



**HAL**  
open science

# La multiplicité des entrées pour enseigner le vocabulaire en cycle 1 : l'exemple des émotions en Moyenne Section

Frédérique Wolff

► **To cite this version:**

Frédérique Wolff. La multiplicité des entrées pour enseigner le vocabulaire en cycle 1 : l'exemple des émotions en Moyenne Section. Education. 2019. dumas-03652134

**HAL Id: dumas-03652134**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03652134>**

Submitted on 22 Nov 2022

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

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

**LA MULTIPLICITE DES ENTREES  
POUR ENSEIGNER LE  
VOCABULAIRE EN CYCLE 1  
L'exemple des émotions  
en Moyenne Section**

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale  
2<sup>ème</sup> année 2018-2019 :  
MEEF mention 1<sup>er</sup> degré**

**Soutenu publiquement par**  
*WOLFF Frédérique*

**En présence d'un jury composé de**  
Tuteur ESPE : *BRILLARD Emma*  
Tuteur Éducation Nationale : *VIALON Sandrine*

## TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE THEORIQUE : L'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle</b> .....	<b>2</b>
1. Pourquoi enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ? .....	2
1.1 Qu'est-ce que le vocabulaire ?.....	2
1.2 Une nécessaire compensation des inégalités sociales.....	2
1.3 Le plan « Agir contre l'illettrisme » .....	3
2. Ce que préconisent les textes officiels en matière de vocabulaire.....	4
2.1 Les « anciens » programmes scolaires .....	4
2.2 Les programmes scolaires de 2015.....	4
3. Quel vocabulaire enseigner en maternelle ?.....	5
3.1 Des noms, mais pas uniquement .....	5
3.2 Du vocabulaire organisé .....	6
4. Pourquoi choisir le vocabulaire lié aux émotions ?.....	6
4.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?.....	6
4.2 L'importance des émotions pour vivre ensemble.....	7
4.3 Les émotions et les compétences inférentielles .....	8
5. Comment enseigner le vocabulaire .....	8
5.1 Comment mémorise-t-on ?.....	9
5.2 La littérature de jeunesse, un outil nécessaire... ..	10
5.3 ... mais non suffisant.....	10
6. Problématique et hypothèses .....	11
<b>DEUXIEME PARTIE : Les expérimentations en classe de Moyenne Section</b> .....	<b>12</b>
1. Les participants.....	12
2. Le corpus ciblé .....	12
3. Période 3 : une entrée dans les émotions uniquement par les albums .....	13
3.1 L'album inducteur : « <i>la couleur des émotions</i> » .....	13
3.2 L'évaluation diagnostique .....	13
3.3 Les albums choisis.....	14
3.4 Le travail sur « <i>les émotions de Gaston</i> ».....	15
4. Période 4 : une approche multiple des émotions .....	15
4.1 Les arts visuels .....	16
4.2 La musique .....	16
4.3 Le mime.....	16
4.4 Les chants et comptines.....	17

4.5	La création d'un livre individuel sur les émotions .....	17
4.6	La création d'un livre collectif numérique sur les émotions .....	17
4.7	Les jeux et la mascotte Zatou .....	17
4.8	Les albums.....	18
<b>TROISIEME PARTIE : Les résultats des expérimentations et leur interprétation .....</b>		<b>19</b>
1.	Le résultat de l'évaluation diagnostique .....	19
2.	Le travail sur les albums (Gris et Les émotions de Gaston).....	20
2.1	L'appropriation des émotions par l'exposition aux différents contextes.....	20
2.2	L'identification des signes des émotions .....	22
3.	L'évaluation formative : les situations personnelles .....	22
3.1	Les situations personnelles évoquées en période 3 .....	22
3.2	Les situations personnelles évoquées en période 4 .....	22
4.	Le tri des albums lus.....	24
5.	Les autres entrées pour l'enseignement du vocabulaire sur les émotions : une aide précieuse. 24	
6.	Le jeu du Monstre barbouillé : un bilan complet des acquisitions du vocabulaire des émotions..	26
6.1	Le choix des flacons .....	26
6.2	Le vocabulaire réutilisé .....	26
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>28</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>30</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>		<b>32</b>

## INTRODUCTION

« *T'es toi quand tu parles* » a écrit Jacques Salomé (Salomé, 1991)... Le langage constitue effectivement une part importante de chacun d'entre nous ; il conditionne notre façon de penser, de communiquer et de ressentir et comprendre le monde. C'est dire l'importance de le maîtriser !

Si le langage s'acquiert initialement dans le premier cercle familial, au cours de nos premières années de vie, nous ne sommes pas tous égaux de ce point de vue, sans compter les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Par ailleurs, plusieurs langages s'imposent à nous au cours de nos vies... Ainsi, comme le souligne, en novembre 2018, le programme consolidé du cycle 2 (Programme du cycle 2, 2018, p. 2) : « *Apprendre à l'école, c'est (...) aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas.* ». Maîtriser le langage est essentiel notamment dans le cursus scolaire et constitue un facteur d'égalité entre les élèves.

Professeur fonctionnaire stagiaire étudiante, j'ai enseigné durant mon année de stage dans une classe de moyenne section dans une école maternelle située dans un quartier populaire. J'ai acquis assez rapidement la certitude de l'importance d'enrichir le stock lexical des enfants mais me suis trouvée relativement démunie quant à la façon de l'enseigner... je pensais assez naïvement que l'exposition répétée aux mots était suffisante et me suis rendue compte que cela n'était pas le cas.

J'ai donc choisi d'approfondir cette question et d'en faire mon sujet de mémoire. Outre la nécessité d'enrichir le vocabulaire des enfants, il m'a semblé également important d'aborder le vocabulaire des émotions afin de permettre à tous les enfants de s'exprimer, d'exprimer leur ressenti par la parole et non les actes, et ce, quel que soit leur contexte familial. Mon choix de sujet a été conforté le matin même du lancement du projet sur les émotions. En effet, un élève est venu se plaindre d'avoir fait l'objet de moqueries de la part d'un autre élève de la classe. Lorsque j'ai évoqué cette situation avec l'ensemble de la classe, les enfants n'ont su mobiliser que l'adjectif « content », j'attendais le mot triste qui n'est jamais venu, malgré les perches tendues...

Ainsi, ma recherche a porté sur les entrées pour enseigner le vocabulaire, en me focalisant sur le vocabulaire relatif aux émotions. Après une première partie théorique relative à l'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle, je détaillerai les expérimentations mises en place en classe de Moyenne Section, avant d'en exposer les résultats et de les interpréter.

## **PREMIERE PARTIE THEORIQUE : L'apprentissage du vocabulaire à l'école maternelle**

### **1. Pourquoi enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ?**

Avant de répondre à cette question, je préciserai à titre liminaire la notion de vocabulaire.

#### 1.1 Qu'est-ce que le vocabulaire ?

Souvent confondu avec le terme « lexique », le vocabulaire doit pourtant en être différencié. Ainsi, comme le précise la brochure publiée conjointement par le ministère de l'Education nationale et le Scéren, « *Le langage à l'école maternelle* », la notion de lexique désigne « *l'ensemble complet des mots d'une langue* », tandis que le vocabulaire se comprend comme « *l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral* » (Sceren, 2011, p. 44). Cette distinction a été établie à plusieurs reprises par la linguiste Jacqueline Picoche, qui a notamment précisé la définition de vocabulaire en y incluant également les mots « *utiles à être (...) connus [par un individu] pour exprimer ce qu'il a besoin d'exprimer dans sa vie courante* » (Picoche, 2011, p. 1).

La notion de vocabulaire se subdivise en deux sous-catégories, à savoir : le vocabulaire actif, encore appelé vocabulaire en production, et le vocabulaire passif, ou vocabulaire en réception. Le premier renvoie au vocabulaire utilisé par une personne tandis que le second fait référence au vocabulaire compris. Il est à noter que le vocabulaire passif « *comprend toujours un nombre de mots beaucoup plus important que le vocabulaire actif* » (Sceren, 2011, p. 44).

#### 1.2 Une nécessaire compensation des inégalités sociales

L'acquisition du langage se fait initialement dans l'environnement familial. Or, comme le rappelle Maryse Bianco, il est aujourd'hui établi que « *le développement du langage est fortement corrélé à l'appartenance socioculturelle des familles et qu'entre 4 et 6 ans des écarts importants sont décelés en fonction du niveau de diplôme et/ou de la position sociale des parents.* » (Bianco, 2015). Les enfants de familles défavorisées évoluent dans un environnement moins favorable au développement du langage. Si Philippe Boisseaux considère qu'un enfant connaît environ 750 mots à trois ans, 1500 mots à quatre ans, et enfin 2500 mots à cinq ans, ces chiffres ne constituent qu'une moyenne et « *bien des élèves poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi*

*léger que désordonné. Leur langage oral (...) est à cent lieues du langage écrit que les textes vont les obliger à affronter.* » (Bentolila, La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales, 2007, p. 9).

Si une place déterminante est ainsi reconnue au langage c'est parce qu'il est avéré que les difficultés scolaires de beaucoup d'élèves s'expliquent par des faiblesses dans le langage et de la langue. (CNDP, 2006, p. 9). Ainsi, il a notamment été établi que les élèves disposant de peu de vocabulaire ont plus de difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Comme le rappelle M. Bianco en se référant aux travaux de K.E. Stanovich en 1986 et P.L. Morgan en 2008, « *en l'absence d'intervention adaptée, les écarts se creusent au fil des années (effet Matthieu), les élèves ayant de meilleures performances au départ progressant plus et plus vite que leurs camarades ayant un moins bon niveau de langage* » (Bianco, 2015, p. 16).

Il revient donc à l'école d'intervenir de façon adaptée pour compenser les inégalités sociales et réduire les différences, en luttant contre « *le rétrécissement du vocabulaire* » et en permettant notamment aux élèves d'avoir un bagage lexical suffisant : « *tous les dispositifs d'enseignement, d'accompagnement et de soutien doivent être mobilisés pour conduire un travail régulier sur la langue et compenser les inégalités linguistiques* » (Ressources pour la maternelle - Lien oral-écrit Lexique et syntaxe, 2016, p. 3).

### 1.3 Le plan « Agir contre l'illettrisme »

L'Etat français a lancé, en 2010, le plan « Agir contre l'illettrisme ». Mais, qu'est-ce que l'illettrisme ? Le dictionnaire *Le Petit Robert* (Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, 2004) paraît assimiler l'analphabétisme et l'illettrisme. Or, sur sa page internet spécifiquement dédiée à la lutte contre l'illettrisme, le gouvernement français distingue l'illettrisme de l'analphabétisme (Lutte contre l'illettrisme). En résumé, « *L'**analphabétisme** est la situation d'une personne qui ne sait ni lire ni écrire.* » tandis que « *L'**illettrisme** est la situation d'une personne qui, ayant appris à lire et à écrire, en a complètement perdu la pratique* » (La prévention et la lutte contre l'illettrisme à l'École). Les « *corrélations entre réussite scolaire et compétences lexicales [étant] extrêmement fortes* » (2016, p. 3), le plan « Agir contre l'illettrisme » place notamment la prévention de l'illettrisme au cœur des missions de l'Education nationale. Outre l'acquisition des savoirs fondamentaux, chaque enfant doit atteindre au cours de sa scolarité « *une aisance en lecture et en écriture suffisante pour conserver durablement la maîtrise et le goût de la*

*langue* » (Agir contre l'illettrisme). Il ressort de ce plan que l'école maternelle a un rôle important à jouer notamment en matière d'enrichissement du vocabulaire.

## **2. Ce que préconisent les textes officiels en matière de vocabulaire**

L'apprentissage du langage est placé au cœur des préoccupations de l'école depuis les programmes scolaires de 2002.

### **2.1 Les « anciens » programmes scolaires**

Les programmes de 2002 placent pour la première fois « *le langage au cœur des apprentissages* » (CNDP, 2006, p. 9).

Les programmes scolaires suivants, de 2006, soulignent que l'enrichissement quotidien du vocabulaire des élèves est « *un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire* ». Il s'agira pour les élèves de connaître notamment « *un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions* » (Socle commun de connaissances et de compétences, 2006).

En 2008, l'enseignement du vocabulaire conserve une place prépondérante dans les programmes, ainsi est-il nécessaire de : « *réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.* » (hors-série n°3 - présentation, 2008). De plus, le programme de 2008 concernant l'école maternelle précise que « *L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte.* » (hors-série n° 3 - programme de maternelle, 2008).

### **2.2 Les programmes scolaires de 2015**

Les programmes de 2015 pour les cycles 2 et 3 sont conçus en application du nouveau « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » en vigueur depuis la rentrée 2016. Ce socle commun comprend cinq grands domaines, à savoir : (1) les langages pour penser et communiquer, (2) les méthodes et outils pour apprendre, (3) la formation de la personne et du citoyen, (4) les systèmes naturels et les systèmes techniques et (5) les représentations du monde et de l'activité humaine. Les programmes prévoient notamment que « *L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un*



*vocabulaire précis.* ». Les modifications apportées aux programmes notamment du cycle 2 par l'arrêté du 17 juillet 2018 rappellent que « *La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est centrale.* »

Le programme d'enseignement de 2015 relatif à l'école maternelle souligne que l'école maternelle constitue « *un cycle fondamental pour la réussite de tous* ». Ainsi, le premier domaine des programmes, « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » rappelle la place primordiale du langage et précise qu'il est notamment attendu des enfants en fin d'école maternelle qu'ils puissent « *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.* » (Programme d'enseignement de l'école maternelle, 2015).

### **3. Quel vocabulaire enseigner en maternelle ?**

En maternelle, les enfants n'en sont « *qu'au début de l'acquisition du langage* » (Cellier, 2017, p. 21). Il est donc recommandé de travailler en premier lieu les mots les plus utilisés. Ainsi, le choix du vocabulaire à travailler peut se baser sur des listes de fréquence, comme celle établie par le lexicologue Etienne Brunet disponible sur le site internet Eduscol (Brunet) ou encore la liste des mots connus par les enfants de trois ans, quatre ans et cinq ans élaborée par P. Boisseaux dont la conseillère pédagogique de la circonscription de Bourg-en-Bresse a fait un récapitulatif très utile (Bourg).

#### **3.1 Des noms, mais pas uniquement**

Parmi ces mots figurent non seulement des noms mais aussi des verbes, des adjectifs ou des mots outils. M. Cellier recommande de ne « *pas sous-estimer l'importance des verbes* » et insiste sur ce point en se référant à J. Picoche qui « *donne la priorité au verbe car « c'est lui qui structure la phrase »* » (Cellier, 2017, p. 22).

A cet égard, les ressources pour l'école maternelle relatives au lien entre l'oral et l'écrit publiées sur le site eduscol s'appuient sur plusieurs recherches pour insister sur « *les étroites interactions existant entre vocabulaire et syntaxe* » (2016, p. 3). Il ressort de ces recherches que les noms précèdent les verbes dans l'apprentissage du vocabulaire chez les jeunes enfants. Cependant, lorsque les enfants ont atteint une masse lexicale critique, les verbes et les mots grammaticaux (*ie.* prépositions, déterminants, conjonctions et pronoms) se développent. C'est le début d'un cercle vertueux. En effet, ce développement de la

syntaxe favorise une « *augmentation en retour du stock lexical* », démontrant ainsi le lien entre vocabulaire et syntaxe (2016, p. 4).

### 3.2 Du vocabulaire organisé

Comme le souligne M. Cellier, « *le lexique n'est pas une liste de mots isolés, en vrac (...) la mémoire [les] enregistre sous forme de réseau* ». Il est donc intéressant de regrouper les mots à travailler, par exemple au sein d'une catégorie. En effet, « *établir des relations hiérarchiques entre les mots* », et donc catégoriser les mots, aide l'enfant à conceptualiser, ce qui facilite « *le stockage des mots en mémoire, leur mise en lien et leur réutilisation pertinente* » (Roubaud & Moussu, 2012). C'est ainsi qu'il ressort des ressources pour l'école maternelle que « *les enfants peuvent manipuler un réseau de mots regroupés autour d'un thème (le champ lexical), regrouper des mots dans des catégories différentes (...), opposer certains termes (...)* » (2016, p. 10). En effet, l'apprentissage du vocabulaire dans le cadre d'un champ lexical favorise la mémorisation. De la même manière, les mots contraires, aisément reliés, entre eux ou encore la dérivation participent « *grandement à l'augmentation du lexique d'un enfant* » (2016, pp. 12-13). Ce travail sur des « *familles de mots* » permet la constitution de « *toute une grappe de mots qui sont en relation à la fois sémantique et syntaxique les uns avec les autres. On évite ainsi les exercices de liste ou de seule désignation de choses.* » (Picoche, 2011, p. 3).

## 4. Pourquoi choisir le vocabulaire lié aux émotions ?

Outre son importance du point de vue de la construction de chaque élève en tant que personne, le champ lexical des émotions est riche, il englobe aussi bien des verbes que des noms, des adjectifs et des expressions.

### 4.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

Le Petit Robert (Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française, 2004) définit une émotion comme « *un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur ou rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation).* »

Ainsi, contrairement au sentiment qui se développe dans le temps, l'émotion est passagère, elle dure environ trois minutes et correspond à un « *phénomène physiologique spontané (...)* [elle passe] *par le corps et peut déclencher chez lui une multitude de*

*décharges électriques, hormonales et viscérales* » avec pour effets, soit de « *parasiter sa capacité d'analyse, de réflexion et donc d'apprentissage.* » soit de faciliter l'apprentissage» (Sansac-Mora & Grimaud Mercier, 2016, p. 9).

#### 4.2 L'importance des émotions pour vivre ensemble

Les mots ont un pouvoir, comme l'évoquait notamment A. Bentolila (Bentolila, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, 2007) : sans eux, la possibilité de communiquer se réduit et à défaut de communication verbale, la violence et l'exclusion peuvent prendre le relais. Le programme d'enseignement de l'école maternelle prévoit qu'« *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.* » (2015). Il s'agit donc pour l'enfant de se construire en tant que personne singulière au sein d'un groupe et d'identifier ses émotions pour pouvoir les gérer. En effet, mettre des mots sur ses émotions permet de mieux les reconnaître et, partant, de les gérer.

En maternelle, l'enfant doit se construire également en tant qu'élève. Or, le fonctionnement d'une classe peut générer de la frustration en ce que l'enfant va devoir, dans certaines situations, « *renoncer à ses désirs immédiats* » (Programme Maternelle 2015). La gestion de cette frustration et des émotions qu'elle provoque va amener l'enfant à devenir élève.

Pour les cycles suivants, le Domaine 3 du Socle commun, relatif à la formation de la personne et du citoyen, reprend cet objectif et précise que l'élève « *exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.* » (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015, p. 5). L'annexe relative au programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège ajoutée au programme en 2018 insiste encore sur l'importance de maîtriser le vocabulaire lié aux émotions. Aussi est-il attendu d'un élève en fin de cycle 2 d'« *Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments* » et de « *Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement* » et en fin de cycle 3 de : « *Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression* » (Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4), 2018).

Le travail sur les émotions a aussi pour objectif, à plus long terme, de favoriser chez chacun l'empathie, à savoir la compréhension des ressentis de l'autre et de ses émotions en s'appuyant sur des indices comme la voix, le langage, les expressions du visage.

#### 4.3 Les émotions et les compétences inférentielles

La brochure « *Le langage à l'école maternelle* » s'appuie sur de nombreux travaux et relève que « *la connaissance du vocabulaire, (...) l'élaboration d'inférences mobilisées lors de la compréhension à l'oral joueront un rôle fondamental dans la compréhension des élèves en lecture dès le cycle 2* ». (Sceren, 2011)

En effet, comme le précisent Sylvie Cèbe, Isabelle Roux-Baron et Roland Goigoux dans les fondements théoriques de *Narramus* : « *Il ne suffit pas, bien sûr, que le lecteur connaisse le sens de tous les mots et de toutes les expressions d'un texte pour le comprendre en profondeur. Il faut aussi qu'il produise des inférences (...) autrement dit qu'il tire des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites.* » (Cèbe, Roux-Baron, & Goigoux, 2018, p. 19)

Selon Véronique Bourhis : « *Comprendre un récit de fiction implique une décentration : l'enfant doit pouvoir considérer autrui comme quelqu'un qui a une pensée et des émotions propres, lui attribuer des états mentaux qui ne sont pas les siens, donc avoir acquis la « théorie de l'esprit »* ». (Bourhis, 2012). Lors d'une conférence donnée à l'Ageem, Sylvie Cèbe définit les états mentaux comme « *les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère...), intentionnels (avoir envie de...), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que..., croire que..., penser que...)* ». (Vépière, 2010). Pour comprendre l'implicite, les élèves doivent donc identifier notamment les « *émotion, caractère, croyance...* » des personnages (Cèbe, Roux-Baron, & Goigoux, 2018, p. 19). Or tous les enfants ne sont pas habitués à produire des inférences. Il est donc important d'apprendre à tous les enfants à « *s'interroger sur les états mentaux successifs de tous les personnages* » ainsi que le vocabulaire y afférent (Cèbe, Roux-Baron, & Goigoux, 2018, pp. 19-20).

#### 5. Comment enseigner le vocabulaire

« *L'acquisition d'un vocabulaire riche et précis (...) exige un travail très régulier des enseignants* », A. Bentolila recommande ainsi « *d'organiser régulièrement des leçons de mots* ». Toutefois, « *une leçon de mots ne se résume ni à une rencontre occasionnelle de*

*quelques mots grappillés dans un texte ni à la mémorisation systématique de listes de mots. »* (Bentolila, Le vocabulaire : pour dire et lire, 2011, p. 6) » Par conséquent, s'il s'impose, l'apprentissage du vocabulaire ne s'improvise pas, il s'organise. « *Acquérir du vocabulaire, c'est mémoriser une forme, mais aussi attribuer à l'objet ou au concept des propriétés ; la question du sens est toujours présente* » (Cellier, 2017, p. 26).

### 5.1 Comment mémorise-t-on ?

La mémoire est composée de sous-ensembles, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Les modules entrant dans le processus d'apprentissage des mots font partie de la mémoire à long terme. Il s'agit de la mémoire épisodique et de la mémoire sémantique. La mémoire épisodique est liée aux souvenirs, au « *contexte de mémorisation* », tandis que la mémoire sémantique « *stocke des mots et des connaissances factuelles, générales, abstraites ou concrètes (...) communes à l'ensemble de la population.* » (Cellier, 2017, p. 27).

Pour enregistrer une information, la mémoire encode cette information (elle en garde le sens général), puis elle stocke l'information : « *la mémoire stocke les mots de façon hiérarchisée (...) Les mots sont accrochés les uns par rapport aux autres par toutes sortes de connexions (...) d'où la nécessité de faire mémoriser les mots de façon organisée.* » (Cellier, 2017, p. 28). Enfin, la mémoire permet la récupération de l'information. Les phases de stockage et de récupération sont « *liées : plus le stockage est de qualité, plus la récupération sera aisée* » (2016, p. 15).

Un mot fera partie du vocabulaire actif d'un élève lorsqu'il sera fixé dans sa mémoire à long terme après avoir été contextualisé, décontextualisé et recontextualisé : « *plus un mot est réinvesti dans différentes phrases, plus la maîtrise de ses emplois s'affermi* » (Cellier, 2017, p. 29).

Il a été constaté que la mémorisation implique la compréhension du vocabulaire à mémoriser ; cela s'inscrit « *dans un projet donnant du sens aux données à enregistrer* ». En outre, « *La mémoire enregistre mieux les éléments structurés* » et fonctionne « *d'autant mieux qu'on associe la nouvelle information à du connu* ». Par ailleurs, la mémoire a des accès aussi bien visuels, qu'auditifs, verbaux, tactiles, avec pour conséquence que « *plus les canaux de réception sont variés, plus l'information a de chances d'être mémorisée* ». Enfin, si la mémoire a « *besoin de pauses* », le vocabulaire doit également être réactivé pour être fixé dans la mémoire. (2016, pp. 16-17)

En conclusion et en reprenant M. Cellier, pour être retenu, un mot doit faire sens et être utile, solliciter l'affect, être répété, mis en connexion avec des connaissances déjà établies, catégorisé et consolidé. (Cellier, 2017, pp. 30-31)

## 5.2 La littérature de jeunesse, un outil nécessaire...

Les mots relatifs aux émotions sont des mots dits « abstraits » ; ils ont donc, comme le souligne M. Cellier, « *un sémantisme plus difficile à cerner* » (Cellier, 2017, p. 20). Aboutir au sens précis de ces mots demande du temps et implique de passer par des « *sens provisoires qui s'affinent ou se complexifient dans la durée* ». La littérature de jeunesse constitue une aide pour comprendre certains mots de « *par sa visée symbolique et son aspect narratif* » (Cellier, 2017, p. 20). En effet, la littérature est « *une grande pourvoyeuse de mots et son pouvoir d'attraction chez les enfants est tel qu'il ne faut pas se priver de cette grande aide* » (Cellier, 2017, p. 32).

Ainsi, notamment, la lecture d'albums en réseau permet de placer les mots dans différents contextes éclairant ainsi leur(s) sens, de réactiver les mots et d'enrichir le champ lexical par des mots ou expressions variés. En outre, « *l'exposition répétée aux mots est un gage d'acquisition du langage* ». A cet égard, Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu rappellent que « *la fréquence de rencontre [d'un mot] a un impact très fort* » sur la mémorisation de ce mot et cette rencontre « *doit se faire dans différents contextes afin que l'élève arrive, comme l'écrit Giasson (1990 : 203) « à se construire un portrait plus complexe de la signification de ce mot »* » (Roubaud & Moussu, 2012).

## 5.3 ... mais non suffisant

La simple exposition aux mots nouveaux permise grâce aux lectures d'albums ne suffit pas à la mémorisation par les enfants de ces mots (hors-série n° 3 - programme de maternelle, 2008). M. Cellier alerte les enseignants sur le fait que dans les albums « *les mots surgissent sans être programmés et l'enseignant les explique de manière rapide et parfois imprécise* » ; or « *un mot expliqué de façon hâtive, donné une fois ou deux seulement, non travaillé spécifiquement ne sera pas mémorisé ni utilisé* » (Cellier, 2017, p. 34). En effet, l'enfant s'approprie le vocabulaire lorsqu'il y est confronté dans différents contextes. Ainsi, le Ministère de l'Education nationale recommande notamment de « *varier les entrées* », c'est-à-dire « *croiser plusieurs types de situations*

*d'apprentissage* » dans la mesure où le vocabulaire est mobilisé en permanence (2016, p. 8).

Sans précision spécifique à l'enseignement du vocabulaire, le programme de l'école maternelle de 2015 prévoit des « *modalités spécifiques d'apprentissage* » s'appliquant à tous les domaines. Il s'agit pour les enfants d'apprendre « *en jouant* », « *en réfléchissant et en résolvant des problèmes* », « *en s'exerçant* » et « *en se remémorant et en mémorisant* » (2015, pp. 4-5). C'est donc grâce à la répétition et la manipulation que les mots vont être stockés en mémoire.

## **6. Problématique et hypothèses**

En résumé, comme l'écrivait J. Picoche en novembre 2011 : « *l'imprégnation laissée au hasard de la conversation et la lecture ne suffit pas à développer le vocabulaire.* » (Picoche, 2011, p. 1).

Un premier projet sur la soupe de légumes mené avec ma tutrice Education nationale m'a permis de prendre conscience de la nécessité d'aborder le vocabulaire sous différents angles. Contrairement aux légumes et actions liés à la réalisation de la soupe, le vocabulaire relatif aux émotions est principalement composé de mots dits « abstraits ». Il s'agissait pour moi, dans le cadre de ce mémoire, de démontrer, s'il en est besoin, la nécessité d'entrées multiples pour enseigner le vocabulaire lié aux émotions, notamment en cycle 1 et de trouver les entrées les plus adaptées à l'assimilation du vocabulaire relatif aux émotions. En m'appuyant sur la nécessité pour la mémoire d'avoir des pauses et sur les contraintes du calendrier, j'ai procédé en deux temps distincts : un temps dédié à une entrée unique : la lecture d'album et le travail en petits groupes sur ces albums ; un second temps proposant un travail à partir d'entrées plus variées.

Mes hypothèses sont les suivantes :

- si l'entrée par la lecture d'albums est incontournable en ce qu'elle propose des mises en contexte pour les mots « abstraits » relatifs aux émotions fondamentales, cela ne sera pas suffisant pour fixer des mots autres que « content » et « pas content » dans le vocabulaire actif de mes élèves de Moyenne Section ;
- il est tout aussi important de faire vivre ces mots abstraits en les travaillant selon différentes modalités pour permettre aux élèves d'identifier les émotions chez soi et chez les autres et de mobiliser le vocabulaire adapté.

## **DEUXIEME PARTIE : Les expérimentations en classe de Moyenne Section**

Pour tenter de répondre à la question de la nécessité ou non de plusieurs entrées pour enseigner le vocabulaire en maternelle, et plus précisément pour saisir le sens et mémoriser des mots abstraits liés aux émotions, j'ai décidé de séparer les expérimentations en deux temps distincts. Ainsi en période 3, en janvier 2019, nous avons abordé les émotions en nous fondant exclusivement sur la littérature de jeunesse. Dans un second temps, en période 4, en février-mars 2019), nous avons travaillé les émotions par diverses entrées, à savoir : les arts visuels, la musique, les jeux, l'activité physique et le numérique. A titre liminaire, je vais vous présenter brièvement les participants ainsi que le (ou les) corpus travaillés.

### **1. Les participants**

Je suis Professeur fonctionnaire stagiaire étudiante, j'enseigne en classe de Moyenne Section à Cannes la Bocca. Cette école est située dans un quartier populaire de Cannes. J'ai mené les expérimentations avec l'ensemble de ma classe de Moyenne Section. La classe est composée de vingt-six élèves, dont dix filles et seize garçons. Une partie des élèves de la classe n'a pas le français comme langue maternelle, ils sont principalement de langue maternelle arabe, un élève est russe et un autre élève est roumain, ces deux derniers élèves ne parlent pas français chez eux. Dès le début de l'année scolaire, j'ai identifié qu'une part importante des élèves avaient des difficultés à mobiliser le langage, que certains ne parlaient pas du tout montrant ainsi une grosse disparité dans la maîtrise de la langue avec pour conséquence une difficulté pour moi à enrôler certains élèves dans les activités d'apprentissage. Consciente que l'enseignement du vocabulaire serait primordial pour mes élèves, je me trouvais démunie quant aux moyens de procéder.

### **2. Le corpus ciblé**

Parmi les émotions dites « primaires », qui sont au nombre de six (la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise et la joie), se trouvent les émotions dites « fondamentales », qui sont au nombre de quatre, à savoir : la joie, la tristesse, la colère et la peur. En prenant en compte l'âge de mes élèves et leur niveau, j'ai choisi de ne travailler pour leur première approche du vocabulaire des émotions « que » les quatre émotions fondamentales.

Il ressort de mes lectures théoriques que toute séance de vocabulaire doit s'inscrire dans le cadre d'une progression réfléchie. Il s'est donc agi pour moi, une fois le champ thématique



déterminé, les émotions fondamentales, de définir un corpus de vocabulaire regroupant les champs sémantiques de chaque émotion travaillée.

« *Les premiers apprentissages visent les mots les plus fréquents.* » (2016). Par conséquent, pour établir mon corpus, je me suis appuyée sur les listes de fréquences proposées par Eduscol et par Philippe Boisseaux ainsi que sur l'album inducteur « *la couleur des émotions* ». J'ai été amenée à modifier mon corpus à trois reprises. En effet, le premier corpus défini était trop ambitieux, le second prenait en compte mes premières observations sans englober d'expressions et enfin le dernier a pris en compte les progrès faits et possibles en période 4 (voir l'annexe n°1).

### **3. Période 3 : une entrée dans les émotions uniquement par les albums**

#### **3.1 L'album inducteur : « la couleur des émotions »**

L'album « *la couleur des émotions* » raconte l'histoire du « *monstre des couleurs* » qui est barbouillé, ses émotions sont sens dessus dessous. Son amie va l'aider à mettre de l'ordre dans son cœur en identifiant et triant ses émotions (Llenas, 2017). Au fil de la lecture, j'ai mis en place au coin regroupement des référentiels tirés de cet album :



Figure 1 - Référentiels des émotions (tirés de l'album "la couleur des émotions")

Les élèves ont spontanément, et durablement, pris l'habitude de me désigner le référentiel correspondant à l'émotion que nous travaillions ou qui ressortait de nos lectures.

#### **3.2 L'évaluation diagnostique**

Après la lecture de « *la couleur des émotions* », j'ai procédé à une évaluation diagnostique en m'appuyant sur des photos. Cette évaluation s'est faite individuellement et à l'oral à partir de photos tirées du manuel « *Bien vivre ensemble en maternelle* » (Guillaud, 2016). Ces photos représentent les différentes émotions que je souhaitais travailler (la joie, la tristesse, la peur et la colère) et ont été affichées au tableau :



Figure 2 - Evaluation diagnostique

Il s'agissait pour chaque élève de choisir une photo qui répondait selon lui à ma question : « montre-moi quelqu'un qui est content » ou « triste » ou « en colère » ou « qui a peur ». J'ai tenté - sans succès (à une exception près) - de dire un autre mot que « content », à savoir « joyeux ».

### 3.3 Les albums choisis

J'ai volontairement sélectionné un nombre important d'albums afin de faire varier les contextes et de pouvoir toucher les différentes sensibilités (Cellier, 2017, pp. 20,32). Il était important pour moi, par exemple pour la peur, de multiplier les lectures sur le sujet pour élargir le sens et ne pas limiter la peur à la peur du noir, grand classique s'il en est chez les enfants. Pour faire ce choix, je me suis appuyée sur des listes publiées sur internet comme par exemple le document proposé par Canopé à Reims (Bibliographie émotions cycles 1-3, 2017), sur mes recherches à la bibliothèque municipale, sur internet, sur les livres disponibles à l'école et sur mes propres livres et souvenirs. Les albums ont été lus en classe entière. L'annexe n°2 récapitule l'ensemble des albums lus en période 3 et 4.

A ma grande surprise, les albums les plus difficiles à trouver étaient ceux relatifs à la joie. En effet, la joie apparaît souvent en creux ou en fin de livre. Ayant trouvé moins de livres sur la joie, j'ai donc décidé de travailler la joie et la tristesse en même temps, notamment avec l'album Gris d'Anne-Gaëlle Balpe qui m'a permis, avec ses contrastes saisissants, de travailler la joie, la tristesse et l'opposition entre les deux.

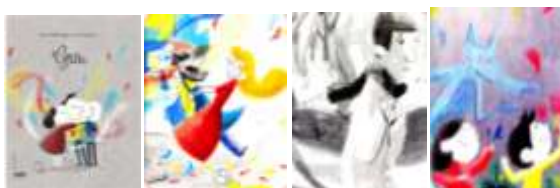


Figure 3 - Illustrations tirées de l'album Gris

### 3.4 Le travail sur « les émotions de Gaston »

Pour les autres émotions, la tristesse, la colère et la peur, j'ai découvert une nouvelle collection d'albums sur les émotions : « *les émotions de Gaston* » écrits par une sophrologue, Aurélie Chien Chow Chine. Chaque album traite une émotion. L'album sur la joie n'est sorti que le 13 février 2019, donc trop tard pour notre travail de période 3 !

Pour chaque émotion, après un retour sur les albums lus, je me suis appuyée sur les albums « *les émotions de Gaston* » (sauf pour la joie pour laquelle je me suis appuyée sur l'album Gris évoqué précédemment).

Ce travail a été réalisé en petits groupes de six ou sept enfants. Nous avons dans un premier temps cherché à savoir de quelle émotion allait parler l'album en nous concentrant sur l'illustration de la page de couverture. Une fois les signes visibles permettant d'identifier une émotion explorés, chaque album propose une petite histoire expliquant l'émotion du moment de Gaston. Après cette histoire, j'ai demandé à chaque enfant d'évoquer une situation personnelle dans laquelle l'enfant a ressenti la même émotion.

Pour identifier les signes visibles, en cas d'absence de réponse, j'avais prévu de m'appuyer sur des éléments énoncés dans un « Archidoc les émotions » (Zürcher, 2018). Ainsi, lorsqu'une personne éprouve de la peur les pupilles se dilatent, elle tremble. Lorsqu'elle éprouve de la colère, le visage est rouge, les sourcils froncés. Et lorsqu'elle éprouve de la tristesse, les paupières tombent, parfois elle pleure. Finalement, je ne leur ai pas lu ces éléments ; cependant, j'ai dû parfois attirer l'attention des élèves sur certains points précis en vue d'être exhaustifs.

## 4. Période 4 : une approche multiple des émotions

Si la lecture est importante, A. Bentolila rappelle la nécessité que « *la lecture soit suivie d'un travail spécifique sur le sens des mots* » (Bentolila, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, 2007, p. 12). Pour pouvoir faire prendre conscience du sens des mots abstraits que sont les mots relatifs aux émotions, j'ai entrepris de m'appuyer, en plus des albums, sur les arts visuels, la musique, le mime, les chants et comptines, une mascotte, des jeux, des photos, les arts plastiques et le numérique (voir en annexe n°3 les fiches de séquences).

#### 4.1 Les arts visuels

L'art peut nous aider à explorer voire expliquer un ressenti. Je me suis basée sur les travaux de Danièle Pérez de l'ESPE de La Réunion qui propose un dossier intitulé « LES ÉMOTIONS ET SENTIMENTS DANS L'ART » (Perez, 2017) et sur mes connaissances pour déterminer les œuvres d'art que je présenterai aux élèves afin de leur faire ressentir et/ou identifier des émotions. Certaines œuvres n'auraient pas fait partie de mes choix, c'est pourquoi il m'a semblé important de « puiser » dans le travail de D. Pérez pour toucher toutes les sensibilités (voir l'ensemble des œuvres d'art utilisées en annexe n°4).

Nous avons procédé de la même manière pour chaque émotion.

Lors d'un regroupement en classe entière, j'ai affiché l'ensemble des œuvres relatives à une émotion. J'ai laissé le temps aux élèves de découvrir les différentes œuvres avant de les présenter. Puis les élèves ont pu exprimer ce que les œuvres leur inspiraient. Ils ont pu revenir dans un deuxième temps sur les œuvres en petits groupes, lors de la création des livres individuels papier et du livre collectif numérique. En effet, les œuvres étaient alors à disposition et ont été choisies dans certains cas pour les livres.

#### 4.2 La musique

De la même manière que l'art visuel, la musique peut exprimer ou provoquer une émotion. Cette émotion quoique souvent universelle peut différer d'une personne à une autre. C'est pourquoi, de la même manière que pour les œuvres visuelles, je me suis appuyée sur mes connaissances mais aussi sur la liste de musique proposée par le site « dessine moi une histoire » (Des musiques pour travailler sur les émotions au cycle 1). J'ai sélectionné quelques morceaux, que nous n'avons jamais écouté intégralement, cela aurait été trop long pour les enfants. La liste des morceaux écoutés est présentée en annexe n°5.

#### 4.3 Le mime

Dans le cadre du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers une activité physique », nous avons entrepris de comprendre les émotions en travaillant le mime pour les vivre, nous les approprier ainsi qu'en identifier les signes visibles. (Voir en annexe n°3 la fiche de séquence dédiée au mime).

#### 4.4 Les chants et comptines

J'ai trouvé un chant sur la joie, que nous avons chanté en français et en anglais. Nous avons également appris une comptine sur la colère (voir en annexe n°6).

#### 4.5 La création d'un livre individuel sur les émotions

Les élèves ont préparé en arts plastiques le fond de chaque émotion. Le livre a ensuite été complété par des coloriages du monstre des couleurs, des phrases dictées à l'adulte (propres à chaque enfant), des photos des élèves mimant les émotions, pour la tristesse et la colère, l'œuvre choisie pour illustrer l'émotion.

L'annexe n°7 propose quelques exemples de livres finalement réalisés.

#### 4.6 La création d'un livre collectif numérique sur les émotions

Nous avons décidé ensemble de créer un livre collectif. J'ai proposé qu'il soit numérique. Nous nous sommes appuyés sur la technique des fonds verts, permettant de mettre des images choisies derrière les élèves. La réalisation de ce livre numérique a été le prétexte idéal au réinvestissement de notre travail sur l'appropriation du vocabulaire des émotions. En effet, les élèves ont dû choisir le fond illustrant pour chacun une émotion et mettre en scène cette émotion par le mime. (Voir le livre numérique en annexe n°11)

#### 4.7 Les jeux et la mascotte Zatou

##### 4.7.1 Dobble

En tout début de période 4, il s'agissait pour moi de revenir sur le travail déjà effectué sur les émotions en période 3. J'ai donc proposé aux élèves de jouer au Dobble version « monstre des couleurs ».

Deux cartes sont retournées, pour en gagner une les enfants doivent identifier et nommer l'élément commun aux deux cartes.



Figure 4 - Exemple de cartes de Dobble

#### 4.7.2 Travail sur photos, images et dessins et Zatou

J'ai eu la chance, grâce à ma conseillère pédagogique, de découvrir et de pouvoir utiliser en période 4 « la boîte à émotions de Zatou » proposée par les éditions Retz.



Zatou est une mascotte très attrayante de par ses couleurs, son format ; elle change d'émotion au gré des masques que nous pouvons lui faire porter.

Figure 5 - La marionnette de Zatou

Entre autres trésors, la boîte comprend des photos et images représentant chaque émotion. J'avais par ailleurs trouvé d'autres images ou photos (Le jeu du monstre barbouillé, 2017), ce qui m'a permis d'avoir un échantillon assez large de photos et images pour chaque émotion (voir en annexe n°8 les différentes photos utilisées).

Il s'agissait ici de vérifier que les enfants arrivaient à s'appuyer sur différents indices pour identifier des émotions chez d'autres personnes/personnages. Ce travail avait également pour objectif d'enrichir le vocabulaire des élèves concernant les émotions travaillées, en variant les adjectifs en comprenant les nuances (avec une échelle d'intensité) et des expressions en les explicitant (eg. voir la vie en rose...) ou d'« *augmenter le capital-mots* » comme le dit M. Cellier dans sa fiche sur la joie (Cellier, 2017).

#### 4.7.3 Jeu du Monstre barbouillé

En fin de période 4, par petits groupes, nous avons étalé les flacons du monstre des couleurs sur la table et avons entrepris de ranger les différentes photos et images sur lesquelles nous avons travaillé tout au long de la période (cf. annexe n°8). A chaque photo ou image, il s'agissait pour les enfants d'identifier l'émotion et de la verbaliser en recourant au vocabulaire appris depuis le début du projet.

#### 4.8 Les albums

En complément de toutes ces entrées, nous avons continué notre travail de mise en contexte et d'identification des émotions au travers de nouvelles lectures (voir l'annexe n°2 qui récapitule l'ensemble des albums lus en période 3 et 4).

## TROISIEME PARTIE : Les résultats des expérimentations et leur interprétation

Une fois les expérimentations mises en œuvre, il s'agit ici pour moi d'en tirer les conclusions.

### 1. Le résultat de l'évaluation diagnostique

Lors de l'épisode fortuit concernant l'élève se plaignant de moqueries, j'avais pu constater en coin regroupement que les élèves n'avaient dans leur vocabulaire actif pour exprimer leurs émotions qu'un seul adjectif, à savoir : « content ». En effet, ils étaient soit « contents » soit « pas contents ».

L'évaluation avait pour objectif de faire un état des lieux du vocabulaire passif dont disposaient les élèves. Comme cela a été évoqué précédemment, il s'agissait pour chaque enfant de me montrer « quelqu'un qui est content » ou « triste » ou « en colère » ou « qui a peur ». J'ai tenté - sans succès (à une exception près) - de dire un autre mot que « content », à savoir « joyeux », je n'ai pas varié le vocabulaire pour les autres émotions. Le tableau ci-après expose les résultats de cette évaluation diagnostique.

	« content »	« en colère »	« triste »	« peur »
A	Oui	Oui	Oui	Non
B	Oui	Oui	Oui	Non
C	Oui	Oui	Oui	Non
D	Non	Oui	Mitigé	Oui
E	Oui	Oui	Mitigé	Non
F	Non	Non	Oui	Non
G	Oui	Non	Mitigé	Non
H	Oui	Oui	Oui	Non
I	Oui	Oui	Oui	Oui
J	Oui	Oui	Mitigé	Non
K	Oui	Oui	Mitigé	Non
L	Oui	Oui	Mitigé	Non
M	Oui	Oui	Oui	Oui
N	Oui	Oui	Mitigé	Non
O	Oui	Oui	Oui	Oui
P	Oui	Oui	Mitigé	Non
Q	Oui	Oui	Mitigé	Oui
R	Oui	Oui	Oui	Non
S	Oui	Oui	Oui	Non
T	Oui	Non	Non	Non
U	Oui	Oui	Mitigé	Oui
V	Oui	Oui	Mitigé	Non
W	Oui	Oui	Mitigé	Non
X	Oui (joyeux)	Oui	Oui	Oui
Y	Oui	Oui	Mitigé	Oui
Z	Non	Non	Non	Non
<b>Total OUI</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>8</b>
<b>Total NON</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>18</b>
<b>Total MITIGÉ</b>			<b>13</b>	

Figure 6 - Tableau des résultats de l'évaluation diagnostique

Il est à noter que la réponse « mitigée » pour la tristesse vient de ce que plusieurs élèves (treize exactement) ont désigné la photo ci-contre en réponse à la question : « montre moi quelqu'un qui est triste ». Or cette photo était initialement « rangée » dans la colère. Dans la mesure où cette confusion est intervenue un nombre significatif de fois, il me semble raisonnable de penser que ces élèves ne se sont pas « trompés » ; les yeux rouges de l'enfant sur la photo pouvaient laisser croire qu'il était triste.



Figure 7 - Photo à l'origine de la confusion pour identifier la tristesse

Il ressort de ce tableau :

- qu'aucune émotion n'est identifiée par l'ensemble des élèves de la classe en début d'expérimentation,
- que seuls quatre élèves ont su identifier toutes les émotions,
- que la peur est l'émotion la moins bien identifiée, et
- que la tristesse demande à être précisée.

Le vocabulaire passif, et *a fortiori* actif, relatifs aux émotions est donc très limité en ce début de projet.

## **2. Le travail sur les albums (Gris et Les émotions de Gaston)**

Le travail sur les albums avait un double objectif, à savoir proposer des contextes différents pour illustrer les émotions fondamentales et identifier les signes visibles de ces émotions.

### **2.1 L'appropriation des émotions par l'exposition aux différents contextes**

Si l'exposition aux différents contextes était conséquente en période 3, elle n'a toutefois pas été suffisante en fin de période 3 pour que les enfants s'approprient les émotions. En effet, en fin de période 3, lorsque les enfants ont été appelés à évoquer des situations dans lesquelles ils avaient eux-mêmes ressenti l'émotion travaillée, un nombre variable d'entre eux selon les émotions mais non négligeable n'a pas su évoquer une situation personnelle. Il est à noter que nous étions en petits groupes et les enfants n'étaient évidemment pas obligés d'évoquer une telle situation.

Ainsi :

- La joie a été la plus illustrée : sur dix-neuf réponses, seules deux ne sont pas significatives (notamment confusion entre la cause et la conséquence : « je suis content quand je rigole »).



- La tristesse a reçu dix-sept réponses, dont cinq consistant à dire « je ne suis jamais triste », douze enfants ont donc su évoquer une situation personnelle dans laquelle ils ont été tristes.
- La peur était soit inexistante soit cantonnée à la peur du noir, ainsi à part deux enfants qui ont déclaré avoir peur d'autre chose que du noir, les vingt réponses restantes étaient relatives à la peur du noir, avec onze enfants qui ont assuré ne pas avoir peur du noir.
- La colère quant à elle a appelé douze réponses et neuf enfants ont raconté ne jamais être en colère.

L'histogramme ci-après permet d'appréhender plus aisément les résultats.

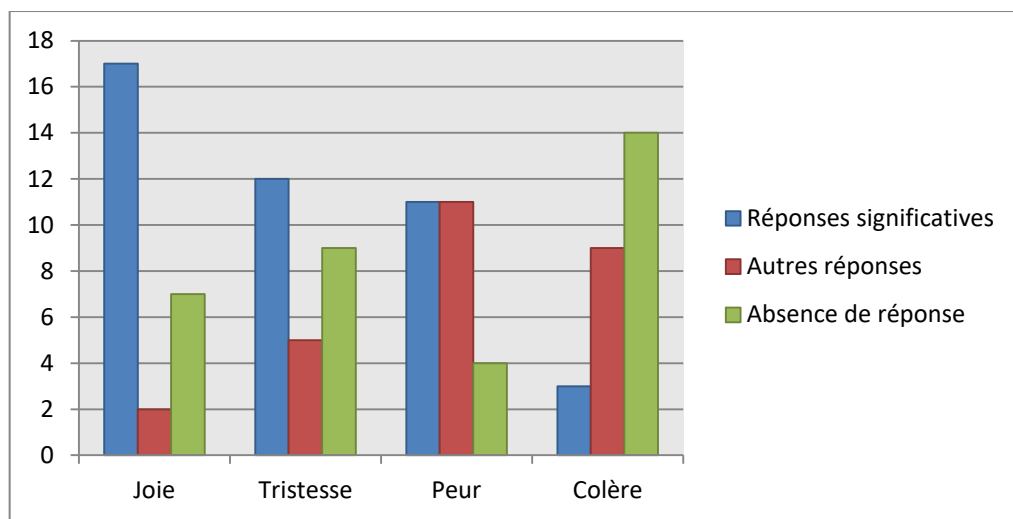


Figure 8 - Résultats des évocations de situations personnelles après lecture d'albums

Il est intéressant de noter qu'un enfant a décrit la même situation pour la tristesse et la colère.

Compte tenu de l'âge des enfants, il est tout à fait normal que la joie soit la plus explicitée et que la peur soit essentiellement reliée à la peur du noir. Les réponses des enfants, surtout celles relatives à des situations précises, me portent à penser que le vocabulaire passif des enfants relativement aux émotions a évolué.

Par ailleurs, j'avais fait l'hypothèse que l'entrée unique par la lecture d'albums ne fixerait aucun mot dans le vocabulaire actif. Je dois reconnaître que mon hypothèse ne s'est pas totalement vérifiée en ce que le mot « joyeux », inexistant et incompris lors de l'évaluation diagnostique (à une exception près) a été utilisé à plusieurs reprises spontanément par les élèves, dépassant même l'adjectif « content » revenant par conséquent moins souvent dans les descriptions des sentiments des personnages dans notre différentes lectures d'albums.

## 2.2 L'identification des signes des émotions

Le travail a permis d'identifier les signes visibles des émotions.

Ainsi, les enfants sourient, les personnes dansent et sautent... ils expriment la joie, dans l'album « Gris ».

Par ailleurs « on voit que Gaston a peur » dans ses yeux : « il regarde à côté », ses sourcils « sont comme ça » (les enfants me montrent alors les sourcils et certains les miment), il met les mains devant sa bouche et il tremble.

De la même manière, les élèves identifient que Gaston est en colère car il est par terre, il pleure, sa crinière est rouge, ses sourcils sont froncés.

Enfin, « on voit que Gaston est triste avec ses yeux. Gaston est vraiment triste parce qu'il a une larme qui coule et aussi il a ses sourcils comme ça et sa bouche... ».

## 3. L'évaluation formative : les situations personnelles

Afin de vérifier l'appropriation par les élèves du vocabulaire relatif aux émotions, il est intéressant ici de comparer les productions des élèves quant à l'évocation de situations personnelles relatives aux émotions travaillées. Pour mémoire, en période 3 j'avais recueilli en dictée à l'adulte des situations propres à chaque élève. En période 4, donc après avoir mobilisé le vocabulaire par le biais de différentes entrées, les élèves ont dicté une phrase relative à leur vécu à notre ATSEM, dans le cadre de la préparation du livre individuel (« le livre de mes émotions »). Le tableau en annexe n°9 reprend et met en regard les productions des élèves en période 3 et en période 4 pour chaque émotion.

### 3.1 Les situations personnelles évoquées en période 3

En période 3, comme je l'ai relevé plus haut, dix-sept élèves ont su trouver une situation qui les rend personnellement joyeux. Douze élèves ont su trouver une situation qui les rend personnellement tristes. Neuf élèves ont peur du noir, onze élèves n'ont pas peur du noir et deux élèves ont identifié une autre cause de peur que le noir. Enfin, douze élèves ont su trouver une situation qui les met personnellement en colère.

### 3.2 Les situations personnelles évoquées en période 4

Dans le tableau en annexe n°9, j'ai surligné en couleurs, les phrases démontrant une évolution notoire entre la période 3 et la période 4. Le nombre d'absents, suite à une forte

épidémie de grippe sévissant dans la classe, ne me permet pas d'avoir une vue complète des progrès réalisés par l'ensemble de la classe.

Les histogrammes suivants permettent de réaliser plus aisément un comparatif entre les deux périodes.

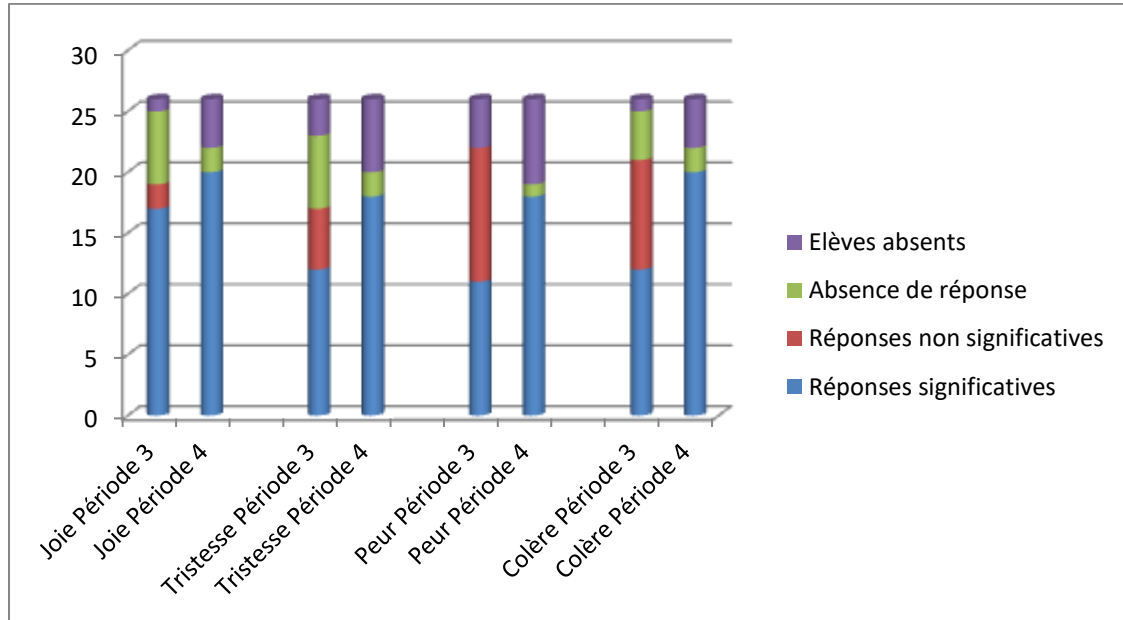


Figure 9 - Comparatif des réponses données en périodes 3 et 4

L'histogramme ci-après focalise sur les réponses significatives fournies par les élèves. Ces résultats sont un peu faussés par le nombre d'élèves absents en période 4 (de quatre à sept enfants) ; ils n'en demeurent pas moins révélateurs des progrès réalisés.

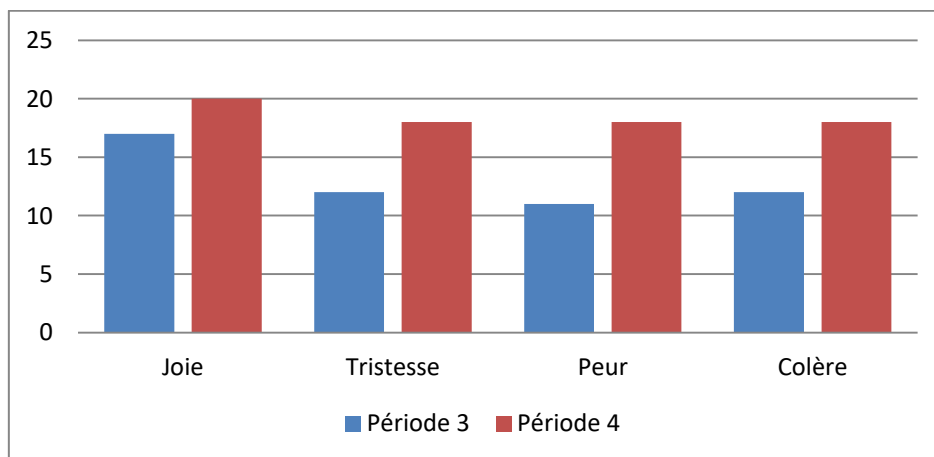


Figure 10 - Comparatif des réponses significatives données en périodes 3 et 4

Ainsi, en période 4, tous les élèves présents ont su évoquer une situation personnelle relative à chaque émotion, à l'exception de Z. (élève russe) qui n'est entré que dans les activités de mime et de créations de livres et de T. (élève roumain) qui n'a trouvé qu'une

situation relative à la peur mais qui a fait des progrès fulgurants par ailleurs (voir ci-dessous).

Hasard de la vie, le lendemain de notre travail sur la tristesse en période 4, le lapin d'un élève est mort. Cet élève n'avait pas évoqué de situation personnelle relative à la tristesse en période 3. Or, dès son arrivée en classe le lendemain du décès de son lapin, cet élève est venu me dire « mon lapin est mort hier et je suis très triste ». Notre travail lui a donc permis de mettre son émotion en mots et de l'exprimer.

#### **4. Le tri des albums lus**

En fin de période 4, les couvertures de livres lus ont été photocopiées et plastifiées pour faire un travail de tri en vue de faire des affiches. Dans un premier temps, les enfants ont pu librement, seuls ou à plusieurs, manipuler les couvertures et les trier. Après plusieurs essais, nous avons profité d'un temps en regroupement pour constituer les affiches en validant collectivement les choix de tri faits auparavant...



Figure 11 - Affiches récapitulatives reprenant les albums lus

Il ressort de cet exercice que les élèves ont bien retenu les histoires et les émotions qui y étaient associées. L'album « Parfois je me sens » lu par notre ATSEM regroupe plusieurs émotions mais a été rangé dans la joie, car l'illustration montre un personnage souriant. Cela montre que les élèves ont su lire les signes lorsqu'ils ont eu un doute.

#### **5. Les autres entrées pour l'enseignement du vocabulaire sur les émotions : une aide précieuse**

Le mime a permis aux enfants d'intérioriser les différents signes montrant les émotions travaillées. Ils ont été expressifs (voir annexe n°10) et ont également su deviner les émotions mimées par les autres enfants. Le mime a permis d'enrôler tous les élèves, y compris Z. qui est souvent en retrait.

**La musique** a également été un support important dans l'appréhension des émotions. En effet, les musiques joyeuses ont immédiatement fait sourire et danser les élèves. Pour les musiques et chansons tristes et plus précisément la chanson « Say something », un élève m'a dit « on dirait que le monsieur pleure dans son lit » ! Concernant la peur, la musique du film Psychose a fait réagir vivement les élèves, dont un qui m'a dit « maîtresse arrête cette musique, elle fait giga peur ». Pour la colère, les Tambours du Bronx ont été plébiscités par l'ensemble des élèves.

Le choix très varié des élèves concernant **les œuvres visuelles** me porte à penser que chaque élève a pu trouver une œuvre entrant en résonance avec l'émotion travaillée. Voici par exemple la photo d'un groupe d'enfants choisissant l'œuvre qui pour lui exprime le mieux la joie :



Figure 12 - Choix du tableau exprimant la joie

Pour les autres émotions, le choix s'est opéré plus tranquillement, toujours en petit groupe, mais avec les œuvres à disposition : les enfants ont pris le temps de les regarder et de dire à notre ATSEM vers quelle œuvre se portait leur choix.

**La création des livres**, et notamment la création du livre numérique, a permis aux élèves de réinvestir le vocabulaire des émotions, de le mettre en scène en choisissant un décor, une position, un mime. Cela a donc permis de réactiver la mémoire comme cela est recommandé dans le processus de mémorisation.

## 6. Le jeu du Monstre barbouillé : un bilan complet des acquisitions du vocabulaire des émotions



Figure 13 - Exemple de résultats du jeu du monstre barbouillé

Cinq enfants étaient absents les jours où nous avons mené ce jeu et ne sont donc pas décomptés dans les résultats. Une élève (G.) a été absente de manière récurrente durant la quasi-totalité du projet. Elle est revenue en classe au moment où nous avons joué au jeu du Monstre barbouillé. Elle a participé au jeu, mais contrairement à ses camarades, elle n'a pas su identifier et verbaliser les émotions représentées sur les cartes du jeu (voir annexe n°8).

### 6.1 Le choix des flacons

Chaque flacon représentait une émotion, en reprenant le code couleur ressortant de l'album « *la couleur des émotions* ». Il s'agissait donc pour chaque enfant de repérer les signes permettant d'identifier les émotions afin de déterminer dans quel flacon poser l'image piochée.

A l'exception de G., et de Z. qui n'a su affecter qu'une seule carte à bon escient dans le flacon de la colère, l'ensemble des élèves présents a su affecter les différentes images dans les flacons, certains, certes, plus rapidement que d'autres.

Nous pouvons en conclure que les signes et *a priori* le sens de chaque émotion a été cerné par tous les élèves.

### 6.2 Le vocabulaire réutilisé

L'autre objectif de ce jeu était de pousser les élèves à mobiliser le vocabulaire relatif aux émotions et, partant, de vérifier si des mots ont été suffisamment mémorisés pour relever du vocabulaire actif. En dehors de G. et Z., deux élèves ont montré des faiblesses du point de vue des mots finalement assimilés.

Les autres élèves ont été enthousiastes et prolixes. En effet, en plus de « joyeux », « content », « triste », « en colère », « avoir peur », de nouvelles expressions sont apparues.

Ainsi, pour la **joie**, des élèves ont su réutiliser les expressions : « voir la vie en rose », « sourire jusqu'aux oreilles » (pendant la période 4, cette expression a très longtemps été transformée en « joyeux jusqu'aux oreilles »).

Pour la **tristesse**, les enfants ont également utilisé les mots suivants : « malheureux », « larmes de crocodile », « la gorge serrée », « on voit du noir » (pour broyer du noir), « avoir du chagrin » et « sad » (nous avons travaillé les émotions en anglais également).

Pour la **peur**, les enfants ont parlé de « chair de poule » ou encore d'être « vert de peur ».

Enfin, pour la **colère**, les adjectifs « fâché » et « furieux » ont été utilisés à de nombreuses reprises. En outre, les expressions « trépigner de colère », « piquer une colère » et « se fâcher tout rouge » ont également été mobilisées.

Il est important de noter par ailleurs que ce vocabulaire s'est accompagné d'un progrès incontestable au niveau de la syntaxe, les élèves ont fait des phrases :



« j'ai la chair de coule » devenu après « j'ai la chair de poule »,



« il est furieux »,



« il est joyeux jusqu'aux oreilles » devenu ensuite « il sourit jusqu'aux oreilles » phrase utilisée en justification du choix du flacon de la joie.

En effet, les élèves sont même parvenus à justifier leurs choix :



« il est furieux parce qu'il est tout rouge et qu'il a la bouche ouverte »,



« elle est triste parce qu'elle pleure »,



« elle est heureuse parce qu'elle sourit jusqu'aux oreilles ».

Beaucoup de mots du corpus ont été employés lors du jeu, démontrant ainsi de gros progrès et un réel enrichissement du vocabulaire lié aux émotions. Si la quasi-totalité des enfants ont fait des progrès notables lors de ce projet, je ne peux m'empêcher d'évoquer les énormes progrès réalisés par T. qui en début de projet ne comprenait que « content » et qui a participé avec beaucoup d'enthousiasme à toutes les activités, à l'exception de la dictée à l'adulte, et a accru considérablement son dictionnaire personnel.

## CONCLUSION

A. Bentolila : « *L'école doit donner à tous les enfants qui lui sont confiés une sécurité de vocabulaire qui leur permettra, une fois élucidés les mécanismes du code écrit, d'interroger leur dictionnaire mental pour accéder au sens des mots qu'ils ont appris à déchiffrer.* » (Bentolila, Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, 2007, p. 8)

Si j'ai acquis très vite la certitude qu'il fallait enseigner le vocabulaire, je me trouvais démunie quant à la méthode d'enseignement la plus appropriée.

Après un premier travail très enrichissant sur la soupe de légumes, je voulais « me frotter » aux mots abstraits en travaillant les émotions, vocabulaire important aussi bien pour la construction de soi que pour la relation aux autres. Ainsi, l'ensemble de mon projet visait essentiellement l'appropriation du vocabulaire lié aux émotions : nommer les émotions, en identifier les signes visibles sur le visage, associer des émotions à des œuvres visuelles et musicales ou encore les mimer.

J'ai vu un réel progrès, à quelques exceptions près...

Les entrées que j'avais sélectionnées en m'appuyant sur la première partie théorique me semblent avoir toutes eu leur utilité. Je dois reconnaître toutefois que les chansons et comptines sont entrées dans le thème, sans pour autant me convaincre de leur utilité, elles ont plutôt servi de prétexte pour brasser une fois de plus les mots. Peut-être aurais-je pu rajouter d'autres jeux, comme le Memory. Mais le temps m'aurait manqué en tout état de cause.

Le travail sur le vocabulaire des émotions, leur identification et leur gestion est un travail de longue haleine que je n'ai fait qu'initier en posant des bases, durables je l'espère.

En prolongement de ce travail, nous avons installé en début de période 5 un coin « émotions », qui nous permettra de réactiver le vocabulaire des émotions et de mots associés. Des boîtes ont été constituées pour chaque émotion, regroupant l'ensemble des photos et



images sur lesquelles nous avons travaillé. Par ailleurs, le livre numérique (joint au présent mémoire, annexe n°11) a été transmis aux parents, en espérant favoriser ainsi une discussion avec les enfants sur notre travail, discussion entamée *a priori* par le livre individuel des émotions que les enfants ont d'ores et déjà rapporté chez eux.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agir contre l'illettrisme.* (s.d.). Récupéré sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid52346/agir-contre-illettrisme.html>
- Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4).* (2018, juillet 26). Récupéré sur Bulletin officiel de l'Education nationale 26-7-2018: [https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170\\_annexe\\_985734.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf)
- Bentolila, A. (2007). *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales.*
- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire.* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bentolila, A. (2011, novembre). *Le vocabulaire : pour dire et lire.* Récupéré sur Eduscol: [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf)
- Bianco, M. (2015, octobre). *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite.* Récupéré sur cnesco: [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bianco_solo1.pdf)
- Bibliographie émotions cycles 1-3.* (2017, février). Récupéré sur cndp: [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp51/litterature\\_jeunesse/Bibliographie-emotions-cycles1-3.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp51/litterature_jeunesse/Bibliographie-emotions-cycles1-3.pdf)
- Bourg, C. G. (s.d.). *Mots connus par les enfants de 3 ans, 4 ans et 5 ans d'après les travaux de P. Boisseaux.* Récupéré sur ac-lyon.fr: [http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Liste\\_lexique\\_connu\\_par\\_les\\_3\\_4\\_5\\_ans.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Liste_lexique_connu_par_les_3_4_5_ans.pdf)
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*(179 (4)), pp. 85-97.
- Brunet, E. (s.d.). *Liste de fréquence lexicale.* Récupéré sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>
- Cèbe, S., Roux-Baron, I., & Goigoux, R. (2018). *Narramus, Apprendre à comprendre et à raconter, Le Machin.* Retz.
- Cellier, M. (2017). *Guide pour enseigner Le vocabulaire à l'école maternelle.* Retz.
- CNDP. (2006, avril). *Le langage à l'école maternelle - Outil de mise en oeuvre des programmes 2002.* Récupéré sur [http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/langage\\_en\\_maternelle.pdf](http://www.martigues.ien.13.ac-aix-marseille.fr/dap/langage_en_maternelle.pdf)
- Des musiques pour travailler sur les émotions au cycle 1.* (s.d.). Récupéré sur [dessine moi une histoire](https://dessinemoiunehistoire.net/musique-emotions-maternelle-cycle-1/): <https://dessinemoiunehistoire.net/musique-emotions-maternelle-cycle-1/>
- Guillaud, M. (2016). *Bien vivre ensemble en maternelle - Jeux, activités, rituels, conseils.* Retz.

- hors-série n° 3 - programme de maternelle.* (2008, juin 3). Récupéré sur Bulletin officiel:  
[https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)
- hors-série n°3 - présentation.* (2008, juin 19). Récupéré sur Bulletin officiel:  
<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/presentation.htm>
- La prévention et la lutte contre l'illettrisme à l'École.* (s.d.). Récupéré sur education.gouv.fr:  
<https://www.education.gouv.fr/cid74737/la-prevention-et-la-lutte-contre-l-illettrisme-a-l-ecole.html>
- Le jeu du monstre barbouillé.* (2017). Récupéré sur La Maternelle de Bambou: <http://maternelle-bambou.fr/jeu-emotions-monstre-barbouille/>
- Le jeu du monstre barbouillé.* (2017). Récupéré sur La Maternelle de Bambou: <http://maternelle-bambou.fr/jeu-emotions-monstre-barbouille/>
- Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française. (2004).
- Llenas, A. (2017). *la couleur des émotions*. Paris: Editions Quatre Fleuves.
- Lutte contre l'illettrisme.* (s.d.). Récupéré sur <https://www.gouvernement.fr/lutte-contre-l-illettrisme>
- Perez, D. (2017, novembre 17). *LES ÉMOTIONS ET SENTIMENTS DANS L'ART*. Récupéré sur Arts plastiques: <https://perezartsplastiques.com/2017/11/17/les-emotions-et-sentiments-dans-lart/>
- Picoche, J. (2011, novembre). *Le vocabulaire et son enseignement - Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école*. Récupéré sur eduscol:  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/14/4/Jacqueline\\_Picoche\\_111202\\_avec\\_couv\\_201144.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf)
- Programme d'enseignement de l'école maternelle.* (2015, mars 26). Récupéré sur education.gouv.fr:  
[https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/84/6/2015\\_BO\\_SPE\\_2\\_404846.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf)
- Programme du cycle 2.* (2018, novembre). Récupéré sur  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes\\_2018/20/0/Cycle\\_2\\_programme\\_consolide\\_1038200.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf)
- Programme Maternelle 2015.* (s.d.). Récupéré sur Canopé: <https://www.reseau-canope.fr/programme-maternelle-2015/3-specificites/apprendre-et-vivre-ensemble.html>
- Ressources pour la maternelle - Lien oral-écrit Lexique et syntaxe.* (2016, avril). Récupéré sur eduscol:  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress\\_c1\\_Section\\_2\\_partie\\_1\\_Lexique\\_et\\_syntaxe\\_569594.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569594.pdf)
- Roubaud, M.-N., & Moussu, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, p. Mis en ligne en 2017:  
<https://journals.openedition.org/pratiques/3484>.
- Salomé, J. (1991). *T'es toi quand tu parles - Jalons pour une grammaire relationnelle*. Pocket.

- Sansac-Mora, M.-P., & Grimaud Mercier, M. (2016). *La boîte à émotions de Zatou, Guide pédagogique*. Paris: Retz.
- Sceren. (2011, juillet 4). *Le langage à l'école maternelle*. Récupéré sur [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle\\_web\\_182488.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf)
- Socle commun de connaissances et de compétences*. (2006, juillet). Récupéré sur Bulletin officiel: <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (2015, avril 23). Récupéré sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances,\\_de\\_c ompetences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_c ompetences_et_de_culture_415456.pdf)
- Vépière, C. (2010). La compréhension de texte n'est pas un jeu d'enfants par Sylvie Cèbe. *CONFERENCE - COLLOQUE NATIONAL AGEEM*.
- Zürcher, M. (2018). *Archidoc Les émotions*. Flammarion jeunesse.

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Référentiels des émotions (tirés de l'album " <i>la couleur des émotions</i> ").....	13
Figure 2 - Evaluation diagnostique.....	14
Figure 3 - Illustrations tirées de l'album Gris .....	14
Figure 4 - Exemple de cartes de Dobble .....	17
Figure 5 - La marionnette de Zatou.....	18
Figure 6 - Tableau des résultats de l'évaluation diagnostique .....	19
Figure 7 - Photo à l'origine de la confusion pour identifier la tristesse .....	20
Figure 8 - Résultats des évocations de situations personnelles après lecture d'albums.....	21
Figure 9 - Comparatif des réponses données en périodes 3 et 4.....	23
Figure 10 - Comparatif des réponses significatives données en périodes 3 et 4 .....	23
Figure 11 - Affiches récapitulatives reprenant les albums lus.....	24
Figure 12 - Choix du tableau exprimant la joie .....	25
Figure 13 - Exemple de résultats du jeu du monstre barbouillé .....	26

## ANNEXES

Annexe n°1 : Les différents corpus établis pour le projet

Annexe n°2 : Les albums en lien avec les émotions, lus en périodes 3 et 4

Annexe n°3 : Les fiches de séquence

Annexe n°4 : Les œuvres d'art vues pour chaque émotion

Annexe n°5 : Liste des musiques écoutées dans le cadre du travail sur les émotions

Annexe n°6 : Chants et comptine liés aux émotions

Annexe n°7 : Livres individuels réalisés par les élèves

Annexe n°8 : Les photos et images utilisées en support

Annexe n°9 : Recueil des situations personnelles liées aux émotions des élèves de la classe

Annexe n°10 : Les émotions en mime

Annexe n°11 : Lien vers le livre numérique des émotions de la classe 4

## ANNEXE N°1

### LES DIFFERENTS CORPUS ETABLIS POUR LE PROJET

#### 1. Les mots et expressions et les listes de fréquence

Mots figurant sur la liste établie par Philippe Boisseaux	Mots figurant uniquement sur la liste Eduscol	Mots/expressions rajoutés
	émotion	
	éprouver	ressentir
content		être heureux, joyeux...
heureux		avoir le cœur léger
joie		heureux comme un poisson dans l'eau
joyeux		sourire jusqu'aux oreilles
bonheur		voir la vie en rose
rire		gai
sauter		gaité
sourire		
danser		
triste		tristesse
malheureux		peine
pleurer		être triste, ...
larme		avoir la gorge serrée
chagrin		avoir le cœur gros
déçu		broyer du noir
colère		rage
énervé		être en colère,...
fâché		piquer une colère
furieux		avoir la moutarde qui monte au nez
exploser		trépigner de colère
crier		se fâcher tout rouge
peur	terreur	terrorisé
effrayé		apeuré
hurler		frayeur
se cacher		terrifié
effrayer		inquiet (inquiétude sur la liste eduscol)
trembler		faire/avoir peur
		avoir la chair de poule
		trembler comme une feuille
		claquer des dents
		être vert de peur

## 2. Premier corpus établi (en amont du projet)

Les émotions			
Emotions	Barbouillé Bizarre Perdu	Séparer Ranger Ressentir Eprouver	
JOIE			
Joie Gaité Bonheur Sourire	Joyeux Gai Heureux Content	Etre gai... Sourire / faire un sourire Rire Sauter Danser	Avoir le cœur léger Joyeusement Gaiement
TRISTESSE			
Tristesse Larme Mélancolie	Triste Mélancolique Morose Seul Abandonné	Etre triste... Pleurer	Refroidir le cœur Baisser la tête
COLERE			
Colère Rage	Fâché Furieux	Eclater Brûler Exploser Crier	Etre en colère
PEUR			
Peur Frayeur Terreur	Apeuré Effrayé Terrorisé Tout petit Faible	Hurler Se cacher Faire/avoir peur Effrayer	La peur au ventre Etouffer le cœur

## 3. Deuxième corpus établi (suite à l'évaluation diagnostique)

Les émotions		
Emotions		Ressentir/ Eprouver
JOIE		
Joie Gaité Bonheur Sourire	Joyeux Gai Heureux Content	Etre gai... Sourire / faire un sourire Rire Sauter Danser
TRISTESSE		
Tristesse Larme	Triste Mélancolique Morose Seul Abandonné	Etre triste... Pleurer Baisser la tête
COLERE		
Colère Rage	Fâché Furieux En colère	Eclater Exploser Crier
PEUR		
Peur Frayeur Terreur	Apeuré Effrayé Terrorisé Tout petit Faible	Hurler Se cacher Faire/avoir peur Effrayer

#### 4. Corpus finalement travaillé dès le début de la période 4




Les émotions			
Emotions		Ressentir Eprouver	
JOIE			
Joie Gaité Bonheur Sourire	Joyeux Gai Heureux Content	Etre gai... Sourire Faire un sourire Rire Sauter Danser	Avoir le cœur léger Sauter de joie Heureux comme un poisson dans l'eau Sourire jusqu'aux oreilles Voir la vie en rose
TRISTESSE			
Tristesse Larme Chagrin	Triste Malheureux Déçu Chagriné	Etre triste... Pleurer	Avoir la gorge serrée Avoir le cœur gros Broyer du noir
COLERE			
Colère Rage	Enervé Agacé Fâché Furieux	Exploser Crier	Etre en colère Piquer une colère Avoir la moutarde qui monte au nez Trépigner de colère Se fâcher tout rouge
PEUR			
Peur Frayeur Terreur	Apeuré Effrayé Terrifié Inquiet	Hurler Se cacher Faire/avoir peur Effrayer	Avoir la gorge nouée Avoir la chair de poule Trembler comme une feuille Claquer des dents Etre vert de peur














## ANNEXE N°2

### LES ALBUMS EN LIEN AVEC LES EMOTIONS, LUS EN PERIODES 3 ET 4






#### PERIODE 3

	Auteur/ illustrateur	Résumé (dictée à l'adulte)
	Anna Llenas	C'est l'histoire du monsieur des couleurs. Il est tout branlé. Son amie, la petite fille, lui propose de séparer les émotions dans des fioles : la joie, la tristesse, la colère, la peur et la surprise. Ses émotions ne sont plus mélangées et il va mieux, il est même amoureux.
<b>JOIE</b>		
	Alain Broutin/ Frédéric Stehr	C'est l'histoire de Calinours qui organise une fête avec un goût surprise avec des batilles. Il se déguise en magicien et tout le monde est joyeux.
	Jo Wittek/ Christine Roussey	C'est l'histoire de la boîte à bonheurs, que la petite fille a reçue de sa grand-mère. Elle y met toutes les choses qui la rendent joyeuse. C'est un joli livre.
<b>TRISTESSE ET JOIE</b>		
	Sophie de Mullenheim/ Romain Guyard	C'est l'histoire de Simon qui est triste parce qu'il a changé de maison. En marchant dans les bois, il rencontre un renard, puis une renne et un écureuil, qui construisent une cabane avec des feuilles et des bâtons. Ce sont ses nouveaux amis et Simon est heureux.
	Anne-Gaëlle Balpe/ Jess Pauwels	Ce matin, tout est gris : la ville, l'humeur, les gens, le temps... Trois enfants sortent leurs craies et leurs pinceaux pour réagir. (non dicté à l'adulte)
<b>TRISTESSE</b>		
	Gabrielle Vincent	C'est l'histoire d'Ernest et Célestine. Célestine a perdu son doudou et elle est triste. Ernest va lui en acheter un nouveau mais elle est encore triste. Ernest lui fabrique un nouveau doudou. Célestine est joyeuse alors.
	Anne-Marie Chapouton	C'est Mina la fourmi, elle pleure, elle est triste parce que personne ne veut travailler avec elle car elle a une patte en moins. A la fin, elle s'occupe des tâches fourmis, elle n'est plus triste.






	<p>Anne-Gaëlle Balpe / Cécile Vangout</p>	<p>C'est l'histoire d'une petite fille qui boit un gros chagrin. Elle cherche à comprendre d'où il vient. Elle essaye de le faire plus petit en le faisant rigoler et avec sa baguette. A la fin, elle le met dans sa poche car il est devenu petit, et elle va voir son papa et sa maman.</p>
	<p>Aurélie Chien Chow Chine</p>	<p>Gaston est triste parce que ses copains ne veulent jouer au ballon mais à chat perché. Alors ils se disputent et Gaston est triste, sa crinière devient bleue.</p>
<b>PEUR</b>		
	<p>Stephanie Blake</p>	<p>C'est l'histoire de Simon. Il ne veut pas aller chez le dentiste parce qu'il a peur. A la fin, il a été courageux et il est content.</p>
	<p>Yann Walcker/ Nicolas Duffaut</p>	<p>C'est l'histoire de Mika, il a peur du noir : il voit des monstres mais il se découvre que ce sont des ombres.</p>
	<p>Aurélie Chien Chow Chine</p>	<p>Gaston a peur du noir alors il se cache et ne veut pas se coucher. Sa crinière est verte alors.</p>
	<p>Stephanie Blake</p>	<p>Simon ne veut pas aller à la piscine parce qu'il a peur de se noyer et de voir un crocodile. Sa copine elle a encore plus peur que lui alors il n'a plus peur et aide sa copine.</p>
	<p>Ed Emberley</p>	<p>C'est un grand monstre qui apparaît et qui disparaît.</p>
<b>COLERE</b>		
	<p>Aurélie Chien Chow Chine</p>	<p>Gaston est en colère quand : il veut jouer dehors et il pleut, quand il doit aller dans le bain et ne veut pas se baigner, quand il doit sortir du bain. Sa crinière devient toute rouge.</p>

	Mireille d'Allancé	C'est l'histoire de Robert, il a passé une très mauvaise journée. Au dîner, il parle mal à son papa et son papa l'embrasse dans sa chambre. Là, monte quelque chose en lui... une chose toute rouge qui sort... c'est de la colère. Elle casse tout jusqu'à ce que Robert se calme.
	Audrey Bouquet/ Fabien Lambert	C'est l'histoire d'un chat qui n'a pas eu le temps de se réveiller tranquillement et qui est de mauvaise humeur. A la fin, il va mieux.
	Kimiko	Nao est en colère car il n'arrive pas à construire son château.

## PERIODE 4

	Cécile Gabriel	Ce livre invite les enfants à deviner, à l'aide d'indices en images, en couleur et en textes, les émotions et sentiments ressentis par des enfants. <i>(non dicté à l'adulte)</i>
<b>JOIE</b>		
	Kochka/ Sophie Bouxom	C'est l'histoire d'Eloi, un petit garçon qui est très pressé de retrouver sa mère. Il est beaucoup joyeux de la retrouver, ils se font un gros câlin.
<b>TRISTESSE</b>		
	Audrey Poussier	C'est l'histoire d'un chat qui pleure. Quand on lui demande pourquoi il pleure, il dit "parce que je suis triste" et après "parce que". A la fin, avec tous ses amis, il est guéri.
	Alain de Périgny/ Nancy Delvaux	C'est une petite fille qui a enfoncé son doigt dans le gâteau que son papa avait fait. Elle se sent triste et elle se cache dans son lit. Et après, elle dit toute la vérité à son papa. A la fin, elle demande une part de gâteau pour son dada.
	Monique Vidalie	C'est l'histoire du vilain petit canard. Sa maman le protège parce que personne ne veut jouer avec lui parce qu'il est gris. Le vilain petit canard est triste alors. Mais à la fin, il devient un beau cygne et trouve des amis.

## PEUR

	<p>Marie-Hélène Delval/ Pierre Denieuil</p>	<p>C'est l'histoire d'un ogre qui avait peur des enfants depuis que sa maman lui a lu l'histoire du petit poucet. Un jour Tajo et Babek entre dans le château de l'ogre et l'ogre a eu peur. Mais finalement l'ogre et les enfants deviennent amis et s'amuse beaucoup, et ils mangent beaucoup de tostones à la confiture.</p>
	<p>Jo Wittek/ Christine Roussey</p>	<p>C'est l'histoire de la petite fille. Elle a beaucoup de peurs. La maîtresse fait parfois des yeux de hôte mais quand elle est sage, la maîtresse devient étonnée. Puis la petite fille a moins peur car elle grandit.</p>
	<p>Stéphanie Couturier</p>	<p>C'est l'histoire de Léonie, elle change de maison, elle va en Irak. Et elle a peur, peur du noir, peur de l'eau. Mais elle se batte et elle s'amuse. Elle a aussi peur pour son premier jour à l'école mais finalement tout va bien et elle n'a plus peur.</p>
<h2>COLERE</h2>		
	<p>Sylvie Sarzaud/ Véronique Fusier</p>	<p>C'est l'histoire de Grinzing. Il a joué avec son ami, et quand il est tombé, son ami ne l'a pas aidé car il rigolait. Grinzing est un peu fâché. Et après il a cassé ses jouets. Il a demandé de nouveaux jouets mais ses parents ont dit non. Grinzing est alors furieux et il va dormir le lendemain, il va sur une autre planète et il fait un petit dog sa Tatie. Il rit et n'est plus en colère, elle est drôle. Quand il se réveille, il décide de ne plus faire de colère.</p>
	<p>Stéphanie Couturier</p>	<p>C'est l'histoire d'un garçon qui se réveille avec la colère sur le lit. Après il a été méchant et il n'a pas fait équipe avec sa copine. Mais après il s'est calmé et il est devenu gentil avec sa copine et lui dit qu'il fera encore équipe avec elle.</p>

## ANNEXE N°3 – FICHES DE SEQUENCES

Fiche de séquence – LES EMOTIONS et VOCABULAIRE (période 3)			
Niveau de classe : MS	Domaine : Maîtriser la langue dans toutes ses dimensions		Nombre de séances : 9
Compétence :	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.</li> <li>S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis</li> <li>Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</li> </ul>		
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> <li>travailler le champ lexical des émotions</li> <li>nommer, décrire, verbaliser, évoquer des actions</li> <li>catégoriser, utiliser des termes génériques</li> <li>découvrir les notions de synonymes et de contraires</li> </ul>		
Rappel du corpus travaillé (émotions)	<b>JOIE</b>		
	Joie / Gaité / Bonheur / Sourire	Joyeux / Gai / Heureux / Content	Etre gai... / Sourire / faire un sourire / Rire / Sauter / Danser
	<b>TRISTESSE</b>		
	Tristesse / Larme	Triste/ Mélancolique/ Morose / Seul/ Abandonné	Etre triste... / Pleurer / Baisser la tête
	<b>COLERE</b>		
	Colère / Rage	Fâché / Furieux / en colère	Eclater / Exploser / Crier
	<b>PEUR</b>		
	Peur / Frayeur / Terreur	Apeuré / Effrayé / Terrorisé / Tout petit/ Faible	Hurler / Se cacher / Faire-avoir peur / Effrayer
<b>SEANCES</b>			
N°	Modalité d'apprentissage	Objectif général de la séance	Description rapide
1	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Découvrir le lexique des émotions	Lecture de l'album « La couleur des émotions » + évaluation diagnostique individuelle à base de photos
2	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Découvrir différentes situations relatives à la <b>joie</b>	Lecture de plusieurs albums
3	en s'exerçant	Amener les élèves à appréhender la joie et à l'identifier dans leur vécu	Travail sur le vocabulaire de la joie : retour sur les albums lus, recherche de signes évoquant la joie et recherche d'une situation joyeuse individuelle
4	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Découvrir différentes situations relatives à la <b>tristesse</b>	Lecture de plusieurs albums
5	en s'exerçant	Amener les élèves à appréhender la tristesse et à l'identifier dans leur vécu	Travail sur le vocabulaire de la tristesse : retour sur les albums lus, travail sur « les émotions de Gaston : je suis triste », recherche de signes évoquant la tristesse et recherche d'une situation triste individuelle
6	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Découvrir différentes situations relatives à la <b>peur</b>	Lecture de plusieurs albums
7	en s'exerçant	Amener les élèves à appréhender la peur et à l'identifier dans leur vécu	Travail sur le vocabulaire de la peur : retour sur les albums lus, travail sur « les émotions de Gaston : j'ai peur », recherche de signes évoquant la peur et recherche d'une situation individuelle de peur
8	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Découvrir différentes situations relatives à la <b>colère</b>	Lecture de plusieurs albums
9	en s'exerçant	Amener les élèves à appréhender la colère et à l'identifier dans leur vécu	Travail sur le vocabulaire de la colère : retour sur les albums lus, travail sur « les émotions de Gaston : je suis en colère », recherche de signes évoquant la colère et recherche d'une situation individuelle de colère

Fiche de séquence – LES EMOTIONS et VOCABULAIRE (période 4)			
Niveau de classe : MS		Domaine : Maîtriser la langue dans toutes ses dimensions	
Nombre de séances : 19			
Compétence :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.</li> <li>• S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis</li> <li>• Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.</li> </ul>		
Objectif principal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travailler le champ lexical des émotions</li> <li>• nommer, décrire, verbaliser, évoquer des actions</li> <li>• catégoriser, utiliser des termes génériques</li> <li>• découvrir les notions de synonymes et de contraires</li> </ul>		
Rappel du corpus travaillé (émotions)	<b>JOIE</b>		
	Joie / Gaité / Bonheur / Sourire	Joyeux / Gai / Heureux / Content	Etre gai... / Sourire / faire un sourire / Rire / Sauter / Danser
	<b>TRISTESSE</b>		
	Tristesse / Larme / Chagrin / Peine	Triste/ Malheureux / Déçu	Etre triste... / Pleurer / avoir du chagrin
	<b>COLERE</b>		
	Colère / Rage	Fâché / Furieux / en colère / Agacé	Eclater / Exploder / Crier / Etre en colère
Rappel du corpus travaillé (émotions)	<b>PEUR</b>		
	Peur / Frayeur / Terreur	Apeuré / Effrayé / Terrorisé / Inquiet	Hurler / Se cacher / Faire-avoir peur / Effrayer
<b>SEANCES</b>			
N°	Modalité d'apprentissage	Objectif général de la séance	Description rapide
1	En jouant	Réinvestir le vocabulaire rencontré jusqu'alors	Dobble sur le thème de la couleur des émotions
2	en réfléchissant...	Découvrir une nouvelle situation relative à la joie	Lecture de l'album : « une vague de joie pour Eloi »
3	en s'exerçant	Identifier la joie sur des photos, des images et des dessins	Travail sur différentes cartes, recherche d'indices pour déterminer l'émotion en jeu, enrichissement du vocabulaire (verbes, expressions)
4	En jouant	Pratiquer différents usages du langage oral, s'approprier une émotion	Mise en scène de la joie dans le cadre de la réalisation du livre numérique
5	en réfléchissant...	Evaluation formative sur la joie	Dictée à l'adulte sur les émotions propres à chaque élève, sur la joie
6	en réfléchissant...	Découvrir de nouvelles situations relatives à la tristesse	Lecture de nouveaux albums : « le chagrin », « Camille a fait une bêtise » et « le vilain petit canard »
7	en s'exerçant	Identifier la tristesse sur des photos, des images et des dessins	Travail sur différentes cartes, recherche d'indices pour déterminer l'émotion en jeu, enrichissement du vocabulaire (verbes, expressions)

8	En jouant	Pratiquer différents usages du langage oral, s'approprier une émotion	Mise en scène de la tristesse dans le cadre de la réalisation du livre numérique
9	en réfléchissant...	Evaluation formative sur la tristesse	Dictée à l'adulte sur les émotions propres à chaque élève, sur la tristesse
10	en réfléchissant...	Découvrir de nouvelles situations relatives à la peur	Lecture de nouveaux albums : « mes petites peurs », « le livre de mes émotions : la peur »
11	en s'exerçant	Identifier la peur sur des photos, des images et des dessins	Travail sur différentes cartes, recherche d'indices pour déterminer l'émotion en jeu, enrichissement du vocabulaire (verbes, expressions)
12	En jouant	Pratiquer différents usages du langage oral, s'approprier une émotion	Mise en scène de la peur dans le cadre de la réalisation du livre numérique
13	en réfléchissant...	Evaluation formative sur la peur	Dictée à l'adulte sur les émotions propres à chaque élève, sur la peur
14	en réfléchissant...	Découvrir de nouvelles situations relatives à la colère	Lecture de nouveaux albums : « le livre de mes émotions : la colère », « Grinzing est en colère »
15	en s'exerçant	Identifier la colère sur des photos, des images et des dessins	Travail sur différentes cartes, recherche d'indices pour déterminer l'émotion en jeu, enrichissement du vocabulaire (verbes, expressions)
16	En jouant	Pratiquer différents usages du langage oral, s'approprier une émotion	Mise en scène de la colère dans le cadre de la réalisation du livre numérique
17	en réfléchissant...	Evaluation formative sur la colère	Dictée à l'adulte sur les émotions propres à chaque élève, sur la colère
18	en réfléchissant...	Réinvestir tout le vocabulaire des 4 émotions travaillées	Lecture de nouveaux albums : « Parfois je me sens » et « Quelle émotion ?!... »
19	En jouant	Réinvestir tout le vocabulaire des émotions travaillées	Le monstre barbouillé : ranger les photos et images dans les flacons Evaluation sommative

**Fiche de séquence - MIME ET EMOTIONS (période 4)**

<b>Niveau de classe :</b> MS		<b>Domaine :</b> Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques Maîtriser la langue dans toutes ses dimensions		<b>Nombre de séances :</b> 7
<b>Compétence :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique</li> <li>• Communiquer avec les adultes et les autres enfants en se faisant comprendre.</li> </ul>			
<b>Objectif principal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.</li> <li>• S'engager avec plaisir dans des mouvements simples ou globaux, répétitifs ou variés, pour investir un espace d'action, agir avec et sur des objets, traduire des émotions</li> </ul>			
<b>Rappel du corpus travaillé (émotions)</b>	<b>JOIE</b>			
	Joie / Gaité / Bonheur / Sourire	Joyeux / Gai / Heureux / Content	Etre gai... / Sourire / faire un sourire / Rire / Sauter / Danser	Avoir le cœur léger / Sauter de joie / Sourire jusqu'aux oreilles / Voir la vie en rose / heureux comme un poisson dans l'eau
	<b>TRISTESSE</b>			
	Tristesse / Larme / Chagrin / Peine	Triste/ Malheureux / Déçu	Etre triste... / Pleurer / avoir du chagrin	Avoir la gorge serrée / Avoir le cœur gros / Broyer du noir
	<b>COLERE</b>			
	Colère / Rage	Fâché / Furieux / en colère / Agacé	Eclater / Exploser / Crier / Etre en colère	Piquer une colère / Avoir la moutarde qui monte au nez / Trépigner de colère / Se fâcher tout rouge
<b>PEUR</b>				
Peur / Frayeur / Terreur	Apeuré / Effrayé / Terrorisé / Inquiet	Hurler / Se cacher / Faire-avoir peur / Effrayer	Avoir la gorge nouée / Avoir la chair de poule / Trembler comme une feuille / Claquer des dents / Etre vert de peur	
<b>SEANCES</b>				
<b>N°</b>	<b>Modalité d'apprentissage</b>	<b>Objectif général de la séance</b>		<b>Description rapide</b>
1	en réfléchissant et en résolvant des problèmes	Amener les élèves à entrer dans une activité de mime en s'exprimant avec tout leur corps et en osant montrer aux autres		« Faire comme » à partir d'un texte littéraire vers le mime (L'ogre qui avait peur des enfants)
2	en jouant	Amener les élèves à améliorer leur gestuelle		« Faire comme si j'étais ou je faisais » à partir d'un texte littéraire vers le mime
3	en s'exerçant	Amener les élèves à améliorer leur gestuelle		« Faire comme si... » : travail sur les sensations et expression des émotions
4	en se remémorant et en mémorisant	Amener les élèves à travailler l'écoute de l'autre, la communication avec les autres par le corps		Jouer avec les ombres (jeu du miroir mais côte à côte)
5	en jouant	Amener les élèves à transformer leur gestuelle (amplitude, ralentissement, signification, symbolique) pour être compris par l'autre		Se faire comprendre (faire deviner des personnages et des actions)
6	en s'exerçant et en mémorisant	Amener les élèves à réinvestir les acquis des séances précédentes en s'exprimant devant un autre élève		Se faire comprendre par un autre (Exprimer corporellement une consigne dessinée qui exprime une émotion et la faire deviner à son binôme)
7		EVALUATION : Amener les élèves à réinvestir les acquis des séances précédentes en se présentant devant le groupe		Se faire comprendre par les autres Cartes imagées sur les émotions (monstre des couleurs)



ANNEXE N° 4

LES ŒUVRES D'ART VUES POUR CHAQUE EMOTION

LA JOIE



*Le Bonheur et la Joie*  
JP Mika, Kiese na kiese



*Flowers Blooming in this World and the Land of Nirvana*  
Takashi Murakami



*Rire jaune*  
Yves Avenel



*Silhouette*  
Keith Haring

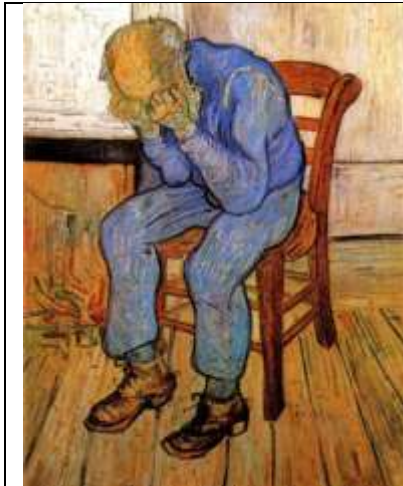


*Bal du Moulin de la Galette*  
Auguste Renoir



*Carnaval tragique (détail)*  
Karel Appel

LA TRISTESSE



*Le vieil Homme triste*  
Vincent Van Gogh



*La femme à la robe rouge* Paul  
Gauguin



*Golden Tears*  
Gustav Klimt



*Crying Girl*  
Roy Lichtenstein








*Melancholy*  
Edvard Munch

LA PEUR

 The painting 'The Scream' by Edvard Munch, depicting a figure standing on a bridge over a turbulent, orange and red sky, symbolizing intense emotional distress or fear.	 Two busts of a man's head, one in a dark, metallic material and the other in a lighter, more realistic material, both showing extreme facial expressions of pain and suffering.
<p><i>Le Cri</i> Edvard Munch</p>	<p><i>Bustes grimaçants de douleur</i> Franz Xaver Messerschmidt</p>
 A circular painting of Medusa's head by Le Caravage, showing her with a shocked and terrified expression, her mouth wide open.	 The black and white reproduction of the painting 'Guernica' by Pablo Picasso, depicting a chaotic and violent scene of destruction and suffering during the bombing of Guernica.
<p><i>Méduse</i> Le Caravage</p>	<p><i>Guernica</i> Pablo Picasso</p>

## LA COLERE

		
<p><i>Femme en colère</i> Emmanuelle Boisgard</p>	<p><i>Colère refoulée</i> Frédéric Dréan</p>	<p><i>Furia</i> Jean Chanoir</p>
		
<p>Hergé</p>	<p>Masque japonais (Masque nô de type obeshimi)</p>	

## ANNEXE N°5

### LISTE DES MUSIQUES ECOUTEES DANS LE CADRE DU TRAVAIL SUR LES EMOTIONS

#### JOIE

- *Y'a d'la joie*, Charles Trénet
- *Water*, Fredrika Stahl
- *Happy, Girl*, Pharrell Williams

#### TRISTESSE

- *Ave Maria*, Franz Schubert
- *Gymnopédie n°1*, Erik Satie
- *Pavane pour une infante défunte*, Ravel
- *Clair de lune*, Suite bergamasque, L.82 :III., Claude Debussy
- *La tristesse*, OP.10, n°3, Frédéric Chopin
- *Say something*, A Great Big World, Christina Aguilera
- *Skinny love*, Birdy

#### PEUR

- *Les dents de la mer (Thème)*, Musique de film
- *Atom heart mother suite*, Pink Floyd
- *Threne à la mémoire des victimes d'Hiroshima*, Krzysztof Penderecki
- *Psychose*, Musique de film
- *Speed machine*, Les Tambours du Bronx
- *Danse macabre*, Op.40, Camille Saint-Saens

#### COLERE

- *Carmina Burana, Fortuna Imperatrix Mundi : « O Fortuna »*, Carl Orff
- *Tempête*, Les Tambours du Bronx
- *Les quatre saisons, L'été : Presto*, Antonio Vivaldi
- *Orphée et Eurydice, Air de Furies*, Christoph Willibald Gluck
- *Mars*, Gustav Holst
- *Dies irae*, Giuseppe Verdi

## ANNEXE N°6 - CHANTS ET COMPTINE LIES AUX EMOTIONS

### If You're Happy and You Know it...

If you're happy and you know it

Clap your hands  
(Clap, Clap)

If you're happy and you know it,

Clap your hands  
(Clap, Clap)

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

Clap your hands.

(Clap, Clap)

If you're happy and you know it

Stomp your feet  
(Stomp, Stomp)

If you're happy and you know it,

Stomp your feet

(Stomp, Stomp)

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

Stomp your feet!

(Stomp, Stomp)

If you're happy and you know it

Say "hurray"!

("Hur-ray!")

If you're happy and you know it,

Say "hurray"!

("Hur-ray!")

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

If you're happy and you know it,

Say "hurray"!

("Hur-ray!")

### Si tu as d'la joie au cœur...

Si tu as d'la joie au cœur,

Frappe des mains  
(clap, clap)

Si tu as d'la joie au cœur,

Frappe des mains  
(clap, clap)

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur,

Frappe des mains !

(clap, clap)

Si tu as d'la joie au cœur

Tape des pieds

(tap, tap)

Si tu as d'la joie au cœur

Tape des pieds

(tap, tap)

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur

Tape des pieds !

(tap, tap)

Si tu as d'la joie au cœur

Dit "Youpie"

(You-pie !)

Si tu as d'la joie au cœur

Dit "Youpie"

(You-pie !)

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur

Si tu as d'la joie au cœur

Dit "Youpie"

(You-pie !)

### La Colère !



J'ai mis plein de mauvaise  
humeur  
sur ma tartine de beurre

Ce matin, j'ai mangé de la colère  
à la petite cuillère.



Toute la journée, je l'ai passée à  
grogner,  
à donner des coups de pieds,  
et à dire "C'est bien fait !".



Mais maintenant, ça suffit.  
J'ai envie que ce soit fini.



Et je voudrais vous apporter  
une salade de baisers  
bien frais, bien doux, bien sucrés.  
C'est très facile à préparer.  
Qui veut la goûter ?

Monique Miller

ANNEXE N°7 - LIVRES INDIVIDUELS REALISES PAR LES ELEVES











## ANNEXE N°8

### LES PHOTOS ET IMAGES UTILISEES EN SUPPORT

Les images et photos proposées la « la boîte à émotions de Zatou » ne sont pas libres de droits, je ne vais donc pas pouvoir les reproduire. Voici donc les autres images trouvées sur internet (Le jeu du monstre barbouillé, 2017).

#### JOIE



#### TRISTESSE



PEUR



COLERE



**ANNEXE N°9**

**RECUEIL DES SITUATIONS PERSONNELLES LIEES AUX EMOTIONS DES ELEVES DE LA CLASSE**

	<b>JOIE</b>	
	<b>Période 3</b>	<b>Période 4</b>
A	Quand mon papa il m'achète quelque chose	Ce qui me rend heureux c'est d'être avec mon papa
B	c'est que mon papa il m'achète des billes	Je suis joyeux quand je joue aux cartes de Dark Vador
C	Jouer	Ce qui me rend heureux c'est d'aller au parc
D	Une trottinette avec deux roues	J'aime jouer avec mes jouets et sauter ça me rend heureux
E	Je suis joyeux quand je suis à la fête foraine	Ce qui me rend heureux c'est d'aller au carnaval
F	?	Ce qui me rend heureuse : aller au manège
G	Ma maman a acheté un bateau	<i>Absente</i>
H	Ma mère elle m'avait acheté beaucoup de doudous	Ce qui me rend heureuse c'est quand mes frères jouent avec moi
I	J'adore jouer	<i>Absente</i>
J	Ma mère elle m'achète beaucoup de jouets	Ce qui me rend heureuse c'est quand ma maman m'amène au parc
K	Ce qui me rend heureuse c'est d'aller au parc	Je suis heureuse quand je suis à l'école
L	Je suis content quand mon papa me ramène au manège	Je suis heureux quand je vais au manège
M	Je suis heureuse quand je suis à la fête	Je suis heureuse quand mon père m'emmène voir les étoiles
N		Ce qui me rend heureux : Partir aux manèges et jouer aux manèges et venir à l'école et quand je vais à Fun city
O		<i>Absent</i>
P	Je suis contente quand je suis dehors avec ma maman	Ce qui me rend heureuse : Jouer avec mes poupées
Q	Je suis content quand je rigole	Ce qui me rend heureux c'est d'aller manger au Burger King
R		Ce qui me rend heureux c'est de manger et d'aller au parc
S	Je suis content quand je fête mon anniversaire chez ma maman	<i>Absent</i>
T	/	?
U	Je suis heureux quand je suis à l'école	Ce qui me rend heureux c'est d'aller aux manèges et de manger des glaces
V	Je suis amoureux de ma maman, je suis joyeux quand je suis avec elle	Ce qui me rend heureux c'est d'aller au carnaval
W	Jouer au parc	Ce qui me rend heureuse c'est de regarder la télé et le téléphone
X		Ce qui me rend heureux c'est qu'on me laisse tranquille jouer dans ma chambre
Y	Quand on va au ski	Ce qui me rend heureuse : quand je vais à Disneyland
Z	/	?

TRISTESSE		
	Période 3	Période 4
A	Jamais triste	<i>Absent</i>
B	Je suis triste parce que Kefi veut pas jouer avec moi dans la cour	Ce qui me rend triste c'est quand je tombe et que je me fais mal
C	Je suis triste quand mon papa ne veut pas me donner son téléphone	<i>Absent</i>
D	Je suis triste quand je suis tout seul à la maison	Ce qui me rend triste c'est quand mon frère et ma sœur ne veulent pas jouer avec moi
E	Je suis triste quand ma mère ne m'emmène pas à l'école	Ce qui me rend triste c'est quand personne ne me lit une histoire avant de dormir
F		Ce qui me rend triste c'est quand ma maman ne m'emmène pas au manège
G		<i>Absent</i>
H	Je suis triste parce que mes frères ne veulent pas jouer avec moi	Ce qui me rend triste c'est quand mes frères ne veulent pas jouer avec moi
I	Je suis triste quand je suis toute seule (sans mes frères)	<i>Absente</i>
J	Jamais triste	Ce qui me rend triste c'est quand ma mère ne veut pas m'emmener au parc
K	Je suis triste parce que ma sœur me frappe tous les jours	Ce qui me rend triste c'est quand ma sœur me tape et me tire les cheveux
L	Je suis triste quand ma maman n'arrête pas de m'embêter (elle arrête la musique)	Ce qui me rend triste c'est quand maman ne veut pas sortir et que je reste à la maison
M	Jamais triste	Ce qui me rend triste c'est quand maman ne veut pas sortir dehors et m'emmener au parc
N	Je suis triste quand ma mère ne veut pas me laisser regarder la TV au réveil	Ce qui me rend triste c'est quand on ne me laisse pas faire du vélo et que je ne peux pas aller au manège
O		Quand maman se fâche ça me rend triste
P		Ce qui me rend triste c'est quand ma maman me punit
Q		Quand mes parents me grondent ça me rend triste
R	Je suis triste parce que je suis seul	Ce qui me rend triste c'est quand je ne prends pas mon goûter et quand je ne vais pas au parc
S	Je suis triste quand ma maman s'énerve et ne me donne pas tout	Ce qui me rend triste c'est quand je me fais mal
T	/	?
U	Je suis triste quand...	Ce qui me rend triste c'est de ne pas aller chez mes copains ou mes cousins
V	Jamais triste	<i>Absent</i>
W		<i>Absente</i>
X	Jamais triste	Ce qui me rend triste c'est quand je suis seul dans ma chambre et que je ne fais rien
Y	Je suis triste parce que mon frère me tape	Ce qui me rend triste c'est quand ma maman ne veut pas m'emmener au parc
Z	/	/





	PEUR	
	Période 3	Période 4
A	J'ai peur du noir	<i>Absent</i>
B	J'ai eu peur parce que j'ai fait un cauchemar	Ce qui me fait peur c'est le fantôme dans le noir
C		Ce qui me fait peur c'est le clown tueur
D	Peur de rien	<i>Absent</i>
E	J'ai peur quand il fait noir et qu'il y a beaucoup de monstres	Ce qui me fait peur c'est quand on va à la fête où il fait tout noir et quand ma sœur me fait « bouh » derrière le lit
F	J'ai peur du noir	Ce qui me fait peur c'est quand il y a un monstre quand je dors
G	Non, ma sœur est à côté de moi pour dormir et ma maman aussi	<i>Absente</i>
H	J'ai même pas peur du noir	Ce qui me fait peur c'est quand je ferme les yeux et que je fais des cauchemars
I		Ce qui me fait peur c'est quand il fait noir et qu'il y a des fantômes
J	Chez moi, j'ai jamais peur parce que j'ai un grand lit avec des escaliers	Ce qui me fait peur c'est les araignées
K	J'ai pas peur parce que je dors avec ma sœur et elle a peur tous les jours	Ce qui me fait peur c'est quand je vais au lit, que je ferme les yeux, je trouve des cauchemars
L	Moi j'ai pas peur parce que je dors tout seul sur mon lit	<i>Absent</i>
M	J'ai peur quand je fais un cauchemar avec un méchant monsieur	Ce qui me fait peur c'est quand j'ai rêvé qu'un méchant monsieur me tapait dans le ventre, c'était la nuit il faisait noir
N	En me réveillant j'ai vu quelqu'un mettre ses affaires je croyais que c'était un monstre mais en fait c'était mon père	Ce qui me fait peur c'est quand je dors dans le noir et on me laisse tout seul dans le noir
O	J'ai peur du noir et de rien d'autre	Je n'ai peur de rien
P	J'ai jamais peur ma sœur dort tout la haut et ma maman dans la chambre à côté	<i>Absente</i>
Q		Ce qui me fait peur c'est les clowns tueurs
R	Peur de rien	Ce qui me fait peur c'est quand un méchant vient à la maison
S	A la maison j'ai eu peur parce que ma maman est en colère (parce que parfois je suis trop méchant) J'ai peur quand il fait drôlement noir	Ce qui me fait peur c'est les monstres
T	Peur de rien	Ce qui me fait peur c'est quand un monstre me réveille
U	J'ai peur du noir et si y a des monstres je fais pan et après ils sont morts	Ce qui me fait peur c'est quand il y a des fantômes dans ma chambre
V	J'ai peur du noir et de rien d'autre	<i>Absent</i>
W		Ce qui me fait peur c'est le fantôme qui fait « bouh »
X	J'ai peur quand mes parents partent	Ce qui me fait peur c'est les araignées
Y	Des fois j'ai peur quand je fais un cauchemar	<i>Absente</i>
Z	Peur de rien	/

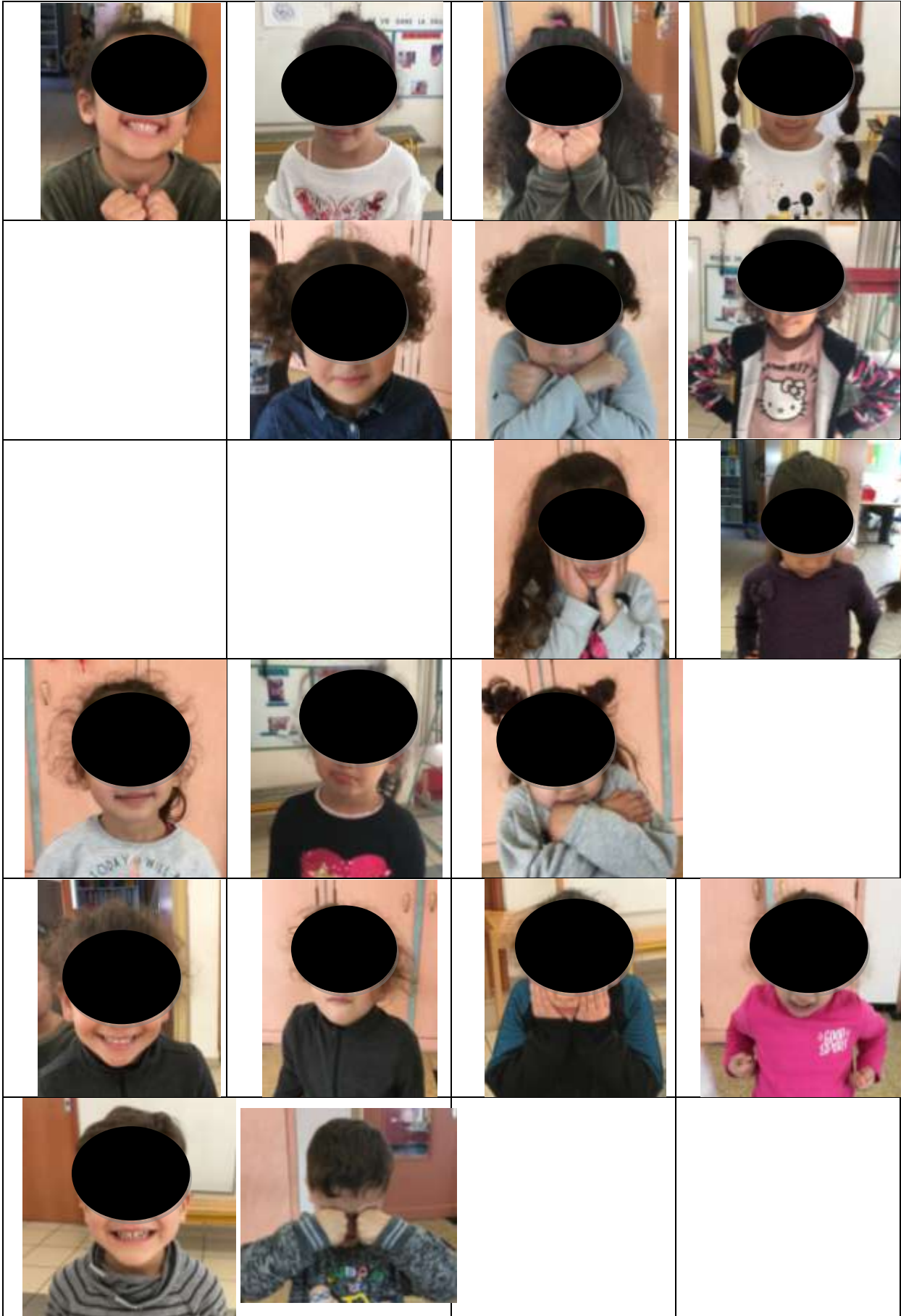
COLERE		
	Période 3	Période 4
A	Jamais en colère	Quand mon père ne veut pas m'acheter de sucettes
B	Jamais en colère	Quand je me dispute avec mon frère
C		C'est quand ma sœur ne veut pas me prêter les jouets
D	Jamais en colère	Quand personne ne veut jouer avec moi ça me met en colère
E	Je suis en colère quand ma sœur m'embête et qu'elle ne me donne pas ce qui est dans le placard	Quand papa me dit « non et non ! »
F	Je suis en colère quand je veux pas aller au lit	Quand je ne peux pas dessiner
G	Jamais en colère	<i>Absente</i>
H	Jamais en colère	Quand mon frère Chems ne range pas la chambre et que c'est moi qui dois le faire
I		C'est quand on ne m'achète pas de jouets
J	Jamais en colère	<i>Absente</i>
K	Je suis en colère quand je me réveille parce que ma sœur elle frappe	C'est quand je suis punie
L	Jamais en colère / quand mon papa a attrapé le loup qui a tapé dans la voiture et le loup a tiré la voiture, papa en colère	<i>Absent</i>
M	Je suis en colère quand ma sœur me tape	Quand mon papa ne veut pas écouter ce que je dis
N	Je suis en colère quand je marche, mon père me sert trop fort la main et après en rentrant il me regarde pas et il me laisse dans la voiture	C'est quand on me laisse pas dormir tranquillement
O	Quand je dois prendre la douche je suis en colère	Quand ma sœur touche à mes affaires
P		<i>Absente</i>
Q		Quand mes parents me grondent
R	Je suis en colère quand je vais pas au parc avec mon vélo	C'est quand un copain ne veut pas jouer avec moi
S	Je suis en colère parce que quand mon papa me dit quelque chose, quand je joue la bagarre avec lui c'est toujours lui qui me bat	C'est quand ma maman me dit qu'on n'ira jamais au manège
T	/	/
U	Je suis en colère quand mon père il se fâche	C'est quand maman se fâche contre moi
V	Je suis en colère quand mon papa il ne veut pas que mes chiens lèchent la fenêtre	C'est quand je ne peux pas avoir des bonbons
W	Jamais en colère	Quand maman me gronde quand je mange des biscuits plutôt que des céréales
X	Je suis en colère quand ma sœur ne fait pas ce que je veux	Quand mon papa ne veut pas m'emmener au parc
Y	Je suis en colère quand je ne vais pas au manège	C'est quand mon frère m'enferme dans ma chambre
Z	Jamais en colère	/



ANNEXE N° 10

LES EMOTIONS EN MIME

JOIE	TRISTESSE	PEUR	COLERE
			
			
			
			
			









Il est à noter que les enfants sourient spontanément dès qu'ils voient un appareil photo (ou tout autre objet prenant des photos), certains enfants ont donc eu du mal à conserver parfaitement leur mime relatif aux émotions autres que la joie.

**ANNEXE N°11**

**LIEN VERS LE LIVRE NUMERIQUE DES EMOTIONS DE LA CLASSE 4**

[https://read.bookcreator.com....](https://read.bookcreator.com...)

# **LA MULTIPLICITE DES ENTREES POUR ENSEIGNER LE VOCABULAIRE EN CYCLE 1 L'exemple des émotions en Moyenne Section**

## *Résumé en français (150 mots env.)*

Essentiel pour penser, communiquer et comprendre, le langage est aussi un facteur d'inégalité. En effet, les enfants arrivent à l'école maternelle avec plus ou moins de vocabulaire. Or la maîtrise du langage est indispensable à la réussite scolaire. Il revient à l'école de compenser les inégalités et favoriser la réussite de tous. Toutefois, enseigner le vocabulaire ne se fait pas incidemment, mais repose sur un enseignement explicite qui inscrit le mot dans un ensemble (*eg.* sémantique).

Pour être mémorisé, un mot doit être contextualisé, décontextualisé et recontextualisé ; d'où la nécessité de multiplier les entrées pour enseigner le vocabulaire. Ce mémoire propose d'explorer différentes entrées pour enseigner le vocabulaire des émotions en classe de Moyenne Section, à savoir dans un premier temps une entrée uniquement par les albums, complétée dans un second temps par les arts visuels, la musique, le mime, les jeux, la création de livres sur les émotions.

## *Mots-Clés (3 à 5)*

Vocabulaire – Emotions – Maternelle - Langage