.....	54
Graphique 4: émojis sélectionnés - peur.....	55
Graphique 5: Couleur - Jaune.....	56
Graphique 6: Couleur - Bleu.....	56
Graphique 7: Couleur - Rouge.....	57
Graphique 8: Couleurs de la joie.....	59
Graphique 9: Couleurs de la tristesse.....	59
Graphique 10: Couleurs de la colère.....	60
Graphique 11: Couleurs de la peur.....	60

Table des annexes

Annexe 1: Résultats Emojis - Joie.....	83
Annexe 2: Résultats Emojis - Tristesse.....	84
Annexe 3: Résultats Emojis - Colère.....	85
Annexe 4: Résultats Emojis - Peur.....	86
Annexe 5: Image pour la joie.....	87
Annexe 6: Image pour la tristesse.....	88
Annexe 7: Image pour la colère.....	89
Annexe 8: Image pour la peur.....	90
Annexe 9: Capture d'écran vidéo - Tristesse.....	91
Annexe 10: Capture d'écran vidéo - Colère.....	92
Annexe 11: Résultats - Raconter un événement - Joie.....	93
Annexe 12: Résultats - Raconter un événement - Tristesse.....	94
Annexe 13: Résultats - Raconter un événement - Colère.....	95
Annexe 14: Résultats - Raconter un événement - Peur.....	96
Annexe 15: Résultats - Décrire une émotion - Joie.....	97
Annexe 16: Résultats - Décrire une émotion - Tristesse.....	98
Annexe 17: Résultats - Décrire une émotion - Colère.....	99
Annexe 18: Résultats - Décrire une émotion - Peur.....	100

Annexe 1: Résultats Emojis - Joie

EMOJI SÉLECTIONNÉS	Emotions	ARGUMENTS
X	happy	"happy means like you're not very rude to people but you're nice to them" (X) "they're being nice to each other"
A & B	happy	*(commence à dire qu'il se sent comme A)*
D & A	happy	D is giggly A is happy "because "happy" starts with "A" "
X	C : good A : happy B : scared D : silly	X
X	A : happy B : scared D : excited C : X	A : because it has a smiley face
A & C / B & D	A & C : happy	A & C : smile
X	happy	"because their mouth is up"
A & B	X	*says that she was feeling like B and is now feeling like A*
A & D	A : happy funny D : funny	A : red cheeks, looks like it's laughing
A & C	happy	both have a smile

Annexe 2: Résultats Emojis - Tristesse

EMOJI SÉLECTIONNÉS	Emotions	ARGUMENTS
X	very sad	cry "somebody did something to them and they didn't like it"
X	sad, not a fun feeling	they have a little tear
A & D	sad	both crying/ have cry drops
X	A : sad B : kinda sad C : sad D : really sad	X
X	A : sad B : happy C : sad D : sad	A : big blue tear B : blue tear + smile C : face D : sad face
A & D	sad	tears in their eyes
B & A	X	X
A & D	X	X
A, C, D	sad	D : waterfall of tears C : eyes down and closed A : one tear
A, B , D	sad	crying

Annexe 3: Résultats Emojis - Colère

EMOJI SÉLECTIONNÉS	Emotions	ARGUMENTS
X	Mad	frown on his face / eyebrows down / bad face
X	Angry	smoke out / one is red
A & C	Mad	eyebrows frowning, face is red
X	X	X <input type="checkbox"/>
A & B	mad	B : head is exploding, eyes A : has a frown, super mad, blowing out
B & C	C : angry B : scared	C : eyebrows down, face sad but looks down B : eyes + mouth down
A & B	mad and frustrated "comme ci comme ça"	X
A & B	B: surprised	X
A & C B & D	A & C : mad B & D :	A : breathing like he's mad C : eyebrows that's mad
B & C	mad	B looks like is exploding / C has a frown on its face
B & C	X	X
A & B	X	B: blown up

Annexe 4: Résultats Emojis - Peur

EMOJI SÉLECTIONNÉS	Emotions	ARGUMENTS
X	A : surprised D : sad B : anxious C : X	A : big eyes, mouth open, hands on cheeks D : tears + smile down, eyebrow down, eyeballs small B anxious C : smile down, eyebrows down,, eyeballs small
D	D : a bit sad and scared	drop, blue on top, smile down
A & D	A: surprised D : kinda sad	"both blue, they're surprised of something they don't like so kinda sad" surprised : cheeks on mouth / screaming (mouth wide open) sad : tears + eyebrows + face looks like it's sad
A & D	X	blue
A & C	both scared	A : blue, eyes white, hands on cheeks C : eyebrows
B & D A & C	sad	B&D : crying (tears) closing eyes, mouth down
A & D	sad	they both look the same, sad face
B & C	scared and worried	face B : frustrated C : mouth open, eyes wide open
A & C B & D	A & C : worried B & D : sad	A & C : "what?" (imitation) B & D : X
X	D : sad A : scared	D : has a tear A : hands on cheek (imitating)
A & B	X	X
A & D	sad and surprised	both blue

Annexe 5: Image pour la joie



Annexe 6: Image pour la tristesse



Annexe 7: Image pour la colère



Annexe 8: Image pour la peur



Annexe 9: Capture d'écran vidéo - Tristesse



lien de la vidéo utilisée : <https://youtu.be/-FBAuPEYiho>

Annexe 10: Capture d'écran vidéo - Colère



lien de la vidéo utilisée : https://youtu.be/bs_0m-CUEPQ

Annexe 11: Résultats - Raconter un événement - Joie

Something happy that happened	Réaction
first airplane ride	smiling
"christmas : you get everybody present"	smiling all the time because we open presents
"happy about something that hasn't happened yet : sunday me and my dad will go fishing"	smiling (happy face)
baseball (la mère a suggéré la réponse)	good
got a trampoline	smiling, jumping
X	X
played with friends	"I felt happy"
play with cute, made happy because they're cute and they cuddle	"I was very happy"
"When I got a big lego set"	"I was so happy"
feeding my pet	smiling
"helping my mom bring the groceries inside"	smile
won a tournament and got a prize	smiling

Annexe 12: Résultats - Raconter un événement - Tristesse

Something sad that happened	Réaction
X	X
"when something awful is gonna happen you have to decide who gets the awful choice but I want no one to have that"	usually cry
"Didn't get his thing back for one day"	sad, angry
was supposed to go to the park with my grandma but didn't go	X
X	X
X	X
yesterday brother threw a football on my face by accident	crying
had a surgery, couldn't go to school	felt sad
was looking forward to something at school	"went up in my head, feeling down"
parents were not here during the week end	felt "comme ci comme ça"

Annexe 13: Résultats - Raconter un événement - Colère

Something irritating that happened	Réaction
When I don't go to the pool	X
"didn't get to go to the fairs wheel with my grand parents so that made me feel mad"	"I can't tell you"
"parents confiscated toy, snatched it from my hands"	"play with my toys to get it off my mind"
"supposed to do something but didn't do it"	X
X	X
X	X
X	X
brother stole her stuffie	X (chased him)
playing football and sbd disrespected rules	arguing
X	X

Annexe 14: Résultats - Raconter un événement - Peur

Something scary that happened	Réaction
dad driving a boat	scared to drown
"bugs (creepy/scary and small), they run fast, makes me scared"	"get mad and try to kill them"
"climbed in a cave, really dark, didn't know what was in there"	"crawling because it's a small space"
ziplining from high up	X
fell from trampoline	crying because hurt
[tells a personal story]	jumping
fell down from playground	can't remember
watching a scary movie	hide behind pillow, go to see mom to feel safe
"When i'm in the dark"	"I feel scared, under my blanket"
" When a spider crawled on me"	"I told dad, it made me super scared. I was kind of screaming (imitation)"
"scary dreams"	"I would just stay still and be scared"
X	X

Annexe 15: Résultats - Décrire une émotion - Joie

Describe someone happy	What does this emotion make you think of?
someone with a big smile; you're okay; makes you nice to people	baby sister
"sometimes my grandma looks happy, she is really fun, she lets us have pancakes everyday"	ice cream, something good is gonna happen
wide eyes, smiley face, big smiley faces with teeth sticking out, eyebrows up	bright, yellow
smile	X
smile	X
X	X
someone getting food, smiling	a tree
listening to people, someone smiling	X
someone with a giant enormous smile walking down the street, face looks like a giant happy emoji	something I really like
someone smiling with his eyes up (not down), hand on side	smiling, playing

Annexe 16: Résultats - Décrire une émotion - Tristesse

Describe someone sad	What does this emotion make you think of?
eyebrows down, face down, crying, going home, sometimes even going to mom and dad	crying
"give them all my joy and happiness, would jump and smile together, go and play with friends"	bears attacking you <input type="text"/>
when my sister is sad, she has her face down, "comme ci comme ça"	blue (color of tears)
look down	X
crying, tears in the eyes, head down	eye drops, frown, might be crying
head down	X
face looking down, eyebrows and chin down	blue
tears out of eyes, looking down, mouth smile upside down	blue, mouth down, crying
looking down, sad face	X
having tears, screaming	"when I think of sadness I also think of madness because they're two awful things"
X	X
frowning, looking down, not talking	X

Annexe 17: Résultats - Décrire une émotion - Colère

Describe someone angry	What does this emotion make you think of?
all mad, people hurt you and they don't say sorry and act like if it was on purpose	my cat
[tells a personal story]	"really mad, super mad, I feel like I'd throw my head"
red, hot, like a fire burning out	[tells about a personal story]
red face, eyebrows down, smoke out of ears sometimes	X
X	X
X	X
X	red
X	X
my sister, face is red, cries	something I don't like
face turning to red, eyebrows down, fist up, jaws clenched (imitation)	red

Annexe 18: Résultats - Décrire une émotion - Peur

Describe someone scared	What does this emotion make you think of?
X	*imitation* "booh"
"go and help them and make that person feel better / asking what they need help with and I would go get it"	a dark basement, trying to escape
a person who cries	X
crying	X
cry	very very mad and *imitation* sourire inquiet
sad	X
mouth open	red
someone really scared with eyes open, snuggling up to somebody, going under something	monsters
shaking	X
crying, looking down, also sad	"I think about fear like screaming (imitation)"
mouth is like a big circle, eyes are freaking out	"my mom and dad being there with me"
going to the other side really quick	[tells about a personal story that happened]

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	4
Introduction.....	6
Partie 1	
-	
Présentation du contexte et de la méthodologie.....	8
I. Présentation du terrain de stage.....	9
A. Situation linguistique aux États-Unis et au Minnesota	9
B. Les écoles d’immersions américaines.....	10
II. Présentation du contexte de stage.....	11
A. Normandale Elementary.....	11
B. La classe.....	11
III. Mise en place du projet et méthodologie.....	12
A. Les besoins de l’école.....	12
B. Réévaluation du projet	13
C. Modalités de recueil de données	14
Partie 2	
-	
Cadrage Théorique.....	16
I. Les émotions, un concept complexe.....	17
A. Définir une émotion.....	17
1. Que sont les émotions et à quoi servent-elles?	17
Tristesse.....	19
Colère.....	19
Joie.....	20
Peur.....	21
B. La reconnaissance des émotions.....	21
1. L’importance de reconnaître les émotions.....	22
2. Les signes non verbaux.....	23
Le jaune.....	26
Le bleu.....	26
Le rouge.....	27
C. Les émotions à travers les cultures.....	27
1. Différents concepts d’émotions.....	27
2. Les émotions et les langues.....	29
Des axes spatiaux des émotions.....	31
Des émotions associées à des concepts.....	32
La joie.....	32
La colère.....	32
La peur.....	32
D. Les enfants et les émotions.....	33
1. Les émotions comme outil social.....	33
2. L’arrivée du lexique.....	34
3. La différenciation des émotions.....	34
II. L’enfant et l’enseignement.....	35
A. L’apprentissage des langues.....	35
1. L’évolution des compétences langagières.....	35
2. L’apprentissage d’une deuxième langue.....	37
B. Enseigner les émotions.....	38
1. Pourquoi enseigner les émotions ?.....	38
2. Les programmes existants.....	41
3. Les émotions en langue étrangère.....	43

Partie 3

-	
Analyses de données.....	45
I. Les tests et leur conception.....	46
A. Les caractéristiques des tests	46
1. Deux tests.....	46
2. Langue utilisée.....	46
3. Présentation.....	46
B. Le choix des émotions.....	47
C. Le choix des supports.....	47
1. Supports visuels.....	47
2. Histoires.....	50
3. Pas de support.....	50
II. Résultats.....	51
A. Les émojis.....	51
B. Les couleurs.....	55
1. Associer les couleurs à une émotion.....	55
2. Associer les émotions à une couleur.....	58
C. Description d'images.....	61
D. Décrire une vidéo.....	62
E. Raconter un événement.....	63
F. Décrire une émotion.....	65
G. Analyser une histoire.....	66
III. Discussion.....	67
A. L'importance du support.....	67
1. Le choix des supports.....	68
2. Supports visuels et auditifs.....	68
3. Sans support.....	69
B. L'interprétation des émotions.....	69
1. La place des notions métaphoriques.....	69
2. Le cas de la peur.....	70
3. Plusieurs émotions à la fois.....	70
C. Pré-requis pour l'enseignement des émotions.....	71
1. Le vocabulaire nécessaire.....	71
2. Ouverture d'esprit.....	72
Conclusion.....	75
Bibliographie.....	77
Index des illustrations.....	81
Index des graphiques.....	81
Table des annexes.....	82
Table des matières.....	101

MOTS-CLÉS : émotions, FLE, SEL, enfants.....

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de déterminer quels sont les supports les plus adaptés pour enseigner les émotions à des enfants de 5-6 ans dans une langue étrangère. Les émotions représentent un concept complexe et peuvent avoir de multiples interprétations, selon les âges, les cultures. Elles sont acquises progressivement par les enfants, au fil des années, tout comme le langage. Ce travail consiste alors à faire le lien entre les deux, en analysant des résultats obtenus à partir de tests, visant à comprendre grâce à quels critères les enfants identifient les émotions. Ces données viseront ensuite à déterminer à quels supports du test les enfants sont les plus réceptifs et ainsi à concevoir du contenu pédagogique pour l'enseignement des émotions en FLE.