



HAL
open science

L' enseignement du lexique des émotions à l'école maternelle en vue de mieux-vivre ensemble

Marion Fernez

► **To cite this version:**

Marion Fernez. L' enseignement du lexique des émotions à l'école maternelle en vue de mieux-vivre ensemble. Education. 2023. dumas-04097656

HAL Id: dumas-04097656

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04097656>

Submitted on 15 May 2023

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.



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

INSPÉ Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie · Caen

Mémoire

En vue de l'obtention du master

« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »

Mention « Premier degré »

Université de Caen Normandie

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

L'enseignement du lexique des émotions à l'école maternelle en vue de mieux-vivre ensemble

FERNEZ Marion

22007391

Année universitaire 2022-2023

Directrice de l'écrit de recherche : Madame Sonia CLOUET

Atelier de Recherche : « Didactique de la langue à l'école : approche transdisciplinaire ».

Table des matières

INTRODUCTION	5
1. LES PREMISSES DE MA REFLEXION	5
2. ÉVOLUTION DU QUESTIONNEMENT ET DEVELOPPEMENT DE LA PROBLEMATIQUE	6
I. CADRE THEORIQUE	10
1. LES APPORTS INSTITUTIONNELS	10
1.1 <i>Les recommandations pédagogiques de 2019</i>	10
1.2 <i>Apport du guide ministériel</i>	11
1.3 <i>Mieux vivre ensemble et climat scolaire</i>	11
2. LE LEXIQUE EN RESEAU COMME OUTIL D'ENSEIGNEMENT	13
2.1. <i>Vocabulaire et lexique : quelles différences ?</i>	13
2.2 <i>Les concepts de synonymie et d'antonymie</i>	15
2.3 <i>Le champ lexical</i>	17
2.4 <i>Quelques conseils didactiques</i>	17
3. DES COMPETENCES EMOTIONNELLES AU « MIEUX VIVRE ENSEMBLE »	19
3.1 <i>Du lexique des émotions vers les compétences émotionnelles</i>	19
3.2 <i>Comment développer les compétences émotionnelles des élèves ?</i>	20
3.3 <i>À des fins de communication non violente</i>	22
4. LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA MEMOIRE	22
4.1 <i>Les trois principes du traitement de l'information en mémoire</i>	22
4.2 <i>Importance de la généralisation des apprentissages</i>	25
4.3 <i>La théorie de l'oubli</i>	27
5. LES ALBUMS JEUNESSE, UN SUPPORT POUR ENSEIGNER LE LEXIQUE	28
5.1 <i>Les albums jeunesse au service de la contextualisation</i>	28
5.2 <i>Le rapport texte - image</i>	29
5.3 <i>La répétition</i>	30
5.4 <i>Enrichissement du vocabulaire des élèves</i>	30
5.5 <i>Mise en garde de l'enseignement du lexique à partir des albums jeunesse</i>	31
II. METHODOLOGIE DE L'EXPERIMENTATION	31
1. CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION	32
1.1 <i>Contexte général de la classe</i>	32
1.2 <i>Les participants choisis : le profil des élèves</i>	33
1.3 <i>Présentation de l'expérimentation mise en œuvre dans la classe</i>	36
1.4 <i>La situation de référence</i>	38
2. CHOIX DES ALBUMS JEUNESSE ET CREATION DE SUPPORTS	39
3. RECUEIL DE DONNEES	42

3.1 Méthodologie utilisée : hypothèse 1.....	42
3.2 Méthodologie utilisée : hypothèse 2.....	44
III. ANALYSE DES DONNEES	46
1. L'APPRENTISSAGE LIE A DES COMPETENCES LANGAGIERES.....	46
1.1 Les représentations des élèves en séance 1 liées au vocabulaire des émotions.....	46
1.2 L'évolution observée en séance 10 et le résultat obtenu.....	49
1.3 Bilan « à froid » 7 mois après de la maîtrise des compétences langagières.....	52
2. L'APPRENTISSAGE LIE A DES COMPETENCES EMOTIONNELLES.....	54
2.1 Recontextualiser pour exprimer ses émotions.....	54
2.2 Faire preuve d'empathie.....	58
2.3 Bilan « à froid » 7 mois après de la maîtrise des compétences émotionnelles et la généralisation des apprentissages	62
3. LIMITES DE L'ALBUM JEUNESSE	65
4. LES POSTURES ET ACTIONS DE L'ENSEIGNANTE.....	67
CONCLUSION	68
BIBLIOGRAPHIE	72
ANNEXES :	75

Remerciements

Je suis très reconnaissante envers plusieurs personnes qui se sont montrées dévouées et investies tout au long de mon projet, ce qui a permis la réalisation de cet écrit de recherche.

D'une part, je souhaiterais remercier mes formateurs de l'INSPE pour leur bienveillance quant à l'accompagnement de mon projet durant ces deux années de Master MEEF 1^{er} degré. Plus particulièrement, je tenais à remercier Madame Clouet Sonia et Madame Gonzalez Alina pour leur bienveillance et leur disponibilité. Les réponses à mes interrogations, les différentes remarques, les conseils de lecture ont permis de me faire avancer au fur et à mesure dans ma réflexion, ce qui m'a été d'une aide précieuse durant toute la réalisation de ce mémoire.

Introduction

1. Les prémisses de ma réflexion

Dans le cadre de ma formation en Master MEEF 1^{er} degré, j'ai fait le choix d'intégrer l'atelier de recherche 1.4 qui s'intitule « *Didactique de la langue à l'école : approche transdisciplinaire* ». Ce choix est lié à ma sensibilité relative aux disparités du langage oral des enfants : j'ai pu observer lors de mon premier stage en classe de CP-CE1 durant mon Master 1, des élèves avec de lourdes difficultés pour s'exprimer à l'oral. C'est pour cela que j'ai orienté ma recherche vers le cycle 1 car je pense que plus tôt ces difficultés sont prises en compte, plus il est possible de les considérer et d'y remédier. M'y intéresser pendant ma formation constitue ainsi une opportunité de construire des ressources afin d'adapter mes enseignements lors de mes futures années d'exercice.

Parmi les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle, le langage occupe une place importante notamment, *via* le développement du langage oral. Celui-ci est une des priorités du programme du cycle 1 – en vigueur depuis la rentrée 2020. En effet, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », a deux objectifs : « la stimulation et la structuration du langage oral » et « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit »¹. Il existerait donc une corrélation entre la maîtrise de la langue orale et l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture.

Au-delà des attentes ministérielles et de mes propres observations de stages, différents chercheurs ont démontré des inégalités importantes de maîtrise du langage oral selon les enfants. Agnès Florin² (1991) a estimé que 30 % des élèves dans une classe ne prennent jamais la parole. Il en découle que les élèves sont inégaux face à l'acquisition du vocabulaire : en CP, une part des élèves connaîtrait 2700 mots alors que d'autres enfants en auraient acquis seulement 700 (Florin, 1991)³. La recherche en termes d'inégalités sociales du vocabulaire chez les enfants ne s'arrête pas là puisque Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Julie Pironom

¹ Ressources pour le programme de cycle 1, site Eduscol, URL <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions> (consulté le 25/12.2022)

² Professeure émérite en psychologie de l'enfant et de l'éducation.

³ Calvo, X. (2017). *Enseigner l'oral au cycle 1* URL : https://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/EspaceCahors2/spip/IMG/pdf/diaporama_enseigner_1_oral_au_cycle_1.pdf (consulté le 07/10/2022)

(2016)⁴ observent des divergences dans une comparaison entre 131 classes de CP⁵. De plus, j'ai pu le constater lors de mon premier stage en CP-CE1. Cette différence de facilités à l'expression orale entre élèves se manifestait ici principalement par le fait que moins un élève possédait de vocabulaire, moins il osait s'exprimer. Ainsi, ce comportement que l'on pourrait justifier exclusivement par de la timidité, était dans l'environnement de la salle de classe un indicateur majeur du niveau d'acquisition du vocabulaire.

A partir de ces premières expériences d'enseignement et lectures académiques, je me suis demandé comment les élèves pourraient pallier les difficultés de langage oral *via* une meilleure maîtrise du lexique de la langue. Cette dernière n'est pas anecdotique : elle conditionne la prise de parole en classe, mais également la réussite scolaire dans son ensemble selon certains travaux.⁶ (Lieury, 2003)⁷. Plusieurs questionnements me sont alors venus sur la manière de didactiser cet apprentissage : comment enseigner efficacement le lexique de la langue ? N'existerait-il pas une méthode d'enseignement qui permette d'atténuer ces inégalités entre les élèves ? Quel support pédagogique faudrait-il choisir en cycle 1 à cette fin ?

2. Évolution du questionnement et développement de la problématique

Durant mon premier stage en Master 1, j'ai mené une séquence dans le cadre d'un projet de création d'une comptine par les élèves. Le but était d'expérimenter si la stimulation cognitive offerte par le chant ne serait pas un moyen de remédier aux difficultés de langage et notamment concernant l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. Cependant, l'utilisation des comptines comme outil pédagogique pour travailler sur le lexique m'a semblé réducteur. En effet, si la création d'une comptine par les élèves s'est avérée intéressante pour acquérir un minimum de vocabulaire, elle s'est révélée insuffisante pour travailler l'apprentissage de verbes, d'expressions, de noms, d'adjectifs et de champs lexicaux. Dans la comptine, les catégories de mots sont réductrices. Ainsi, il n'est pas possible d'envisager l'enseignement des verbes mais seulement celui des noms communs et des adjectifs et ce, de façon très limitée

⁴ Roland Goigoux, Professeur émérite des universités en sciences de l'éducation, Sylvie Cèbe, Maître de conférences en sciences de l'éducation et Julie Pironom, chercheuse en sciences de l'éducation.

⁵ Goigoux, R., Cèbe, S., & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 196, 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.5076>

⁶ Lieury, A. (2003). Mémoire et apprentissages scolaires. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°130, 179-186. <https://doi.org/10.3917/ela.130.0179>

⁷ Ancien Professeur émérite de psychologie cognitive.

avec un apprentissage par cœur qui revêt de nombreuses limites, et une faiblesse de remobilisation des mots appris.

L'une de mes lectures fût déterminante pour la suite de ma recherche : la pratique novatrice du mot-vedette a permis de faire mûrir ma réflexion sur l'enseignement du lexique (Tremblay, Anctil, 2020)⁸. Marie-Noëlle Roubaud⁹ a elle aussi conduit une recherche en maternelle dans 35 classes durant quatre années (de 2014 à 2018) en recourant à cette pratique (Roubaud, 2020). Le dispositif met en avant une entrée par le mot pour engager une discussion et une « collection » de mots, c'est-à-dire qu'il teste un enseignement du lexique en réseau. Par exemple, sur l'affiche utilisée dans la recherche (voir annexe 1), figurent des noms, des prépositions, des verbes, ainsi que des adjectifs. Cette méthode diverge de l'enseignement classique du vocabulaire dans les salles de classe, qui privilégie un apprentissage par une liste de mots composée principalement de noms et d'adjectifs. Or, je pense qu'amener les élèves, et ce dès la maternelle, à s'interroger sur le fonctionnement de la langue française, qui peut paraître rébarbatif du fait d'un fonctionnement grammatical complexe, et à pouvoir « jouer » avec les mots pourrait être bénéfique pour la suite de leur scolarité.

Le travail autour du vocabulaire avec les élèves fait intervenir un élément important : la mémoire. En effet, j'ai pu constater lors de mon premier stage en cycle 2 que les élèves renaient mieux le vocabulaire lorsque l'enseignant distribuait l'apprentissage dans le temps. Pour essayer d'en améliorer son acquisition, cette recherche s'interrogera sur la manière dont la mémoire traite l'information. De plus, j'ai pu constater, lors de mon deuxième stage en école maternelle, durant mon Master 1, que l'album jeunesse était un support très utilisé dans le cadre de la transdisciplinarité et notamment pour l'apprentissage du vocabulaire. J'ai ainsi pu réaliser plusieurs « lectures offertes » lors de mon stage. Durant celles-ci, j'ai pu remarquer que l'écoute attentive des élèves leur permet à la fois d'entrer dans le monde imaginaire de l'histoire et de comprendre plus facilement le sens du vocabulaire grâce aux rythmes des phrases, à l'intonation, l'exclamation, l'interrogation et la ponctuation. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'intégrer ce support à mon projet de recherche, qui me semblait plus prometteur que les comptines pour amener à l'enrichissement du vocabulaire.

⁸ Ophélie Tremblay, Professeure du département en didactique des langues à l'Université de Montréal – Québec, Dominic Anctil, Professeur Agrégé du département de didactique et sciences de l'éducation à l'Université de Montréal – Québec

⁹ Maître de conférences en sciences du langage à l'Université de d'Aix Marseille

Si la maîtrise du vocabulaire s'avère déterminante pour la réussite scolaire, c'est également une ressource importante de la vie sociale : il permet de s'exprimer et de communiquer dans la sphère intime, publique ou professionnelle. La méthode d'enseignement doit donc permettre que l'apprentissage du vocabulaire implique sa réutilisation dans le contexte de la classe, mais également en son dehors. En effet, l'élève doit pouvoir réinvestir ce qu'il a appris dans un autre cadre. La compétence lexicale liée à la structuration du vocabulaire doit lui permettre de se développer également en tant que futur citoyen réfléchi.

Pour répondre à cette ambition, il fallait ainsi sélectionner un champ lexical qui à la fois puisse faire l'objet d'une généralisation hors de l'école, et soit en adéquation avec les besoins spécifiques des élèves en classes de maternelle où j'effectuais mon stage. A l'école maternelle, les enfants commencent à développer progressivement une posture d'élève. Cependant, ils sont souvent envahis par leurs émotions qui peuvent être un frein au développement du langage oral. Par exemple, ils peuvent avoir du mal à gérer la frustration, ce qui les amène à « faire des crises » liées à un ressenti de colère, de tristesse et à l'incapacité à se contrôler. Les parties du cerveau qui prédominent chez l'enfant de moins de cinq ans sont « son cerveau archaïque » ainsi que son « cerveau émotionnel » (Guéguen, 2017)¹⁰. Ainsi, lorsque l'enfant se sentirait en insécurité, manquerait d'attention et que ses besoins ne seraient pas satisfaits, il serait en incapacité de gérer ses émotions et se révolterait. Maîtriser le lexique des émotions permettrait ainsi de mieux les gérer, en pouvant poser des mots sur celles éprouvées.

Outre le fait que travailler sur le lexique des émotions en maternelle permettrait aux élèves de développer des compétences langagières, je souhaiterais ainsi élaborer un projet qui aborde les compétences transversales notamment l'identification et l'expression de ses émotions, ce qui permettraient le mieux-vivre ensemble et l'empathie contribuant à un climat scolaire sain. Il est à noter que mon sujet de recherche n'a pas évolué entre la première année et la deuxième année de Master MEEF car j'ai souhaité effectuer mon expérimentation dès la première année avec les élèves de maternelle de mon deuxième stage, ce qui m'a permis de les revoir l'année suivante et de mener une analyse plus fine des compétences acquises.

¹⁰ Catherine Guéguen est pédiatre et travaille à l'Institut hospitalier franco-britannique à Levallois-Perret
Guéguen, C. (2017). Le cerveau de l'enfant. Dans *L'école des parents*, 622, 40-43.
<https://doi.org/10.3917/epar.622.0040>

L'enrichissement du vocabulaire des émotions est ainsi à la croisée de multiples champs disciplinaires : la linguistique, la psychologie, la didactique et la pédagogie ainsi que les sciences de l'éducation. J'ai retenu des méthodes pédagogiques spécifiques (le lexique en réseau et le support de l'album jeunesse) pour tester ce double apprentissage. Le présent travail répondra à la problématique suivante : **étant donné que les élèves de cycle 1 ont des difficultés à verbaliser leurs émotions et qu'il existe des inégalités lexicales entre eux, dans quelle mesure les albums jeunesse permettraient-ils l'enseignement du lexique des émotions afin de contribuer au mieux-vivre ensemble ?**

A partir de cette problématique, j'ai souhaité travailler autour de deux hypothèses :

- La première est la suivante : en offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves.
- La seconde est : par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences, ce qui permettrait de développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.

Afin d'exposer la recherche sur laquelle j'ai travaillé durant ces deux années de Master MEEF, tout d'abord, je présenterai les éléments théoriques constitués, d'une part des apports institutionnels sur le langage oral et des préconisations relatives à l'enseignement du lexique, et d'autre part les apports institutionnels corrélés au mieux vivre ensemble et au climat scolaire. Par la suite, j'expliquerai en quoi le lexique en réseau peut être un outil d'enseignement puis je m'interrogerai si développer les compétences émotionnelles peut contribuer au « mieux vivre ensemble ». J'exposerai ensuite les principes fondamentaux de la mémoire et je montrerai en quoi les albums jeunesse peuvent s'avérer être un outil pertinent pour enseigner le lexique. Enfin, je présenterai mon cadre méthodologique qui servira à effectuer l'analyse des données collectées avant de conclure sur la validation ou l'invalidation des hypothèses, les apports et les limites de la recherche en termes de professionnalisation ainsi que les perspectives d'évolution.

I. Cadre théorique

1. Les apports institutionnels

1.1 Les recommandations pédagogiques de 2019

Le langage est au cœur des apprentissages à l'école maternelle. En effet, les recommandations pédagogiques de 2019¹¹ préconisent la stimulation et la structuration du langage oral. La récurrence de l'exposition au langage ainsi que la qualité de celui-ci dans le milieu environnant de l'enfant conditionnent son appropriation. C'est pour cette raison que les programmes recommandent aux parents de lire régulièrement des histoires à leurs enfants ainsi que d'engager régulièrement la discussion avec ces derniers. Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enseignant devient le principal « modèle » pour l'enfant. Son langage se doit d'être « lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation ». C'est pourquoi, les programmes mettent en avant « un enseignement structuré et systématique » du langage oral, en parallèle de la stimulation au domicile.

Selon les recommandations de 2019, à l'école, les pairs jouent également un rôle moteur dans l'apprentissage du langage oral. Cependant, elles précisent que cela n'est pas suffisant, et que les enseignants doivent stimuler les enfants constamment dans des situations de dialogues variés : ils doivent poser des questions ouvertes, demander aux élèves de reformuler, d'être davantage précis. Ces éléments permettent la verbalisation des élèves en vue d'être capable de nommer, exprimer ce qu'ils ressentent, ce qu'ils imaginent. L'acquisition des mots de façon incidente et informelle est à prendre en considération mais elle n'est pas suffisante pour se constituer un vocabulaire varié. Les programmes préconisent en particulier d'aborder les mots en contexte en vue de les réutiliser hors contexte. Différents outils sont mis en avant pour faciliter l'appropriation du lexique, et notamment les albums de jeunesse. Les recommandations insistent enfin sur le fait qu'un enseignement structuré du lexique ne consiste pas à travailler de simples mots épars les uns des autres mais à travailler sur la mise en réseau des mots dans des « regroupements sémantiques et logiques » comme par exemple « les champs lexicaux, les catégories lexicales, synonymes, antonymes, familles

¹¹ BO N°22 du 29 mai 2019, « L'école maternelle, école du langage » Note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 (NOR : MENE1915456N) (en ligne) <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm> (consulté le 15/12/2022)

de mots. » De plus, les recommandations stipulent que « les activités de catégorisation permettent une structuration encore plus explicite et une mémorisation efficace, et donnent à l'élève la faculté d'ordonner la langue et de comprendre le monde ». Par conséquent, un lien explicite est établi entre la structuration du lexique, la mémorisation, la maîtrise de la langue et la compréhension du monde : le vocabulaire est une clef pour l'apprentissage scolaire et citoyen.

Enfin, elles mettent ainsi en exergue l'importance de la mémoire lexicale de l'enfant. C'est pourquoi, la répétition est de mise. Pour favoriser cette mémoire, les mots doivent être très bien prononcés et ils doivent être répétés de façon régulière par l'enfant ainsi que par l'enseignant. De plus, les mots doivent être « réactivés » de façon récurrente dans des situations variées, ce qui favorise leur emploi « en contexte », ce qui est en cohérence avec le BOENJS n°25 du 24 juin 2021¹². Il est également précisé que le choix du champ lexical doit être en corrélation avec l'environnement de vie des enfants et leurs goûts et préoccupations.

1.2 Apport du guide ministériel

Le guide ministériel « pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle »¹³ valorise le challenge consistant à atteindre l'harmonie entre « la compréhension des mots en contexte et la réutilisation efficace des mots appris en dehors du contexte d'apprentissage ». Les albums jeunesse sont au cœur des supports que cet outil institutionnel privilégie à l'école maternelle pour faciliter la compréhension du lexique. Ce même guide indique que l'enseignement du vocabulaire doit se faire grâce à des supports pédagogiques stimulants tels que « les contes », « textes de littérature de jeunesse », « œuvre d'art », etc. Ainsi, l'agilité dans cet enseignement proposé par ce guide est la structuration et la progressivité des apprentissages, tout en confrontant les élèves à des contextes hétérogènes d'emploi des mots en vue de rendre plus aisé « l'apprentissage de leur sens ».

1.3 Mieux vivre ensemble et climat scolaire

Du point de vue des enjeux institutionnels, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République insiste sur le fait qu'« un climat scolaire serein

¹² https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40404 (consulté le 26/12/2022)

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020) *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. (en ligne). <https://eduscol.education.fr/document/299/download> (consulté le 30/12/2022)

est une condition essentielle pour assurer les bonnes conditions de travail, le bien-être et l'épanouissement des élèves. »¹⁴ (loi n°2013-595, 2013). De plus, selon le programme international de l'OCDE (Pisa)¹⁵, un climat scolaire de qualité contribue à minimiser les risques de harcèlement scolaire et de violence à l'école, de désengagement des enseignants et maximise la chance de réussite scolaire des élèves. Comme le mentionne, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse sur son site internet¹⁶, le climat scolaire entretient une corrélation étroite avec la « qualité de vie à l'école ». Il existe plusieurs facteurs qui influencent de manière positive ou négative ce climat scolaire. Parmi les huit exposés, j'en ai choisi quatre principaux qui sont en lien avec la gestion des émotions :

- « **Les relations entre les personnes** (respect, partage, soutien, collaboration, entraide). »
- « **L'enseignement** (attentes élevées, différenciation, aide, encouragements, etc.) et l'apprentissage (contenus disciplinaires, contenus transversaux, y compris sociaux, émotionnels, éthiques, etc.) »
- « **La sécurité** : prise en compte de la sécurité physique, capacité à gérer les crises, mais aussi sécurité émotionnelle, résolution des conflits, etc. »
- « **Une attention portée par l'école à la vie familiale** : les élèves sentent que les professionnels respectent leur environnement et leur culture familiale. »¹⁷

Ainsi, pour rendre ce climat serein et favoriser l'apprentissage, œuvrer pour le mieux vivre ensemble à l'école semble nécessaire. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015)¹⁸ décrit que l'apprentissage du mieux vivre ensemble, qui va au-delà de la seule qualité de vie à l'école, mais aussi au sein de la société se fait dès la maternelle. La scolarité obligatoire comporte deux objectifs : « la formation » et « la socialisation » permettant à chaque élève d'acquérir des connaissances, des compétences et une culture commune, ce qui leur permet en tant futur citoyen de s'insérer dans la société. De plus, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture regroupe cinq domaines distincts en vue d'exposer ce que les élèves doivent savoir et maîtriser à 16 ans. Le troisième domaine s'intitule « la formation de la personne et du citoyen » qui a pour objectif principal

¹⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/> (consulté le 26/12/2022)

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918> (consulté le 26/12/2022)

¹⁶ [Ibidem](#)

¹⁷ [Ibidem](#)

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> (consulté le 26/12/2022)

la transmission des valeurs prédominantes de la constitution, de construire un citoyen engagé et soucieux de l'amélioration de la société. Ce domaine répertorie plusieurs objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun, notamment l'expression des émotions et des sentiments ressentis par l'élève, ainsi que sa capacité à gérer les conflits sans violences verbales ni physiques, en utilisant sa capacité à communiquer et à argumenter en étant maître de soi (BO n°17, 2015). Ces compétences citoyennes sont en corrélation avec les compétences émotionnelles que je développerai dans une partie de cet écrit de recherche.

Dans la même idée, le BOENJS (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports) n°25 du 24 juin 2021¹⁹ expose que la formation à l'école maternelle pose un défi du « apprendre ensemble et vivre ensemble ». Les élèves se décentrent progressivement d'eux-mêmes et de leurs préoccupations pour s'ouvrir au collectif de la classe. En effet, les programmes ont pour objectif que l'enfant devienne une personne « singulière » dans le cadre d'un collectif. À cette fin, les élèves doivent être confrontés au groupe pour prendre des décisions, apprendre à collaborer. En effet, les élèves apprennent au cours de ce cycle progressivement à devenir élève grâce aux règles de la classe, de l'école et de son fonctionnement. De même, au sein du collectif, l'enseignant doit pouvoir initier les élèves à savoir « identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » mais également l'entraide et la solidarité envers les autres, ce qui est corrélé avec le « sentiment d'empathie. » Ainsi, les éléments de contextualisation tout comme « les histoires lues » avec notamment des personnages de fiction permettent aux élèves de pouvoir s'identifier à ces personnages, ce qui les aiderait à développer plus facilement ces compétences langagières et émotionnelles.

2. Le lexique en réseau comme outil d'enseignement

2.1. Vocabulaire et lexique : quelles différences ?

Il convient de définir la différence entre le vocabulaire et le lexique qui peut parfois s'avérer subtile et ambiguë. D'après Jacqueline Picoche (2011)²⁰, le lexique est « l'ensemble des mots faisant partie de la langue française » dont le vocabulaire est un « sous ensemble », soit les mots connus et utilisés par des personnes pour pouvoir communiquer au quotidien. Ophélie Tremblay et Dominic Anctil (2020) définissent également le vocabulaire comme

¹⁹ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40404 (consulté le 26/12/2022)

²⁰ Ancienne Professeure honoraire de Linguistique à l'Université d'Amiens – Jules Vernes

« l'ensemble des mots maîtrisés par un individu » mais aussi comme « l'ensemble des mots d'un texte ». De plus, ils définissent le lexique comme « l'ensemble des unités lexicales d'une langue », ce qui va au-delà du « mot ». Le vocabulaire est ainsi subjectif à un individu et relève de son « capital mots » utilisé pour s'exprimer au quotidien. Ainsi, ces auteurs s'accordent sur le fait que le vocabulaire, relatif à un individu ou un texte, fait partie intégrante du lexique.

Comme l'expliquent Ophélie Tremblay et Dominic Anctil (2020), Alain Polguère (2016)²¹ propose une définition du lexique par son organisation en réseau. Celui-ci est composé de plusieurs « entités lexicales »²² :

- Les lexèmes
- Les locutions
- Les collocations et cooccurrences
- Les proverbes ou maximes
- Les pragmatèmes

Au sein de celles-ci, je me suis prioritairement intéressé à l'utilisation des locutions, car notion plus facilement abordable en niveau maternelle. Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage²³ indique que la locution est « un groupe de mots (nominal, verbal, adverbial) dont la syntaxe particulière donne à ces groupes le caractère d'expression figée qui correspond à des mots uniques. » Concernant le lexique des émotions, de nombreuses locutions peuvent être citées : « claquer des dents » qui représente la peur, ou « nager de bonheur » qui fait référence à la joie. (Vaguer, 2019)²⁴. Les locutions sont des expressions de la langue française qui peuvent être au sens propre comme au figuré. Le sens propre est « concret » et se fonde au sein « d'une structure libre » tandis que le sens figuré est par opposition « abstrait » et se fonde au sein « d'une structure figée. » (Le Pesant, 2004)²⁵.

²¹ Professeur des universités, UFR Sciences du langage, Université de Lorraine.

²² Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. In *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/23829>

²³ Dubois, J. (Éd.). (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

²⁴ Maître de conférences en linguistique et grammaire à l'Université Toulouse Jean-Jaurès.

Vaguer, C. (2019). Émotions et locutions prépositives. In I. Novakova & A. Tutin (Éds.), *Le Lexique des émotions* (p. 209-226). UGA Éditions. <http://books.openedition.org/ugaeditions/7116>

²⁵ Professeur de linguistique et enseignant chercheur à l'Université Paris-Nanterre.

Micheline Cellier (2014)²⁶ souscrit également à cette définition du lexique comme réseau, qu'elle décrit comme « un maillage dense et dans plusieurs réseaux qui solidarisent l'ensemble. » Elle a élaboré trois catégories de « notions lexicales » :

- « Sémantique » : les mots seraient liés par « des relations de sens ». C'est notamment le cas de la synonymie, de l'antonymie et du champ lexical et également une relation de « hiérarchie » qui fait référence à la catégorisation ou l'hyponymie.
- « Morphologique » : il s'agit ici des « procédés de dérivation par préfixes et suffixes » qui sont utilisés pour la constitution des mots.
- « Historique » : il s'agit de l'étymologie des mots ainsi que les langues ancestrales dont nous avons hérité.

Selon cette autrice, ces deux dernières catégories n'impliqueraient pas le cycle 1. Nous ne traiterons que la première catégorie qui selon Micheline Cellier (2014) est au cœur des apprentissages de l'école maternelle.

2.2 Les concepts de synonymie et d'antonymie

La catégorie de sémantique définie par Micheline Cellier donne une place importante à la synonymie et l'antonymie. Elles sont des ressources importantes pour l'apprentissage du lexique à l'école maternelle, ce qui retient mon attention.

Caroline Masseron (2009)²⁷, définit les synonymes comme pouvant être interchangeables et devant se rapporter à la même classe grammaticale. Par exemple, le synonyme d'un adjectif doit être un adjectif. Il en est de même pour les autres classes grammaticales. Elle ajoute que l'enseignement de la synonymie est essentiel. L'importance de la maîtrise de la synonymie relève du plan « paradigmatique », ce qui signifie le fait de rechercher un mot différent de sens proche pouvant être adapté à ce que l'on souhaite évoquer pour éviter une répétition. De plus, la maîtrise de la synonymie est également importante lors de la production de texte, la paraphrase qui relève d'une intention explicative, mais également dans le cadre des interactions langagières entre le maître et les élèves : « ma feuille ou la copie ; le rond ou le cercle. » (Masseron, 2009).

²⁶ Maître de conférences honoraire en langue et littérature à l'Université de Montpellier.

²⁷ Professeure émérite à l'Université de Lorraine en sciences du langage

Pour sa part, Micheline Cellier (2014) définit la synonymie comme « la relation qui unit deux mots », en accord avec sa définition du lexique comme réseau. Elle insiste sur le fait que si ces mots doivent faire partie d'une même catégorie grammaticale, la forme ne doit pas être la même comme pour « joyeux/content ». De plus, ils doivent être de signification approximativement similaire. En effet, selon elle, il existe les synonymes dits « parfaits », quand les mots peuvent être remplacés dans toutes les utilisations, mais ces synonymes sont très exceptionnels et appartiennent souvent au domaine scientifique comme « Ictère / hépatite / jaunisse ». Il existe également les synonymes « partiels » qui ont quasiment le même sens mais ont des degrés d'intensité différent : « inquiétude, peur frayeur, terreur, épouvante... ». Elle ajoute que la notion de synonymie est à mettre en lien avec la notion de polysémie car selon les contextes, un même mot, peut ne pas signifier la même chose, comme l'adjectif « délicat » :

- « Un sujet délicat - synonyme : un sujet difficile, embarrassant,
- Une cuisine délicate - synonyme : une cuisine raffinée, fine. »

Micheline Cellier (2014) oppose à la synonymie l'antonymie. Les antonymes doivent de même se rapporter à la même catégorie grammaticale. Elle en identifie trois types d'antonymes : « par complémentarité (présent/absent), par réciprocité (acheter/vendre), gradables (grand/petit). » D'autres chercheurs considèrent qu'ils existent trois formes d'antonymie²⁸ : « les antonymes exclusifs (mort vs vivant), gradables (tiède < chaud < bouillant) et conversifs (vendre vs acheter). » (Verlinde, Binon, Selva, 2006)²⁹

Selon Cellier, « les antonymes gradables représentent les points extrêmes d'une chaîne de gradation, acceptant des éléments intermédiaires. » (Cellier, 2014). Selon moi, le lexique des émotions qui fait l'objet de ce mémoire fait partie du registre des antonymes gradables puisqu'ils peuvent être utilisés selon un degré d'intensité différent. Si nous prenons l'exemple de la joie, d'après le CNRTL³⁰, nous pouvons relever les antonymes suivants : (la joie < le chagrin, la tristesse < la souffrance).

²⁸ Verlinde, S., Binon, J. & Selva, T. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. Dans *Langue française*, 150, 84-98. <https://doi.org/10.3917/lf.150.0084>

²⁹ Chercheurs à l'Institut des Langues Vivantes de l'Université de Louvain La Neuve (Belgique)

³⁰ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

2.3 Le champ lexical

Le champ lexical apparaît comme la constitution de « l'ensemble des unités lexicales entretenant entre elles des relations sémantiques. » (Trudel, 2008)³¹ comme la synonymie et l'antonymie ci-avant. Micheline Cellier (2014), le définit comme un ensemble de mots qui se rapportent à un thème. Au contraire des synonymes et des antonymes, les termes du champ lexical ne doivent pas nécessairement appartenir à la même classe grammaticale.

Travailler le lexique au sein d'un champ lexical comporte certains enjeux notamment pour favoriser la mémorisation (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2016). En effet, le fait de classer des mots pour constituer des catégories est bénéfique car la mémoire retient mieux ce qui est organisé. Au-delà de l'apprentissage du vocabulaire, nous pouvons penser que la capacité à faire des liens entre les termes utilisés, et donc développer une connaissance des champs lexicaux pourrait faciliter la compréhension de romans, de textes citoyens, de guides dans les musées. Cela constituerait par conséquent, une meilleure capacité à s'intégrer dans le monde, et permettrait de dépasser les frontières symboliques qui seraient liées à la faible maîtrise de vocabulaire. Ainsi, le champ lexical abordé dans cet écrit de recherche, celui des émotions, n'est qu'une entrée des champs lexicaux possibles pour favoriser le mieux-vivre ensemble. Un enseignement systématisé des champs lexicaux et non de mots épars rendrait possible ce dépassement.

2.4 Quelques conseils didactiques

Comment enseigner le lexique ? Jacqueline Picoche (2011) mise sur l'importance de donner la priorité au verbe puisqu'il est au cœur d'une phrase. Micheline Cellier (2014) met également en garde contre le fait d'enseigner uniquement des noms. Elle recommande de privilégier les verbes et ainsi de ne pas minimiser leur force dans la langue française. Elle stipule également de ne pas travailler sur de simples mots clairsemés, ce qui fonde la particularité de l'enseignement du lexique.

Quel niveau de théorisation apporter ? Pour enseigner ce lexique qui combinerait ainsi des mots de classes grammaticales variées, et notamment des verbes, en les mettant en réseau,

³¹ Professeur agrégé en sémantique à l'Université de Moncton
Trudel, E. (2008). Champ sémantique, champ sémantique lexical ou classe sémantique ? Traitement conceptuel en lexicologie et en sémantique suivi de théorie de l'isotopie chez Greimas et chez Rastier Éric Trudel Université du Québec à Trois-Rivières, p. 1-2

les linguistes s'accordent sur la nécessité d'être concret à travers trois conseils : partir des mots et non de leur signifié, ne pas employer les termes savants avec les élèves, et enseigner en priorité les mots les plus courants. Jacqueline Picoche (2011) recommande le fait de « partir des mots et non pas des choses qu'ils représentent, ni d'un thème ni d'un texte », ce qui est en cohérence avec la méthode du mot-vedette. Micheline Cellier (2014) suggère que les termes savants tels que « champ lexical, synonymie, antonymie... » ne doivent pas être employés avec les élèves. Elle a établi un tableau qui récapitule les différentes connaissances qui peuvent être introduites à l'école maternelle dans le domaine sémantique (voir annexe 2). De plus, elle ajoute qu'il est préférable en maternelle de faire apprendre aux élèves les mots qui reviennent le plus dans la langue française. Eduscol³² a établi une liste répertoriant les 1500 mots³³ qui sont les plus utilisés dans la langue française. On y retrouve quelques mots qui font partie du lexique des émotions tels que « joie », « peur », « colère », « triste », et que j'inclurai dans mon dispositif expérimental.

Pour ce faire, Micheline Cellier (2014), en cohérence avec les programmes, conseille de favoriser un « enseignement explicite, systématique et programmé ». Elle donne quelques exemples :

- Construire des objectifs clairs d'apprentissage.
- Anticiper les mots que l'enseignant souhaite faire apprendre à ses élèves. Ces derniers doivent figurer sur la fiche de préparation.
- Inclure des dispositifs pour que les élèves puissent s'appropriier les mots, les rebrasser, les réactiver.
- Mettre en œuvre des analyses sur la langue : par exemple l'interconnexion des différents mots et la catégorisation.

Il semble donc nécessaire dans mon étude de prévoir une liste de mots dont le type varie (noms, adjectifs, verbes) autour du champ lexical des émotions, et prévoir un dispositif adapté afin de favoriser leur appropriation par les élèves dans d'autres contextes.

Enfin, quelle posture adopter ? Micheline Cellier évoque l'importance du langage de l'enseignant. En effet, de nombreux moments de la journée donnent la possibilité aux élèves d'apprendre du vocabulaire de façon informelle et incidente, comme par exemple dans le

³² Site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

³³ Source: <https://eduscol.education.fr/document/15655/download>

cadre des rituels de classe. Or, Agnès Florin (1991)³⁴, indique qu'il ne serait pas suffisant d'envisager l'enseignement du lexique de façon informelle, c'est-à-dire par un apprentissage spontané. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'associer un apprentissage structuré du lexique en alternance avec des rituels. Certains de ces conseils seront retenus dans mon projet expérimental, selon des choix exposés dans la partie méthodologique.

3. Des compétences émotionnelles au « Mieux Vivre Ensemble »

3.1 Du lexique des émotions vers les compétences émotionnelles

Tout d'abord, il me semble essentiel de définir ce qu'est une émotion et l'histoire de ce concept. Dans une approche philosophique, Descartes considérait les émotions comme « une agitation »³⁵ qui devait être contrôlé. Si ce n'était pas le cas, ce phénomène pouvait entraver le bon cheminement de notre pensée, et de ce fait, désorganiser notre raison. Le lien entre émotion et apprentissage a été revalorisé avec les travaux d'Antoine Damasio, neuropsychologue en 1995³⁶. Ils contestent la vision cartésienne de l'émotion : selon eux, les émotions appartiennent à notre raison, et ainsi sont en rapport direct avec notre cognition.

Ainsi, les émotions nécessitent une attention particulière puisqu'elles sont en lien avec la réussite des apprentissages. Dans une approche psychologique, Henri Wallon³⁷ a développé notamment la théorie de l'attachement. Selon lui, l'émotion relève à la fois du caractère physiologique et du comportement social. « Elle est ce qui soude l'individu à la vie sociale par ce qu'il peut y avoir de plus fondamental dans sa vie biologique » (Laval, 2019)³⁸. Selon lui, l'enfant est certes « un être biologique » mais aussi, et ce dès que l'enfant naît, un « être social ». Ainsi, selon la conception wallonienne, les émotions rendent possible la communication de l'enfant avec son entourage avant le langage : les premiers cris de l'enfant peuvent en témoigner (Laval, 2019). Alain Baudrit (2011)³⁹ associe de même les émotions à nos comportements. Selon lui, ces dernières sont à intégrer dans un cadre culturel puisque celles-ci sont supposées conduire un individu à être capable de se comporter d'une manière

³⁴ Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. Dans *Enfances & Psy*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>

³⁵ Tcherkassof, A. & Frijda, N. (2014). Les émotions : une conception relationnelle. *L'Année psychologique*, 114, 501-535. <https://doi.org/10.3917/anpsy.143.0501>

³⁶ Grandguillaume, A & Piroux, C. (2004) Dans "A. Damasio. *L'erreur de Descartes* (1995) ; *Le sentiment même de soi* (1999) ; *Spinoza avait raison* (2003)", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3 | 2004, 477-479 URL : <https://doi.org/10.4000/osp.748>

³⁷ Ancien Professeur au collège de France et psychologue

³⁸ Professeure en psychologie du développement à l'Université de Poitiers

³⁹ Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Bordeaux 2

qui doit être socialement admissible. C'est ainsi par les émotions que les individus s'expriment et se comportent en société, donc y compris en salle de classe.

En effet, être capable d'identifier, nommer et verbaliser ses émotions pour tendre vers un mieux-vivre ensemble relèvent de compétences émotionnelles, ce qui s'avère très difficile pour les jeunes enfants. Par exemple, Alain Baudrit (2011) s'est intéressé à la relation d'entraide à l'école. Il estime que les élèves seraient souvent concentrés uniquement sur la réalisation d'un problème, jusqu'à en oublier le dynamisme de groupe qui génère l'entraide. Les compétences émotionnelles, également regroupées sous le terme d'« intelligence émotionnelle », relèvent de « la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2014)⁴⁰. Elles sont déterminantes pour le bien-être et dans les relations sociales entretenues avec les autres. Saarni (2000)⁴¹ caractérise huit compétences émotionnelles différentes que nous avons répertoriés en annexe. (voir annexe 3).

L'apprentissage des compétences émotionnelles est l'objectif d'un programme très utilisé dans les écoles qui a été initié par Elias et al. (1997)⁴² : le SEL (*Socio-Emotional Learning*). Il consiste à favoriser les capacités sociales des élèves telles que le développement de liens, l'entente avec les autres, le fait de communiquer de façon efficace, ainsi que de pouvoir être sensible aux besoins d'autrui. Au sein de ce programme, plusieurs démarches sont mises en œuvre, notamment celles des « jeux de rôles » et des « jeux dramatiques ». Ainsi, les compétences émotionnelles font sens à l'école. Elles permettent de confronter les élèves aux circonstances de la vie quotidienne. Il me semble que développer ces compétences émotionnelles pourraient permettre d'atteindre les objectifs d'un mieux vivre-ensemble au sein de l'école française.

3.2 Comment développer les compétences émotionnelles des élèves ?

⁴⁰ Professeure en psychologie à l'Université catholique de Louvain La Neuve – Belgique
Mikolajczak, M. (2014). *Chapitre 1. Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation*. Dans *Les compétences émotionnelles* (pp. 1-9). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2014.01.0004>

⁴¹ Ancienne Professeure en psychologie du développement à l'Université de Sonoma - Californie

⁴² Professeur de psychologie Clinique à l'Université de Rutgers – New Jersey / Elias M. & al (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, ASCD (USA), p.40-41, p.71, p.137

D'après Richard, Gay, Gentaz⁴³ (2021), l'étape indispensable pour développer les compétences émotionnelles serait celle de « reconnaissance » et de « labellisation » des émotions. Les élèves devraient ainsi pouvoir utiliser au quotidien le vocabulaire des émotions en fonction de ce qu'ils ressentent. Les méthodes d'enseignement consistent à demander aux élèves de catégoriser les différentes émotions en s'aidant des « expressions du visage », « de la posture », « des pensées », « de la prosodie », « des tendances à l'action (envie de taper, de se cacher) », « des réponses physiologiques relatives aux émotions ressenties (cœur qui bat vite, jambes qui tremblent, mal au ventre, etc) ». Il semble ainsi qu'il y a bel et bien un lien entre maîtrise du lexique et gestion des émotions comme nous le suggérons en introduction.

Ces mêmes auteurs mettent ensuite en évidence la primordialité des conversations qui doivent être en corrélation avec :

- Des émotions spécifiques (qui peuvent être la joie, la tristesse, la peur, la colère),
- « La description des causes et des conséquences des émotions »,
- Yelinek⁴⁴ et Grady⁴⁵ (2019) ont ajouté un troisième élément qui concerne la capacité des élèves à élaborer un questionnement sur ces différentes émotions.

Enfin, Vygotsky⁴⁶ (1933/2016) a travaillé sur le jeu de simulation (jeu de « faire semblant ») qui aurait pour intérêt de favoriser le développement de « l'autorégulation ».

⁴⁷Derrière cette notion d'autorégulation, ce psychologue sous-entend que l'enfant serait capable de réguler ses impulsions et émotions, de devenir davantage autonome, d'orienter sa pensée et développer un comportement responsable. Comme l'expliquent Sylvie Richard, Philippe Gay et Édouard Gentaz (2021), son jeu comporterait trois principes :

- L'élaboration par les élèves d'une « situation imaginaire »,
- La répartition des rôles et son interprétation par les élèves : lorsque l'enfant joue au jeu de simulation : il peut incarner le rôle d'un médecin, d'un commerçant... etc.

⁴³ Sylvie Richard, Docteure en Psychologie à l'Université de Genève, Philippe Gay, Professeure en sciences de l'éducation à l'Haute École pédagogique de Lausanne, Édouard Gentaz, Professeur de Psychologie de Développement de l'Université de Genève.

⁴⁴ Docteur en Psychologie de l'Université du Pacifique – Stockton

⁴⁵ Professeure de Psychologie à l'Université du Pacifique – Stockton

⁴⁶ Auparavant psychologue du développement en URSS

⁴⁷ Laure E. Berck, « Le rôle du jeu de simulation dans le développement de l'autorégulation », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, 2018. URL : <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/le-role-du-jeu-de-simulation-dans-le-developpement-de>

- Le choix et la mise en pratique de règles qui sont en lien avec les rôles interprétés par les élèves.

Dans la conception du dispositif, il me semble donc important de prévoir des moments de conversation et de jeu afin de permettre aux élèves de mieux s'approprier le lexique et développer leurs compétences émotionnelles.

3.3 À des fins de communication non violente

Développer les compétences émotionnelles des élèves serait un vecteur essentiel pour favoriser la communication non violente à l'école. Travailler les émotions avec les élèves leur permet à la fois de connaître le lexique associé mais également de le réutiliser afin de créer un climat de classe serein pour gérer les différents conflits sans intervention systématique d'un adulte. Gay et Genoud⁴⁸ (2020) ont énoncé quelques modalités dont nous pouvons citer des exemples⁴⁹ :

- Utiliser le pronom personnel « je » pour dire ce que l'on ressent afin de s'abstenir de recourir au « tu »,
- Évoquer les besoins ressentis dans une circonstance particulière, toujours en utilisant le pronom « je ». Ces auteurs donnent un exemple : « je me sens énervé car je voulais ... » au lieu de « tu es terrible ».
- La personne concernée peut énoncer une situation qui va permettre concrètement de dénouer le problème.

La communication non-violente pourrait ainsi être un des outils pour développer le mieux vivre ensemble à l'école, et en société.

4. Les principes fondamentaux de la mémoire

4.1 Les trois principes du traitement de l'information en mémoire

Premièrement, les lectures permettent de préciser qu'un seul type de mémoire n'existe pas : « elle est multiple » (Croisile, 2009)⁵⁰. Nous devons ce concept à William James⁵¹ en

⁴⁸ Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Fribourg

⁴⁹ Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire? *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/rec.572>

⁵⁰ Neurologue et neuropsychologue français

⁵¹ Professeur de psychologie et de philosophie à l'Université Harvard de Cambridge - Massachussets

1890 avec la parution de son ouvrage *Principles of Psychology*. Élisabeth Demont (2009)⁵² invoque les études de R.C. Atkinson et R.M Shiffrin⁵³ qui ont retravaillé le concept de la mémoire multiple. En 1968, ils démontrent que la mémoire serait distinguée en trois « registres mnésiques » : le registre d'information sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

- Le registre sensoriel : cela s'apparente aux mémoires sensorielles, qui sont des empreintes provisoires se décomptant en millisecondes permettant dans un premier temps « la reconnaissance ».
- La mémoire à court terme (MCT) : celle-ci ne peut traiter que peu d'informations (7 plus ou moins deux items). De plus, elles ne sont conservées que moins de 30 secondes. Pendant cette période, il y a un traitement cognitif des informations, d'analyse afin de trouver la meilleure stratégie pour les faire accéder à la mémoire à long terme.
- La mémoire à long terme (MLT) : Il s'agit de ce qu'on dénomme la mémoire dans le langage courant, elle sert à stocker les informations. C'est ainsi que la problématique ici réside dans une stratégie de « consolidation » dans le temps. (Croisile, 2009)

Comment devons-nous apprendre pour stocker les informations et notamment le lexique dans cette mémoire à long terme ? Elisabeth Demont (2009) montre qu'il y a une confusion lorsqu'il s'agit de définir la mémoire. En effet, elle serait souvent liée dans les représentations courantes à un « apprentissage par cœur ». Cependant, il est selon elle réducteur de définir l'apprentissage comme des informations enregistrées de façon passive qui seraient tenues d'être restituées à un moment postérieur. Il faut alors interroger la capacité de l'apprentissage par cœur à permettre de retenir des informations dans la mémoire à long terme. Par ce biais, Élisabeth Demont (2009) met en exergue quatre processus permettant l'enregistrement d'une information : « la perception », « l'encodage », « le stockage » et « la récupération ». Apprendre du lexique mobilise la mémoire. Micheline Cellier (2014) a repris les travaux des psychologues cognitivistes pour mettre en avant trois modèles de traitement

⁵² Professeure en psychologie du développement cognitif à l'Université de Strasbourg.

⁵³ Atkinson R.C, Professeur émérite de Psychologie et de Sciences Cognitives à l'Université de San Diego – Californie, Shiffrin R.M, Professeur de Psychologie et de Sciences Cognitives à l'Université de Bloomington - Indiana

de l'information. Chacun revêt un objectif précis dans les missions didactiques et pédagogiques de l'enseignement du lexique.

Il est anecdotique de rappeler que pour toute information, il doit y avoir une perception auditive ou visuelle, en amont de la mémorisation. Cette perception peut être considérée comme une phase zéro. Ainsi, ce que l'on peut réellement désigner comme une première phase est celle de l'encodage. Grâce à notre environnement, nous recevons un stimulus pouvant être d'ordres différents (visuel, moteur, tactile) qui se transfère fugitivement dans la mémoire sensorielle. Cette dernière relève également du modèle de Atkinson et Shiffrin. Selon Élisabeth Demont (2009), le registre d'information sensorielle correspondrait à « la conscience fugitive d'informations sensorielles captées par l'une ou l'autre de nos modalités sensorielles. »⁵⁴ Elle donne l'exemple suivant : si nous fixons une image face à nous les yeux ouverts, cette information est captivée durant quelques millisecondes. Ensuite, si nous fermons les yeux, l'information disparaît progressivement, elle n'est donc pas étudiée, ni analysée.

Micheline Cellier (2014) poursuit en expliquant que c'est le fonctionnement de l'encodage qui va changer le stimulus transmis par notre environnement en une trace mnésique qui conserve « le sens général et condensé » de l'information et non le mot exact. Pierre Vianin (2020) ajoute que l'encodage est la phase qui rend possible d'inscrire la nouvelle notion « dans le réseau des connaissances de base ». De plus, les travaux en psychologie mettent en avant une stratégie pour assurer un encodage profond en mémoire : c'est la répétition qui prend ainsi tout son sens pour permettre de lutter contre l'oubli. (Vianin, 2020)⁵⁵

La seconde phase est le stockage. Dans cette phase, « la mémoire stocke les mots de façon hiérarchisée ». Les mots sont en lien avec les autres et sont interconnectés. C'est pour cette raison que Micheline Cellier préconise la mémorisation d'un ensemble de mots synonymes, des mots qui concernent le même champ lexical ou qui relèvent de la même catégorie. Selon elle, « la mise en connexion » des mots faciliterait la récupération en mémoire. Elle donne un exemple : si nous retenons les mots « délicieux » et « succulent », les voies pour retrouver l'information en mémoire seront plus importantes. C'est ainsi, paradoxalement, plus facile d'apprendre plusieurs mots qui sont en lien plutôt qu'un seul.

⁵⁴ Demont, É. (2009). Chapitre VI dans *La psychologie*. Paris : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.demon.2009.01>

⁵⁵ Enseignant spécialisé et Professeur à la Haute École pédagogique du Valais.

Pierre Vianin (2020) apporte une information supplémentaire sur le stockage. C'est cette phase qui permettrait de garder l'information dans la mémoire à long terme.

La troisième phase est la récupération. Elle permet de récupérer l'information dans notre mémoire pour l'utiliser. Micheline Cellier relève trois principes pour retrouver cette information : le rappel libre (c'est-à-dire l'information est évoquée spontanément), le rappel indicé (c'est-à-dire l'information est apportée suite à un indice tel que la catégorie, un synonyme, ou encore la séance dans laquelle le mot a été rencontré), et la reconnaissance (c'est-à-dire que le mot recherché est reconnu dans une série de mots). Le dernier principe est la reconnaissance (c'est-à-dire que le mot recherché peut par exemple être reconnu dans une série de mots).

Afin de maximiser la remémoration du lexique appris au cours de la séquence dans le dispositif expérimental mis en œuvre dans cet écrit de recherche, il sera nécessaire de porter une importance particulière à la récupération, qui permet la généralisation des apprentissages. Cette dernière est ce qui permet de développer des compétences émotionnelles, en ne voyant pas seulement le lexique comme un exercice scolaire. Il convient donc de développer davantage cette phase, qui prend appui sur les précédentes.

4.2 Importance de la généralisation des apprentissages

Selon Pierre Vianin (2020), la généralisation n'est possible qu'à condition où l'enseignant procède un enseignement en quatre temps :

- **La contextualisation** : cette étape est essentielle. En effet, c'est celle-ci qui permet d'apprendre et d'employer une nouvelle notion dans un contexte bien spécifique. En outre, « une absence d'acquisition ou de rétention » de cet apprentissage premier peut engendrer l'impossibilité à l'élève de pouvoir faire le transfert de cette nouvelle notion (Péladeau, 2015)⁵⁶. Dans cette étape, le savoir est un « outil implicite » pour l'apprentissage de cette nouvelle connaissance. Pour illustrer ceci, Pierre Vianin donne l'exemple de l'utilisation du dictionnaire comme outil de ce processus. Micheline Cellier (2014), quant à elle donne l'exemple de l'utilisation de l'album jeunesse. Le

⁵⁶ Chercheur au sein de l'entreprise canadienne Provalis Research. Péladeau N., & al (2015). Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes. Dans *Psychologie des apprentissages scolaires*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp 55-57

mot « terrifiante » associée à la sorcière d'un album jeunesse permet une approche du mot de façon contextualisée.

- **La décontextualisation** : cette étape permet de passer du savoir comme « outil implicite » à un outil explicite permettant aux élèves et à l'enseignant de se questionner (Collection Ermel, 1991)⁵⁷. Ainsi, Pierre Vianin (2020) conseille de favoriser cette phase par l'annonce du projet. Selon lui, ce dernier favorise la compréhension des élèves sur le savoir en jeu et ce qu'il y a à apprendre concrètement. Pour donner un exemple, Pierre Vianin explique que dans cette étape, il faudra faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt de pouvoir chercher une définition dans le dictionnaire pour être capable « d'identifier les différents contextes de mobilisation de cette connaissance. » Ainsi, c'est par cette étape que l'apprentissage prend tout son sens.
- **La recontextualisation** : durant cette étape, l'enseignant doit donner la possibilité aux élèves d'utiliser la connaissance apprise, en dehors du contexte initial. Cela nécessite un entraînement pour utiliser cette connaissance dans des contextes différents. Pierre Vianin (2020) illustre cette étape sur la nécessité de motiver ses élèves à réinvestir le dictionnaire dans le cadre de la lecture ou de l'écriture d'une dictée par exemple. Selon Micheline Cellier (2014), lors de l'apprentissage du lexique, « plus un mot est réinvesti dans différentes phrases, plus la maîtrise de ses emplois s'affermir, et plus il se détache du cadre de la première rencontre ».
- **La généralisation** : cette étape marque la fin du cheminement qui rend l'élève « autonome » de ses apprentissages. Selon Pierre Vianin (2020), la validation de l'apprentissage de l'outil du dictionnaire sera d'observer si de façon spontanée les élèves l'utilisent pour chercher un mot lorsqu'ils en nécessitent le besoin.

Ces quatre phases précédemment définies permettraient de structurer l'apprentissage pour que les élèves puissent retenir les informations. Leur vocabulaire passerait d'un statut passif à un statut actif, c'est-à-dire qui fait partie intégrante des mots qu'une personne utilise de façon courante pour communiquer à l'écrit ou à l'oral. Le vocabulaire passif est au contraire les mots qu'une personne connaît et comprend mais dont l'utilisation n'est pas spontanée, ni à l'écrit, ni à l'oral. Il est estimé que pour favoriser ce passage, un même mot devrait être

⁵⁷ Ermel. (1991). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes* (CP au CM2). Paris : Hatier

répété au moins dix fois pour le mémoriser.⁵⁸ Ainsi, comme le souligne Micheline Cellier, ce sont ces phases de « multi-recontextualisations » qui permettent de consolider le sens et donneront la possibilité l'utilisation des mots dans le vocabulaire actif. Ces phases seront délimitées dans la conception du dispositif expérimental pour s'assurer qu'elles soient respectées et ainsi favoriser l'apprentissage.

4.3 La théorie de l'oubli

Hermann Ebbinghaus (1913), considéré comme étant le père de la psychologie expérimentale a travaillé sur l'évolution de la mémoire. Il a étudié sa pertinence dans le temps, et ce, avec pour protocole, un apprentissage massé et « par cœur » de liste de mots. Il a mené l'expérimentation sur sa propre mémoire, en se forçant à restituer une liste de mots sur une période de 31 jours⁵⁹. Sur la courbe (voir annexe 4), nous observons en ordonnée le pourcentage de rétention, soit la part du savoir retenu en % ainsi qu'en abscisse le temps écoulé (en jours). Nous pouvons ainsi constater qu'en situation d'apprentissage de mots, les élèves sont capables immédiatement de restituer les mots appris. Cependant, nous voyons qu'au fur et à mesure que le temps s'écoule, à partir même de vingt minutes, les élèves ne seraient capables de restituer que 60 % des mots appris. Si on attend une heure, les élèves se souviennent entre 40 et 50 % des mots. Le jour suivant l'apprentissage, environ 35 % des mots seront restitués deux jours après, un peu au-delà de 20 %. Enfin, nous observons une stagnation de la performance de la fin de la première semaine jusqu'à 1 mois : les mots retenus s'élèvent à 20 % de la totalité de la liste.

Pour pallier l'oubli du vocabulaire appris au cours du temps, Jean Pierre Rossi (2018)⁶⁰ met en évidence l'importance d'un apprentissage distribué. En effet, il estime que pour qu'un apprentissage soit efficace, celui-ci devrait être réparti sur plusieurs séances et non accumulé sur une seule. Il ajoute que l'efficacité de la répartition dans le temps provient également du fait qu'elle laisse des temps de repos et de sommeil. Ainsi, cette répartition dans le temps permettrait de favoriser la répétition de l'apprentissage : « La répétition de l'apprentissage

⁵⁸ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (2017), *le vocabulaire une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde, Enseignement primaire et secondaire – Français, langue seconde* (en ligne), 21 décembre 2021.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Vocabulaire-FLS.pdf

⁵⁹ Sauvayre, R. (2013). Chapitre 3. La question de la remémoration question: Comment l'améliorer au cours d'un entretien. Dans : , R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (pp. 103-130). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0103>

⁶⁰ Professeur de psychologie cognitive à l'Université de Paris Saclay.

durant plusieurs jours accroît la rétention et la persistance du souvenir. » (Rossi, 2018). Il est donc important que j'inclue la question de la répétition et de la répartition dans la conception de ma séquence afin de favoriser l'apprentissage.

5. Les albums jeunesse, un support pour enseigner le lexique

5.1 Les albums jeunesse au service de la contextualisation

Isabelle Nières (2009)⁶¹ définit l'album jeunesse comme l'« ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte. »⁶² Sophie Van Der Linden (2006) livre une conception de l'album jeunesse concordante à cette première définition, qu'elle désigne comme « une forme d'expression spécifique » où « l'image est spatialement prépondérante par rapport au texte. » Elle ajoute que la constitution d'un album jeunesse passerait par « ses remarquables images, ses récits captivants, l'originalité de ses réalisations ou encore son humour »⁶³, ce qui permet de séduire ses lecteurs. Ainsi, l'illustration se montre comme un élément prédominant de l'album jeunesse.

Cet outil pédagogique semble constituer un vecteur pouvant favoriser le sens et l'aide à la compréhension du contexte d'apprentissage. Comme évoqué plus haut, avant tout transfert et généralisation des apprentissages, un cadre contextualisé est nécessaire pour que les élèves puissent s'initier dans les apprentissages. C'est pour cela que les « lectures partagées »⁶⁴ sont au centre des apprentissages de l'école maternelle. Selon Frier⁶⁵ (2006), la lecture partagée est un temps où se regroupe un adulte lecteur et des élèves lecteurs ou non lecteurs en vue de la lecture d'une histoire. Selon cette autrice, elle permettait à l'enfant de donner du sens au monde, de mentalement pouvoir élaborer des questionnements entre la réalité et la fiction. Ainsi, l'album jeunesse ne permet pas seulement de placer l'enfant dans un environnement fictif, mais de questionner le réel à partir du fictif : c'est ainsi une manière de travailler le processus contextualisation.

⁶¹ Professeur émérite de littérature générale et comparée à l'Université de Haute-Bretagne – Rennes II.

⁶² Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris, France : Didier Jeunesse, p 11

⁶³ Van Der Linden S (2006), Lire l'album, L'atelier du poisson soluble, p7

⁶⁴ Frier, C. (2006). Au lit petit monstre : manières de lire et aspects interactionnels des rituels familiaux de lecture partagée. Dans *Passeurs de lecture* (p. 44-70). Paris, France : Retz

⁶⁵ Maître de conférences en sciences du langage à l'université Stendhal – Grenoble III

Selon Emmanuelle Canut⁶⁶ et Martine Vertalier⁶⁷(2012), c'est grâce aux histoires que se développent le plaisir et la capacité de l'enfant à s'identifier. De plus, elles insistent sur le fait que les albums de jeunesse permettent aux élèves de développer des capacités langagières plus soutenues syntaxiquement, ce qui permet de les familiariser avec la narration et de pouvoir accéder à la littérature.

5.2 Le rapport texte - image

Sophie Van Der Linden (2008)⁶⁸ considère que l'album jeunesse n'est pas qu'une « confrontation » entre l'image et le texte mais « une interaction entre texte, image et support ». Elle ajoute qu'il y aurait « une alternance » de l'attention du lecteur entre la lecture du texte puis de l'observation de l'image. De plus, elle met en avant trois « pôles » qui permettent le rapport texte - image :

- « la redondance » : « les contenus sémantiques » sont en totalité ou en partie « superposés ». Dans ce cadre, l'auteur et l'illustrateur auraient pour intention de donner les mêmes indications que ce soit sur le plan du texte ou de l'image, ce qui tendrait comme le nomme Van Der Linden à un caractère « univoque ».

- « la complémentarité » : le texte et l'image contribue « conjointement » à la conception du sens. Selon, Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012), la « complémentarité » peut engendrer des difficultés de compréhension chez les élèves. Elles donnent un exemple quant à la lecture d'un album jeunesse de C. McNaughton, traduction de M. Farré, Paris, Gallimard Jeunesse 1994, *Tout à coup*. C'est l'histoire d'un cochon qui se fait suivre par un loup qui l'attaque. Or, le loup figure sur les images mais pas le texte, ce qui pose problème en termes de compréhension.

- « la dissociation » : le sens du texte et l'image sont distincts l'un de l'autre.

Sophie Van Der Linden met également en avant « la primauté », soit la priorité du texte ou de l'image dans les albums jeunesse. Ainsi, elle met en exergue qu'il n'y existerait

⁶⁶ Professeure en sciences du langage à l'Université Lille 3.

⁶⁷ Maître de conférences en sciences du langage à l'Université de la Sorbonne nouvelle.

⁶⁸ Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. Dans *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

pas forcément de règles à proprement parler. Si par exemple, une page comporte une image qui occupe une place plus importante en étant située en haut du texte, elle explique que celle-ci serait « lue » en premier et serait ainsi considérée comme prioritaire. A l'inverse, si une image est située sur la page de droite de la double page, le lecteur lira en premier le texte qui sera ainsi prioritaire. Cependant, elle énonce que cette « primauté » ne dispense le lecteur de nombreuses alternances entre l'image et le texte. Elle donne un exemple du livre d'Ian Falconer, *Olivia et le jouet perdu*, Seuil, 2004 (voir annexe 5). En effet, *a priori* cette page paraît être dans le rapport de la redondance. Or, elle explique que si l'on observe plus attentivement l'image, on remarque qu'Olivia ne sort pas uniquement jouer avec le chat mais également avec son jouet, ce qui est en contradiction avec ce que dit le texte, ceci démontrant « l'implication du lecteur dans la relation entre le texte et l'image. »

5.3 La répétition

Comme exposé ci-dessus, la répétition est une condition essentielle pour l'apprentissage du lexique. En maternelle, au sein d'un même album jeunesse, l'enseignant peut envisager de lire plusieurs fois certains passages aux élèves, puis ces derniers, à l'occasion des « rappels de récits », peuvent reformuler l'histoire à l'aide de leurs mots. Les albums jeunesse permettraient ainsi de cette manière à constituer « des réseaux » entre les mots (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Ainsi, nous pouvons estimer qu'à l'occasion de plusieurs lectures et rappels de l'histoire, les élèves s'approprieraient plus facilement le sens de celle-ci ainsi que le vocabulaire associé. Dans la même idée, Micheline Cellier (2014) met en avant la possibilité d'entreprendre une « lecture d'albums en réseau » autour d'un même thème, permettant ainsi aux élèves de remobiliser et répéter le vocabulaire en jeu.

5.4 Enrichissement du vocabulaire des élèves

Micheline Cellier (2014) explique que travailler le lexique à partir de la littérature d'albums jeunesse permettrait aux élèves d'élargir leur vocabulaire puisqu'au sein de plusieurs albums jeunesse qui traitent d'un même thème, le vocabulaire employé sera différent. Ainsi, il sera possible d'envisager de travailler sur « les relations sémantiques des mots » : le champ lexical, la synonymie, l'antonymie etc. Elle ajoute que les albums jeunesse donneraient la possibilité aux élèves d'apprendre des mots plus soutenus ainsi que développer leur « fonction poétique du langage ». Même si certains mots de la littérature jeunesse ne sont

pas inclus dans la liste des 1500 mots repérés par Eduscol, M Cellier nous rappelle que ces mots nouveaux « étoffent le stock lexical des élèves ».

5.5 Mise en garde de l'enseignement du lexique à partir des albums jeunesse

Cependant, une enquête par questionnaire réalisée en 2011 par F. Bruneseaux-Gauthier⁶⁹ au sein de trois circonscriptions de Meurthe-et-Moselle démontre qu'une majorité des enseignants choisissent un album jeunesse en manifestant de l'intérêt pour son contenu notamment sur des critères esthétiques, l'originalité de la thématique et l'affection pour l'histoire. Sur le plan linguistique, le texte et les images sont souvent des critères secondaires. Il y aurait peu d'anticipation des difficultés que les élèves pourraient rencontrer en termes de compréhension du texte et des images (Emmanuelle Canut, Martine Vertalier, 2012).

Ces autrices mettent en évidence par là le fait que la compréhension du rapport entre le texte et les illustrations n'est pas forcément limpide pour un enfant qui ne sait pas encore parfaitement lire. Elles poursuivent sur le fait que les illustrations des albums jeunesse ont pour rôle d'éclaircir et maximiser la compréhension de l'histoire, certaines illustrations ne sont pas en cohérence avec le texte, ce qui peut engendrer des difficultés de conceptualisation chez l'enfant. Ainsi, l'enseignant doit pouvoir être particulièrement vigilant au choix des albums jeunesse et anticiper ces potentielles gênes de compréhension.

II. Méthodologie de l'expérimentation

La méthodologie envisagée s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive (Depelteau, 2000)⁷⁰. Celle-ci consiste à s'orienter vers une question de recherche, émettre des hypothèses de recherche et concevoir un cadre théorique. C'est par la suite que le chercheur élabore un « processus de vérification empirique et d'analyse de données » qui permettra de valider ou invalider les hypothèses émises.

⁶⁹ Docteure en sciences du langage, professeure des écoles en Meurthe-et-Moselle.

⁷⁰ Professeur en sciences politiques à l'Université de Laval – Québec

Depelteau, F. (2010). Chapitre 1. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*

1. Contexte de l'expérimentation

1.1 Contexte général de la classe

J'ai réalisé mon expérimentation au cours de mon deuxième stage de Master 1. Ce dernier s'est déroulé du 31 janvier au 30 mai 2022 à raison de deux jours par semaine dans une école urbaine. Il s'agit d'une classe de maternelle composée de 5 élèves de moyenne section et 15 élèves de grande section. Le public scolaire est relativement hétérogène. Cette hétérogénéité se ressent dans le cadre de l'acquisition de compétences langagières et de l'expression de ses émotions. Certains élèves sont plus à l'aise pour communiquer et savent exprimer leurs besoins tandis que d'autres ont plus de mal à gérer leur frustration. C'est particulièrement le cas d'un élève de la classe. Au fur et à mesure du projet, je me suis rendu compte qu'il était centré sur l'émotion de la colère et sa verbalisation. Par exemple, un jour, l'enseignante de la classe et les élèves sont allés à la piscine et à leur retour, elle a souhaité faire un bilan avec eux sur ce qu'ils avaient ressenti. L'élève concerné a indiqué qu'il avait ressenti de la colère à la piscine.

Pour ce projet, j'ai trouvé plus judicieux de répartir la classe en quatre groupes d'élèves hétérogènes car exprimer ses émotions peut être malaisé pour certains élèves. Souvent, j'ai pu observer que les « petits parleurs »⁷¹ en collectif n'osent pas intervenir. Ainsi, être en petit groupe sera plus abordable pour acquérir des compétences langagières sur le lexique des émotions afin de pouvoir par la suite le remobiliser et acquérir des compétences émotionnelles. Le fonctionnement en groupes restreints me permettra également de vérifier l'acquisition et l'avancée de chaque élève plus précisément. Enfin, j'ai constitué des groupes hétérogènes afin de favoriser l'entraide et l'émulation de groupe. Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, un climat de classe serein est une condition de réussite des élèves. Bien que cela soit difficile avec des élèves de maternelle, au cours de ce projet, j'ai fait en sorte que les élèves puissent développer de l'empathie à l'égard de leur camarade de classe. Ainsi, en groupe restreint, les élèves pourront plus facilement être à l'écoute les uns les autres.

⁷¹ Agnès Florin : *définir les élèves « petits parleurs »*. Centre Alain Savary – Education prioritaire URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/loral-a-lecole-maternelle-et-les-petits-parleurs/partager-les-references-apport-des-chercheurs> (consulté le 20/12/2022)

1.2 Les participants choisis : le profil des élèves

J'ai choisi de prendre pour échantillon un des quatre groupes qui comporte à la fois une partie des élèves de moyenne section et de grande section. Ce groupe est composé de 3 élèves de moyenne section et 2 élèves de grande section. Ces élèves sont dans des niveaux de classe différents mais ce n'est pas pour autant que les grandes sections bénéficient d'un niveau avancé par rapport aux élèves de moyenne section. Afin d'enrichir ma recherche, j'ai préféré me concentrer sur des élèves comportant des profils différents tant sur le plan émotionnel que sur les compétences langagières.

Théo : C'est un élève de moyenne section qui a de lourdes difficultés d'apprentissage et notamment en ce qui concerne la gestion de ses émotions. En effet, c'est un élève qui est porteur de troubles du handicap repérés sans diagnostic posé. En ce qui concerne l'aisance à l'oral, c'est un élève qui ne prend pas beaucoup la parole et a tendance à s'effacer au sein du groupe classe. De plus, il ne s'exprime pas de manière claire et fluide. Lorsqu'il s'exprime, il a souvent des difficultés à trouver ses mots pour prendre la parole et il n'articule pas, ce qui rend la compréhension difficile. En termes de connaissances lexicales, cet élève n'a pas beaucoup de vocabulaire, ce qui rend la communication d'autant plus fastidieuse.

La gestion des émotions est très difficile pour cet élève. Puisqu'il n'apporte pas beaucoup d'intérêt aux apprentissages, il perturbe souvent les autres en classe. De même, il lui arrive souvent de ne pas savoir gérer la frustration avec ses camarades de classe.

Socialement, c'est un élève qui est en constante demande d'attention. Cet élève est émotionnellement très fragile et autocentré. Le projet qui concerne le développement de compétences émotionnelles et de l'empathie à l'égard de ses camarades est pour cet enfant, un challenge. Afin qu'il puisse transférer ce qu'il a appris au travers de son vécu, il faudra que je trouve des adaptations les plus authentiques possibles pour que cet élève puisse comprendre qu'au-delà des apprentissages, il y a un véritable enjeu en guise de formation personnelle.

Charles : Il est en moyenne section et c'est un élève en réussite scolaire. Il est doté d'une forte curiosité et possède un réel intérêt à l'école et pour les apprentissages. En classe, il participe beaucoup et il prend régulièrement la parole pour exprimer ses émotions après la lecture d'une histoire lue par l'enseignante par exemple. Cet élève fait partie des « moteurs » du groupe et rend les apprentissages plus dynamiques. De plus, il transfère facilement ce qu'il apprend à l'école dans d'autres contextes, il établit aisément les liens en dehors du contexte

scolaire et notamment à son domicile. Sa mère fait partie du corps enseignant de l'école et nous fait part régulièrement de cette capacité. Socialement, c'est un élève qui est beaucoup stimulé, il a un vocabulaire riche et varié. De plus, l'enseignante référente lui demande souvent de venir en aide aux camarades qui éprouvent plus de difficultés et il apporte celle-ci naturellement.

Élisa : Cette élève est en moyenne section et elle est plutôt investie dans les apprentissages. Elle est de nature réservée. Cette élève semble posséder un vocabulaire conforme à son niveau. Elle participe plus aisément en petit groupe que dans le cadre du collectif. Cette élève ne supporte pas l'échec et par conséquent, elle se décourage très vite. Ceci a un impact sur la gestion de ses émotions car elle a parfois des difficultés à comprendre que l'on puisse se tromper car l'erreur est au centre des apprentissages. En effet, si elle n'arrive pas à réaliser une tâche, elle se met rapidement dans tous ses états jusqu'à être au bord des larmes et ainsi ne souhaite plus s'investir. Elle ne parvient pas à verbaliser ce qu'elle ressent. Le projet sur les émotions sera intéressant pour cette élève afin d'apprendre à mieux les gérer.

Sébastien : Cet élève est en grande section et il prend facilement la parole au sein du collectif. Il est à l'aise pour exprimer ses émotions en classe. De plus, il dispose d'un vocabulaire conforme à son niveau.

Émotionnellement, c'est un élève qui fait preuve de confiance en lui. Tout comme Élisa, c'est un élève qui n'aime pas l'échec. À l'inverse de l'élève précédente, il arrive facilement à gérer cette frustration et persévère pour réussir. Son estime de soi étant importante, il sera intéressant d'observer si cet élève pourrait parvenir à une capacité à pouvoir s'intéresser aux autres et développer de l'empathie à leur égard.

Gaétan : Il s'agit d'un élève de grande section qui a du potentiel, mais fait souvent preuve de paresse. Il a tendance à s'effacer au sein du collectif et à rester passif. De ce fait, la participation en classe reste très légère et il en va de même pour l'expression de ses émotions. Ce n'est pas un élève timide mais il s'appuie souvent sur le collectif. De plus, c'est un élève qui décroche facilement des activités et qui perturbe vite la classe. En termes de compétences langagières, son vocabulaire est plutôt correct pour son niveau.

Récapitulatif des profils des élèves
Théo
Élève de grande section qui a des difficultés à s'exprimer à l'oral et contrôler ses émotions. Manque de vocabulaire. Élève qui a un manque de confiance et est en perpétuelle demande d'attention.
Charles
Très bon élève de moyenne section qui a une certaine aisance à l'oral et pour exprimer ce qu'il ressent. Il a des facilités à opérer au transfert des apprentissages en dehors du contexte scolaire. Il éprouve facilement de l'empathie à l'égard des autres pour leur apporter de l'aide. Vocabulaire important et diversifié.
Élisa
Élève de moyenne section pertinente de nature un peu réservée qui interagit davantage en petit groupe mais avec la peur d'échouer. Élève, émotionnellement fragile qui se met vite dans un état de tristesse si elle n'est pas en réussite. Elle ne trouve pas les mots pour gérer les émotions négatives. Vocabulaire varié.
Sébastien
Bon élève de grande section. Émotionnellement, il a très confiance en lui et il est très centré sur lui-même. Ne supporte pas l'échec. Aisance à l'oral ainsi que pour exprimer ses émotions. Bon vocabulaire.
Gaétan
Élève de grande section qui a potentiel mais peu exploité par flânerie. Peu de participation et d'expression de ses émotions au sein du collectif. Vocabulaire correct.

Nous pouvons observer une divergence des profils des élèves au sein du groupe choisi. De cette manière, cette séquence sera intéressante également pour les élèves qui ont le plus de facilités à exprimer leurs émotions. En effet, en maternelle, les élèves ne savent pas toujours identifier l'émotion qu'ils ressentent et mettre des mots dessus, surtout lorsqu'il s'agit d'émotions négatives. De plus, ils ne savent pas toujours identifier leurs besoins. Cette séquence leur permettra d'aider à les identifier selon les émotions ressenties. De plus, ils ne sont pas toujours à même de porter leur attention sur les sentiments des autres, qui ne fonctionnent pas toujours comme eux.

De plus, dans le cadre général, tous les élèves de classe sauf quelques-uns notamment Théo sont pourvus d'un vocabulaire correct. Toutefois, après l'évaluation diagnostique, j'ai pu

observer que même les élèves avec les compétences langagières les plus développées ne disposent pas d'un vocabulaire riche sur le thème des émotions.

1.3 Présentation de l'expérimentation mise en œuvre dans la classe

Étant donné que ce mémoire est destiné à nous professionnaliser, j'ai décidé que mon dispositif expérimental serait une séquence d'enseignement. Je l'ai élaborée à partir de deux albums jeunesse qui permettent de travailler le lexique des émotions de base : la joie, la tristesse, la peur, la colère et la sérénité. J'ai choisi de travailler sur le lexique des émotions car comme nous préconise les programmes, il faut choisir le champ lexical qui soit en corrélation avec les préoccupations et l'environnement de vie des enfants. Puisque les élèves ont des difficultés à verbaliser leurs ressentis et émotions en maternelle, et que particulièrement un élève est en grande « difficulté » à reconnaître ses émotions, il me semble cohérent de choisir ce lexique. J'ai choisi ces quatre émotions puisque ce sont selon moi celles que l'on rencontre le plus souvent quotidiennement. De plus, j'ai souhaité être en cohérence avec les travaux de Richard, Gay, Gentaz (2021) qui ont mis en évidence l'importance des conversations en citant ces 4 émotions. J'ai aussi choisi la sérénité puisqu'elle est la 6^{ème} compétence émotionnelle selon Saarni : « être capable de surmonter des émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation » (voir annexe 3). Ainsi, il semble nécessaire de développer des possibilités de régulation de ses émotions et ce, dès le plus jeune âge.

C'est pourquoi, cette séquence s'est articulée autour de l'objectif suivant : « développer des compétences émotionnelles grâce l'acquisition du vocabulaire des émotions ». Celle-ci s'est déroulée lors de mon second stage en Master 1 de début février à mi-mai. La séquence se compose de 12 séances qui se sont déroulées sur environ 8 semaines à hauteur d'une à deux séances par semaine. La finalité du projet était de réaliser le livre des émotions de la classe sous forme d'un Book-Creator (cf. lien bas de page)⁷² qui a été partagé aux parents d'élèves et visionné par l'ensemble de la classe en fin de séquence. Pour réaliser celui-ci, tout d'abord, les élèves ont réalisé la couverture du livre en choisissant la couleur d'une émotion qu'ils souhaitaient. Ces couleurs avaient été mobilisées sur une affiche précédemment réalisée (le jaune pour la joie, le vert pour la sérénité, le bleu pour la peur, le

⁷² <https://drive.google.com/file/d/12FLUrNwFd5j9EWNfG1UX2SOUQ6Sfyagr/view?usp=sharing> (celui-ci est également sur Uni cloud)

gris pour la tristesse et le rouge pour la colère). Puis, ils ont chacun pu faire leurs empreintes sur la couverture. Ensuite, chaque élève énonçait à l'oral une phrase sur chaque émotion. Je leur ai laissé la possibilité de choisir le mot ou l'expression qu'ils préféreraient ainsi que la phrase qu'ils souhaitaient voir figurer sur le Book-Creator, à partir du lexique qui avait été répertorié sur l'affiche. Cependant, les phrases qui figurent dans le Book-Creator sont des phrases apprises par les élèves. En effet, en tâche finale, par équité de tous, j'ai préféré faire en sorte que chaque élève puisse avoir une page dans le Book-Creator. Par la suite, les élèves ont choisi une des phrases qu'ils voulaient voir figurer dans le Book-Creator et ils l'ont illustrée. Cette étape consistait à recontextualiser le lexique appris durant la séquence. Enfin, je leur ai demandé : « que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? », ce qui a permis aux élèves de dire à l'oral une phrase qui traduisait leur capacité à faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe. En ce qui concerne la structuration de la séquence, j'ai décidé de favoriser le tissage pour répéter chaque mot vu antérieurement à chaque séance, en alignement avec le résultat de Rossi (2018) selon lequel répéter l'apprentissage permet d'accroître la mémorisation. Le détail de chaque séance est répertorié dans un tableau (voir annexe 6). Dans celui-ci, vous trouverez plusieurs colonnes et notamment :

- L'intitulé de la séance
- L'objectif et la description de chaque séance
- Une colonne « recherche » : celle-ci me permettant de faire les liens avec mon sujet de recherche et mes hypothèses
- Une colonne « traitement de l'information » : afin que les élèves mémorisent de façon favorable le vocabulaire des émotions. En lien avec les travaux de Micheline Cellier (2014), j'ai choisi d'alterner les différentes phases de traitement de l'information pour les différentes séances. Ainsi, j'ai indiqué s'il s'agissait d'une phase d'encodage, de stockage ou de récupération.

De plus, dans le cadre de cette séquence, en lien avec les travaux de Bucheton et Soulé⁷³ (2004-2007), je souhaite me centrer particulièrement sur une des préoccupations du « modèle du multi-agenda »⁷⁴, qu'est le tissage. Ces auteurs expliquent que le tissage consiste à mettre en lien une tâche avec la précédente ou la suivante ainsi que « le début

⁷³ Dominique Bucheton, ancienne Professeure en Sciences du Langage et de l'Education, Université de Montpellier III, Yves Soulé, Maître de conférences en Sciences du Langage et de l'Education, Université de Montpellier III

⁷⁴ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnelles et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 1. 26-28 et 54-56

avec la fin de la leçon ». Ces travaux mettent en avant que les meilleurs élèves font implicitement les liens de « contextualisations », « décontextualisations » et de « recontextualisations » mais il ne s'agit pas du cas de tous, d'où l'importance de favoriser le tissage. Aussi, Bucheton et Soulé (2009) définissent plusieurs postures notamment la posture dite d'« accompagnement » qui permet aux élèves d'entrer plus facilement dans des situations d'échanges parce que l'enseignant bien qu'il aide les élèves, tente de rester davantage en retrait. Afin d'amener les élèves à acquérir des compétences langagières liées au vocabulaire des émotions ainsi que de développer des compétences émotionnelles, cette posture me semble la plus appropriée bien que la nature des postures de l'enseignant soit amenée à varier en fonction des enjeux de savoir et des élèves.

Cependant, j'ai rencontré un obstacle relatif au temps. En effet, j'ai dû mener cette séquence sur 2 mois et demi, ce qui s'avère court pour développer les compétences émotionnelles de jeunes élèves dont on voudrait éprouver les effets sur le long terme. De plus, le plus souvent, cette séquence a été réalisée hors classe, dans la matériauthèque ou la bibliothèque. Ce fût à la fois un avantage dans le sens où j'ai pu recueillir un maximum de données sans le bruit de fond de classe et un désavantage parce que les élèves parfois étaient moins attentifs qu'en classe.

1.4 La situation de référence

Dans ma séquence, j'ai choisi d'effectuer une situation de référence pour que les élèves et moi-même puissions observer les acquis et la progression des compétences langagières sur le lexique des émotions. Ainsi, celle-ci a été animée lors de la séance 1 et a été réitérée lors de la séance 10. Cela a permis aux élèves d'évaluer leur progrès sur le nombre de mots connus lors de la première séance et le nombre de mots retenus et connus par les élèves en fin de séquence. Les élèves ont dû répondre à la question « comment se sent le loup » puis dire tous les mots qu'ils connaissaient à partir des images du loup de l'album jeunesse (voir annexe 7).

Par la suite, je leur ai demandé s'ils connaissaient les contraires des émotions citées. Cependant, à l'issue de cette première séance, je me suis rendu compte que les contraires des émotions étaient difficiles à déterminer, même pour un adulte, et je ne savais pas si je devais répondre « oui » ou « non » aux élèves. C'est pourquoi, j'ai effectué des recherches au sein

du CNRTL⁷⁵ pour déterminer les antonymes officiels dans un tableau qui seront appris durant la séquence. L'apprentissage des antonymes est en effet encouragé par Micheline Cellier pour consister un lexique en réseau et favoriser la mémorisation (2014).

Antonymes	
La joie	La tristesse / le chagrin
La tristesse	La joie
La peur	La sérénité ⁷⁶
La colère	La sérénité ⁷⁷
La sérénité	La peur / la colère

En lien avec l'hypothèse 1, je tenterai de déterminer si les élèves ont réussi à retenir plus de 20 % des mots que l'on a appris durant la séquence lors d'un apprentissage structuré et distribué dans le temps. Ce seuil de 20 % provient de l'expérimentation de Ebbinghaus (1913) mentionnée dans la partie théorique. Il est à noter que ce résultat sera recueilli au travers des réponses données par le groupe d'élèves. En effet, puisque l'objectif visé est « le mieux vivre ensemble », la stimulation et la dynamique de groupe me semblait importante.

2. Choix des albums jeunesse et création de supports

En ce qui concerne les albums jeunesse, en cohérence avec les travaux de Emmanuelle Canut, Martine Vertalier (2012) et l'enquête de F. Bruneseaux-Gauthier (2011), j'ai porté attention au lien entre le texte et les images des albums jeunesse sélectionnés afin d'anticiper certains problèmes de compréhension. Mon premier choix s'est porté sur l'album jeunesse : *Le loup qui apprivoisait ses émotions* d'Orianne Lallemand et de l'illustratrice Eléonore Thuillier.

Je l'ai choisi pour la phase de contextualisation puisque le loup est un personnage adoré des jeunes enfants. De plus, les images sont très visuelles et parlantes. En rapport avec les pôles énoncés par Van Der Linden (2008) sur le rapport texte - image, je peux remarquer que les différentes illustrations sont en « redondance » avec le texte et esthétiquement représentent très bien les émotions du loup. C'est un critère que j'ai souhaité prendre en compte pour éviter les problèmes de compréhension sur le rapport texte - image et notamment lorsqu'il s'agit de

⁷⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

⁷⁶ (Il n'est pas mentionné explicitement en faisant la recherche sur le CNRTL)⁷⁶. Cependant, j'ai recherché sur ce même site les antonymes de la sérénité : j'ai trouvé « angoisse ». Puisque « angoisse » est un synonyme de « peur », j'en conclus que « peur » est un antonyme de « sérénité ».

⁷⁷ (Il n'est pas mentionné explicitement en faisant la recherche sur le CNRTL). Cependant, j'ai recherché sur ce même site les antonymes de la colère : j'ai trouvé « apaisement ». Puis « apaisement » est un antonyme de « colère » et un synonyme de « la sérénité », j'en conclus que « sérénité » est un antonyme de « colère ».

la « complémentarité » comme le mentionne Emmanuelle Canut et Martine Vertalier (2012). De plus, dans cet album jeunesse, la primauté porte sur les images, or en maternelle, ne sachant pas encore lire, les élèves ont besoin de cet apport visuel.

Mon second choix s'est porté sur : *L'imagerie des tout-petits « les émotions »* de Émilie Beaumont et de l'illustratrice Sylvie Michelet.

Je l'ai choisi pour travailler la phase de décontextualisation qui aboutira à la recontextualisation des émotions au travers de leurs expériences. En effet, cet imagier comporte des images d'enfants où l'on voit parfaitement les expressions des visages qui sont en « redondance » (Van Der Linden, 2008) également avec le texte. De plus, cet imagier présente des exemples de situation de joie, de tristesse, de peur et de colère qui permettent aux enfants de piocher dans leurs vécus pour trouver les leurs. Les images sont également en « complémentarité » avec le texte, ce qui peut probablement pallier les problèmes de compréhension inhérents à la lecture.

L'exploitation des hypothèses se fera sur la base de ces deux albums jeunesse. En effet, les deux bénéficient d'un vocabulaire riche permettant de travailler sur le champ lexical, la synonymie et l'antonymie. Le vocabulaire des émotions sera répertorié et catégorisé par couleur sur une grande affiche A3 pour que les élèves puissent suivre l'avancée durant la séquence. A partir du premier album jeunesse, des outils de décontextualisation ont été créés :

- Une roue des émotions (voir annexe 8) qui est utilisée comme un rituel de classe, dont Jacqueline Picoche (2011) a montré les bienfaits sur l'apprentissage dans ses travaux sur l'enseignement du vocabulaire de façon informelle. L'objectif est de décontextualiser le lexique appris dans l'album jeunesse du loup pour les initier à la recontextualisation en répondant à la question « comment te sens-tu aujourd'hui et pourquoi ? »⁷⁸. Cette roue des émotions participe également à la communication non violente à l'école et la résolution de conflits. En effet, les élèves peuvent dire ce qu'ils ressentent mais également échanger entre eux. L'ensemble de ces éléments est en lien avec l'hypothèse 2.
- Un jeu sous forme de jeu de l'oie (voir annexe 9) pour recontextualiser le lexique appris dans l'album jeunesse du loup comme par exemple « raconte nous une histoire

quand tu t'es senti ravi », pour développer l'empathie avec la question « Comment peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? » et pour travailler sur les stratégies de régulation de ses émotions avec par exemple la question « qu'est-ce qui te permet d'être serein ? ». ⁷⁹ Ainsi, ces deux supports permettent de développer les compétences émotionnelles des élèves. En cohérence avec les travaux de Saarni (2000) (annexe 3), j'ai choisi de sélectionner les compétences émotionnelles :

- 1 : (« avoir conscience de son état émotionnel, incluant la possibilité de vivre plusieurs types d'émotions. »)
- 3 : (« savoir utiliser un vocabulaire des émotions et expressions utilisable dans une subculture donnée et à des niveaux de maturation plus élevés acquérir des *scénarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux. »)
- 4 : (« pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres. »)
- 6 : (« être capable de surmonter les émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation. »)

Celles-ci qui ont été répertoriées et renommées dans le tableau des indicateurs choisis (annexe 10). En effet, celles-ci sont je pense, en adéquation avec les capacités d'élèves de maternelle, et aussi, avec le développement de compétences langagières pour tendre à un mieux vivre ensemble. Cependant, par manque de temps durant le stage, la compétence émotionnelle 4 de (Saarni, 2000) a été moins approfondie que les trois autres. Cette dernière a été mobilisée implicitement lors des rituels et pendant « le jeu du loup » lorsque les élèves ressentaient une émotion négative, je leur demandais : « que peux-tu faire comme le loup pour te calmer ? », c'est-à-dire de prendre une grande inspiration. En effet, dans l'album jeunesse, le loup pratique le yoga et la respiration lente pour se calmer.

Pour élaborer la séquence d'enseignement, j'ai tenu compte des conseils didactiques de Jacqueline Picoche (2011) et de Micheline Cellier (2014) sur le fait de ne pas prioriser les noms communs mais également de choisir des verbes. De plus, en cohérence avec la liste de 1500 mots élaborés par Eduscol, j'ai sélectionné des mots les plus connus de la langue française mais également des mots plus soutenus tels que « serein » et « contrarié », des expressions comme par exemple « j'ai le cœur gros » et des verbes « siffloter », « respirer ». Des verbes sont également inclus au sein de certaines expressions par exemple « je pleure à

chaudes larmes » et dans la structure de l’affiche « je me sens » et « quand je ressens. » (voir annexe 11).

En résumé, j’ai choisi les albums jeunesse comme support pédagogique car ils permettent de travailler sur un même thème, d’enrichir le vocabulaire en le travaillant en réseau mais également comme le souligne Micheline Cellier (2016), de développer « la fonction poétique du langage ». De plus, le lexique des émotions peut s’avérer abstrait pour des élèves de maternelle, or un autre avantage de l’album jeunesse, c’est la possible identification aux différents personnages.

3. Recueil de données

Pour répondre aux hypothèses de recherche, je mobiliserai différents outils. Ainsi, j’ai élaboré un tableau récapitulatif des différents outils et indicateurs dans le traitement et analyse des données que j’ai répertorié dans un tableau récapitulatif. (voir annexe 10)

3.1 Méthodologie utilisée : hypothèse 1

Pour cette première hypothèse en lien avec la théorie de l’oubli de Hermann Ebbinghaus (1913), j’ai décidé d’adopter une approche qualitative. En effet, selon Christian Puren⁸⁰, la didactique des « langues-culture » s’inscrit dans une démarche qualitative plutôt que quantitative. Ce didacticien explicite que les principales données sur lesquelles se basent les chercheurs sont centrées principalement sur « des mots » plutôt que « des chiffres ». Ces mots sont recueillis sur le terrain par « observation directe » ou « différée » comme par exemple des « classes observées, enregistrées ou vidéoscopées ». Ainsi, il n’était pas envisageable de réaliser une méthode quantitative pour plusieurs raisons. Tout d’abord, les élèves de maternelle sont trop jeunes pour pouvoir répondre à un questionnaire. De plus, parler d’émotions requiert d’observer les ressentis et les émotions des élèves. Enfin, un échantillon de 5 élèves est insuffisant du point de vue de la robustesse statistique.

⁸⁰ Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères. Site internet : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/> (consulté le 20/12/2022)

Comme énoncé dans cet écrit de recherche dans la partie méthodologique (II – 1.4 : La situation de référence), la comparaison du nombre de mots en lien avec la théorie de l’oubli (1913) se fera lors de l’observation directe et différée. Pour cela, les élèves seront filmés et enregistrés au cours des différentes séances. De plus, l’affichage répertoriant les mots appris sera photographié en début de séquence (à l’issue de l’évaluation diagnostique) et à la dernière séance afin de connaître les mots qui ont été étudiés par les élèves (voir annexe 11 et annexe 11 bis). Grâce aux enregistrements et vidéos des séances, je pourrai recueillir des données quantitatives en retranscrivant les actes langagiers des élèves. Je pourrai ainsi comparer le nombre de mots connus par l’ensemble du groupe en séance 1 puis en séance 10 pour observer si après environ deux mois, les élèves ont retenu plus de 20 % des mots appris durant la séquence. La théorie de l’oubli nous amène à nous interroger sur la rétention des mots appris au plus tard un mois après. J’ai choisi d’adapter ce cadre et le différer d’un mois supplémentaire au regard du déroulement de ma séquence. Nous n’avons pas pris en compte la synonymie mais plutôt le champ lexical car travailler sur la même classe grammaticale avec des élèves de maternelle serait inadapté sur un aussi court laps de temps. Les grilles d’observation vierges qui nous serviront à répertorier les mots et expressions acquis par les élèves en séance 1 et 10 sont disponibles en annexe. (voir annexe 12 et annexe 13)

Puisqu’il est seulement possible de mesurer une mémorisation du vocabulaire sur le court terme de la séquence, j’ai décidé de réaliser des entretiens semi-directifs individuellement avec chaque élève. Les prénoms de chaque élève ont été anonymisés. La grille d’entretien est disponible en annexe (voir annexe 14). Ces entretiens me permettront d’affiner mes analyses et de mieux pouvoir affirmer ou infirmer mes hypothèses, avec la nuance que permet l’entretien semi-directif qui s’apparente à une discussion dirigée adaptée pour chaque enquête. Les guides d’entretien comportent des questions ouvertes afin que les élèves puissent construire une réponse riche et spontanée. Ces entretiens semi-directifs ont lieu le mardi 28 novembre 2022. La première partie de l’entretien en lien avec l’hypothèse 1 portera sur les thèmes suivants :

- La remémoration de la séquence sur les émotions avec l’album jeunesse *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. J’ai choisi celui-ci plutôt que *L’imagerie des tout-petits « les émotions »* parce qu’il a été le plus mobilisé tout au long de la séquence. Cet aspect est étudié à partir d’une grille d’observation dont la version vierge est disponible en annexe. (voir annexe 15).

- Les compétences langagières des élèves à savoir si les élèves se rappellent des 5 émotions de base (la joie, la tristesse, la peur, la colère et la sérénité) et / ou des expressions.

Ainsi, grâce à ces entretiens semi-directifs, je pourrai montrer si les albums jeunesse et ses images ont permis ou non aux élèves une meilleure mémorisation du vocabulaire.

3.2 Méthodologie utilisée : hypothèse 2

Pour cette seconde hypothèse, je m'appuierai également sur une approche qualitative pour les mêmes raisons indiquées précédemment. Les occasions durant lesquelles les données seront recueillies seront lors :

- **Des introductions de séances 5 et 7** qui concernent la roue des émotions. Au travers de ce support réalisé grâce à l'album jeunesse du loup des émotions, je tenterai de montrer si les élèves ont réussi ou non à recontextualiser le vocabulaire des émotions en vue de développer les compétences émotionnelles 1 et 2.
- **La fin de la séance 7** qui concerne l'usage de la marionnette du loup. Grâce à la retranscription des actes langagiers des élèves, je déterminerai si les élèves ont réussi à faire preuve d'empathie auprès d'un personnage de fiction, ce qui est en lien avec la compétence émotionnelle 3.
- **Le milieu de la séance 8** qui concerne le jeu du loup des émotions. Ici, je chercherai à observer si chaque élève, individuellement, a réussi ou non à répondre aux questions des cartes du jeu. Chaque question posée est en lien avec une compétence émotionnelle à développer.
- **La séance 12**, qui donnera lieu à la retranscription des actes langagiers à partir d'enregistrements d'élèves. En effet, puisqu'il s'agissait de l'évaluation, j'ai préféré ne pas les filmer afin qu'elle soit la plus réaliste possible. Comme évoqué ci-dessus, durant celle-ci les élèves ont dû recontextualiser le vocabulaire de chacune des émotions, puis également formuler une phrase sur l'empathie à l'égard d'un camarade sans support à l'appui (sans l'album jeunesse et ses images). La recontextualisation figure dans le Book-Creator⁸¹, ce ne sont pas les élèves qui l'ont créé mais l'enseignant. Les phrases ne viennent pas forcément des élèves. A la suite de la recontextualisation et en fonction de ce que les élèves exprimaient, je leur demandais de choisir un mot et je leur proposais une phrase à répéter pour que chacun puisse avoir

⁸¹ <https://drive.google.com/file/d/12FLUrNwFd5j9EWNfG1UX2SOUQ6Sfyaqr/view?usp=sharing> (également disponible sur Uni Cloud)

sa propre page dans le Book-Creator. Cette séance me permettra de mesurer si les élèves ont mieux réussi à recontextualiser le vocabulaire des émotions sans les supports de l'album jeunesse. Ainsi, la grille d'observation vierge qui m'a permis d'évaluer la recontextualisation pour exprimer des émotions avec supports et sans supports est disponible en annexe (voir annexe 16), de même que la grille d'observation pour faire preuve d'empathie (voir annexe 17).

Tout comme l'hypothèse 1, afin de mesurer la capacité de recontextualisation du vocabulaire des émotions sur le long terme et leur capacité à faire preuve d'empathie, la deuxième partie de l'entretien, en lien avec l'hypothèse 2, portera sur les thèmes suivants :

- La recontextualisation de l'élève en lien avec les compétences émotionnelles 1 et 2 (Saarni, 2000) (voir annexe 10) : sont-ils capables de dire comment ils se sentent ce jour ? Sont-ils capables de nommer une émotion négative ?
- Le vivre ensemble en lien avec la compétence émotionnelle 3 (Saarni, 2000) : sont-ils capables de faire preuve d'empathie pour un camarade de classe ?
- Le vivre ensemble en lien avec la compétence émotionnelle 4 (Saarni, 2000) : se souviennent-ils que pour calmer une émotion négative, il est possible de prendre une grande inspiration pour se détendre ?

Pour faciliter l'analyse, j'ai élaboré une grille d'observation vierge concernant la maîtrise des compétences émotionnelles (voir annexe 18).

De plus, j'ai souhaité recueillir l'avis de l'enseignante référente de la classe sur la séquence que j'ai réalisée. En effet, malgré qu'elle n'aie plus qu'uniquement les élèves qui étaient en moyenne section dans sa classe soit, Charles et Élixa, il me semblait pertinent de lui poser quelques questions afin de connaître les comportements adoptés par les élèves à l'issue de cette séquence. De plus, il est difficile pour les élèves de savoir s'ils sont plus à l'écoute des émotions des autres et s'ils parviennent à résoudre des conflits, il n'est ainsi pas possible de leur demander directement. C'est pour cette raison que j'ai préféré interroger un regard extérieur, soit celui de l'enseignante de la classe. Nous avons réalisé un entretien semi-directif le 16 novembre 2022, celui-ci étant anonymisé. La grille d'entretien est disponible en annexe (voir annexe 19). Celui-ci portait sur les thèmes suivants :

- **La recontextualisation du vocabulaire des émotions en lien avec les compétences émotionnelles 1 et 2** : ont-ils remobilisé les supports dans la classe pour réinvestir le vocabulaire ? Depuis la rentrée, Charles et Élisabeth, ont-ils reparlé des émotions qu'ils ressentent ? Parlent-ils de leurs émotions en récréation ?
- **Le vivre ensemble en lien avec les compétences émotionnelles 3 et 4** : l'idée était de savoir si les élèves s'aidaient plus entre eux, s'ils étaient plus à l'écoute des émotions des autres, s'ils parvenaient à résoudre des conflits entre eux.

III. Analyse des données

Afin de faciliter le codage et l'interprétation, j'ai réalisé une grille d'analyse qui répertorie les différents actes langagiers des élèves à laquelle je renverrai régulièrement. Pour faciliter sa visualisation, une légende est renseignée en première page (voir annexe 20). Ainsi, l'ensemble des vidéos et enregistrements ont été retranscrits pour pouvoir mieux analyser les données.

1. L'apprentissage lié à des compétences langagières

1.1 Les représentations des élèves en séance 1 liées au vocabulaire des émotions

Les actes langagiers des élèves ont été classés dans la grille d'analyse avec un code couleur bleu. Pour rappeler le contexte, cette première séance avait pour objectif de recueillir les représentations des élèves sur le vocabulaire des émotions en leur montrant les images de l'album jeunesse du loup (voir annexe 7) Ainsi, il s'agissait d'observer si ces derniers étaient capables de :

- Nommer une émotion
- Donner des mots / expressions qui se rapportent au champ lexical des émotions
- Donner des antonymes des émotions

Pour faciliter la visualisation, à partir de la grille d'analyse, j'ai complété la grille d'observation vierge (annexe 12) qui reprend les mots donnés par les élèves.

<i>Grille d'observation séance 1</i>		
	<i>Vocabulaire associé à cette émotion</i>	<i>Antonyme</i>
La joie	<ul style="list-style-type: none"> • Bien (retenu) • Content (retenu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas content • Un petit peu content

	<ul style="list-style-type: none"> • Joyeux (retenu) • Il est triste • Il est excité (retenu) • Il sourit (retenu) • Il va à un anniversaire 	<ul style="list-style-type: none"> • En colère
La tristesse	<ul style="list-style-type: none"> • Triste (retenu) 	Pas de réponse
La colère	<ul style="list-style-type: none"> • Fâché (retenu) • En colère (retenu) • Il crie (retenu) • Ses moustaches sont électrisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Content • Pas fâché
La sérénité	<ul style="list-style-type: none"> • Il fait du yoga • Il essaye de respirer • Il essaye de se mettre au calme (retenu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas calme du tout • Excité
La peur	<ul style="list-style-type: none"> • Il dit « olala » • Triste • Peur (retenu) • On est normal 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas peur • Puni
Nombre de mots retenus et figurant sur l'affiche de départ : 10 mots		

Grâce à cette première séance, je peux remarquer que les élèves n'ont probablement pas antérieurement travaillé sur le lexique des émotions puisqu'ils emploient, en majorité, les mots les plus utilisés de la langue française selon le référentiel établi par Eduscol. Ceux-ci ont été probablement acquis par apprentissage informel. On retrouve plusieurs mots prononcés par les élèves : « bien », « content », « triste », « en colère », « calme », « peur », le verbe « sourire », « crier », « respirer » soit la majorité des mots. Pour autant, comme le préconise Micheline Cellier (2014), l'enseignement du lexique ne devrait pas viser à l'extensivité et la complexité en soi pendant le cycle 1, nous avons par conséquent prévu d'allier l'enseignement des mots qui sont les plus utilisés dans la langue française et des mots moins courants.

Concernant l'adéquation de ces mots donnés par les élèves et les illustrations, certains mots ne se rapportent pas à la bonne émotion. Par exemple Élixa indique « il est triste » pour la joie (6 min 42 sec). En outre, l'image du loup représentant la peur (voir annexe 7) a été confondue avec l'émotion de la tristesse, ce qui représente une limite par rapport au choix d'illustration de cette émotion au sein de l'album jeunesse utilisé. En effet, j'ai dû mimer la peur pour que les élèves puissent comprendre qu'il s'agissait de cette émotion. Durant la séance, les élèves ont également décrit le loup, c'est notamment le cas de Charles qui a

prononcé « ses moustaches sont électrisées » (4 min 08 sec). Avec du recul, je formule l'hypothèse selon laquelle la consigne a peut-être été mal comprise, car j'ai parfois manqué de précision : parfois au lieu de dire « comment se sent le loup », je disais « comment est le loup », ce qui invitait à sa description physique et non de ses sentiments.

En ce qui concerne l'exercice consistant à fournir des antonymes, je peux observer que cette notion s'avère difficile pour des élèves de maternelle. En effet, pour la majorité des émotions, ils ont répondu par leur négation, comme par exemple pour le contraire de « content », Gaétan a énoncé « pas content » (2 min 51 sec) et Charles « un petit peu content » (2 min 58 sec). Les réponses fournies par les élèves ne sont pas fausses en soi, cependant je remarque qu'ils ne disposent pas d'un vocabulaire assez fourni pour donner l'antonyme d'une émotion.

Lors de cette séance, je n'ai pas pu recueillir les représentations des élèves sur leur capacité à nommer une émotion parce que j'ai trouvé cette séance cognitivement difficile pour les élèves. C'est pourquoi, finalement, je ne leur ai pas demandé les émotions de base comme par exemple la joie. De plus, je peux observer que tous les élèves ne sont pas égaux devant la maîtrise du langage : la première séance permettait de confirmer ces inégalités de compétences langagières initiales. En termes de participation, Théo a très peu pris part à l'activité et a énoncé à plusieurs reprises qu'il trouvait le jeu « dur » (1 min 26 sec), ce qui montre l'intérêt de développer le langage chez cet élève se trouvant dans la difficulté à verbaliser différentes émotions. Par rapport à l'image présentée, la seule phrase correcte qui a été donnée par cet élève est : « il est colère » (3 min 39 sec) mais il a oublié la préposition « en » de l'expression « en colère ». Lors de l'entretien effectuée avec Annabelle (voir annexe 25), elle m'a expliqué que Théo communique davantage par le non verbal que par le langage verbal pour exprimer ses émotions (l 37), ce que j'ai pu remarquer durant cette séance. De son côté, Élixa s'est avérée également très discrète, certainement liée à cette difficulté de gérer la frustration. Annabelle a pu me confirmer que cette frustration venait de cette envie de plaire à l'adulte : « Élixa, je pense qu'elle veut toujours faire plaisir à l'adulte » (l 69). Durant la séance, elle a pleuré et a montré plusieurs signes de non-acceptation de l'erreur et de la perte au jeu (qui se matérialisait par le fait de ne pas gagner de jetons). Ainsi, cette élève qui a pourtant un vocabulaire fourni n'a pas pu le mettre en avant parce qu'elle était dans une situation interactionnelle difficile. De son côté, Gaétan a beaucoup répété les mots dits par Charles et

Sébastien étant les élèves qui ont le plus réussi. Ces performances seront comparées avec les données récoltées en séance 10 et durant l'entretien réalisée avec les élèves 7 mois après. Ainsi, nous mesurerons leur progression en fonction de leurs compétences langagières initiales.

En conclusion, au regard de cette séance, les images du loup de l'album jeunesse ont permis aux élèves de s'engager dans la tâche. Les élèves utilisent un vocabulaire usuellement simple et n'ont pas employé d'expressions. Certains éprouvent des difficultés particulières à l'exercice, du fait d'un manque de vocabulaire ou de gestion de la frustration, ce qui renforce l'intérêt de l'apprentissage du vocabulaire des émotions. Comme le souligne Micheline Cellier (2014), l'étude de l'album jeunesse permettra aux élèves d'acquérir également un vocabulaire plus soutenu, plus « rare ».

1.2 L'évolution observée en séance 10 et le résultat obtenu

Le but des données récoltées lors de la séance 10 est de permettre une comparaison avec la séance 1. Les actes langagiers des élèves ont été ainsi retranscrits dans la grille d'analyse (voir annexe 20) suivant les mêmes critères, et en ajoutant un code couleur jaune pour le rappel libre (mots restitués spontanément), gris pour le rappel indicé (mots restitués grâce à des indices) (Cellier, 2014) et violet pour les antonymes. A la différence de la séance 1, j'ai pu introduire le critère « savoir nommer une émotion » puisque nous l'avons abordé avec les élèves tout au long de la séquence. Grâce aux deux albums jeunesse choisis, les élèves ont pu repérer les mots qui se rapportaient au champ lexical des émotions et les répertorier sur une affiche. Dans ma grille d'analyse, j'ai établi un référentiel en surlignant les mots en vert. Celui-ci me permettra de pouvoir me faire une idée précise du nombre de mots et d'expressions qui seront acquis durant cette séquence, soit 37 mots. De même, cela me permettra de comparer les résultats obtenus avec ceux de la théorie de l'oubli (Ebbinghaus, 1913).

Ainsi, je vais pouvoir mettre en évidence si les élèves ont réussi à mémoriser plus ou moins de 20 % des mots. Le contexte sera celui d'un apprentissage distribué dans le temps, différent de l'apprentissage massé d'Ebbinghaus expérimenté dans sa recherche. Pour faciliter cette comparaison, tout comme la séance 1, j'ai rempli la grille d'observation vierge de la séance 10. (voir annexe 13 bis).

En cohérence avec les travaux de Micheline Cellier (2014), je peux observer une évolution importante sur la richesse et la qualité du vocabulaire utilisé par les élèves, grâce au travail sur l'album jeunesse. Les élèves n'emploient plus uniquement un vocabulaire usuel, comme c'était le cas lors de la séance 1. Ils se sont par exemple souvenus en rappel indicé de « ravi » (9 min 50 sec), « il siffle » (11 min 14 sec), « inquiet » (16 min 04 sec), « contrarié » (17 min 58 sec). Ce qui est surprenant, c'est que les élèves se souviennent en rappel libre de certaines expressions complexes au sens figuré comme par exemple « j'ai le cœur gros » (12 min 52 sec), ce qui est très encourageant pour des élèves de maternelle. De plus, ils ont réussi à se rappeler de toutes les émotions vues durant la séquence sauf la sérénité que je ne peux évaluer parce que lors de la séance 10, j'ai omis de leur demander explicitement si les élèves s'en souvenaient. Cependant, ils ont réussi à y faire référence pour indiquer que l'antonyme de la peur est « la sérénité ». Par conséquent, je peux supposer que cette émotion fait désormais partie du vocabulaire actif des élèves.

En ce qui concerne les antonymes, je peux observer une nette amélioration en comparaison avec la séance 1, même si l'exercice reste difficile pour les élèves. Désormais, ils n'utilisent plus la négation comme « pas content » qui avait été proposé. Ils sont parvenus à se rappeler de tous les antonymes sauf pour la tristesse, ils ont essayé d'énumérer toutes les émotions : (« la peur, la sérénité, la colère ») (14 min 11 sec) alors qu'il s'agissait de la joie.

A l'échelle individuelle maintenant, je constate que le niveau de maîtrise et de mémorisation des mots s'avère toujours très hétérogène selon les élèves. Sébastien est l'élève qui s'est rappelé des mots et expressions les plus qualitatifs comme par exemple « il a la gorge serrée » (14 min 28 sec), « il se sent léger comme une plume », « inquiet » (16 min 08 sec) et « ravi » (9 min 50 sec). Au moment où il a énoncé le mot « ravi » grâce à un rappel indicé, j'ai pu observer chez cet élève une vraie satisfaction. Tout comme Sébastien, Charles a réussi à réinvestir par exemple « joyeux » (6 min 19sec), « il est bien » (7 min 23 sec), « j'ai le cœur gros » (12 min 52 sec), « contrarié » (17 min 58 sec), ce qui démontre pour ces deux élèves une grande capacité de mémorisation de mots et expressions qui ne faisaient pas partie de leur vocabulaire antérieurement. Néanmoins, ils étaient déjà les élèves les plus dotés en vocabulaire à la première séance. Du côté de Gaétan, en comparaison avec la séance 1, je peux noter une progression. Il a réussi à se rappeler le premier de quelques mots simples tels que « content » (3 min 05 sec), « il sourit » (10 min 46 sec) mais aussi de mots plus soutenus

comme par exemple « de la joie » (7 min 09 sec), « tristesse » (12 min 31 sec). Cela démontre que Gaétan a progressé : cette fois, il ne s'est pas effacé au sein du collectif comme en séance 1 mais il est intervenu parce qu'il a réussi à se remémorer des mots et expressions. Cependant, Éliisa n'a pas beaucoup progressé. Elle n'a énoncé que quelques mots usuels comme par exemple « triste » (12 min 18 sec), « il a peur » (14 min 28 sec). Une fois de plus, pendant la séance, elle a montré un sentiment de tristesse lié à la perte du jeu et comme le suppose Annabelle, c'est certainement lié à une envie de plaire à l'adulte. Pour étayer ce point, pendant le jeu les élèves ont fait remarquer à Éliisa qu'elle avait eu un jeton en plus. Elle a répondu : « mais, c'est Marion qui me l'a donné, c'est pas moi » (10 min 13 sec). Il est vrai que je lui en avais donné un parce qu'elle avait répété un mot dit. Lors des situations comme celle-ci, je trouve difficile de réagir au sein du groupe, d'où je pense la nécessité de travailler la gestion des émotions avec les élèves pour éviter ces situations délicates. Éliisa lors de la séance 12 avait énoncé : « J'aime pas les garçons. » (4 min 43 sec). Ainsi, dans le cadre du collectif, cette élève éprouve des difficultés à s'affirmer. Il sera intéressant lors d'un entretien individuel d'observer ce dont elle se souvient. Quant à Théo, il n'a pas pu progresser. Il a répété ce que les autres élèves disaient. Lors d'un passage de la séance (16 min), il s'est complètement désengagé de l'activité et s'est mis à se promener dans la classe. En conclusion, si l'apprentissage du lexique par l'étude d'albums jeunesse montre des résultats encourageants, il ne permet pas de résorber complètement les inégalités pré-existantes entre élèves du point de vue des compétences langagières.

Ainsi à partir de la grille d'analyse, j'ai élaboré un tableau qui reprend :

- Le nombre de mots à apprendre (référentiel)
- Le nombre de mots et expressions restitués par le groupe en rappel libre et en rappel indicé
- Le total des mots et expressions restitués grâce à un rappel libre et en rappel indicé
- Le pourcentage relatif à la performance de la mémoire en comparaison des résultats de (Ebbinghaus, 1913)

	Nombres de mots	Pourcentage performance de la mémoire (Ebbinghaus, 1913)
Total des mots à apprendre	37	
Rappel libre	20	54 %
Rappel indicé	7	

Total mots et expressions restitués en rappel libre et en rappel indicé	27	73 %
--	----	------

Ainsi, au regard de la séance 10, on constate que le groupe a réussi à restituer 54 % des mots en rappel libre et 73 % en rappel indicé. Ces pourcentages sont très encourageants en comparaison avec les travaux de Ebbinghaus (1913) qui indiquent qu'à partir de deux jours jusqu'à un mois et ce, après un apprentissage de mots par cœur, que les élèves retiennent seulement un peu plus de 20 % des mots. Les albums jeunesse ont ainsi permis par un travail du lexique en réseau d'aboutir à une « mémorisation efficace », et ce en lien avec les recommandations pédagogiques de 2019. Cependant, cette mémorisation s'avère hétérogène selon le niveau des élèves. Charles et Sébastien sont les élèves qui ont le mieux mémorisé le vocabulaire des émotions, Gaétan a nettement progressé, Élixa semble démunie face aux interactions du groupe et ne parvient à progresser et Théo n'est pas parvenu à acquérir des compétences langagières en raison de difficultés de communication.

1.3 Bilan « à froid » 7 mois après de la maîtrise des compétences langagières

Pour vérifier la mémorisation des élèves du vocabulaire des émotions dans le temps, j'ai réalisé un entretien avec chaque élève individuellement 7 mois après la fin de la séquence. Cependant, je n'ai pas pu le réaliser avec Sébastien en raison d'un changement d'école. Par conséquent, je ne pourrai pas apporter de données le concernant. Pour mener mon analyse, j'ai retranscrit les actes langagiers des élèves (voir annexe 21) puis par la suite j'ai sélectionné les éléments importants pour les inscrire dans ma grille d'analyse (voir annexe 20).

Dans cette partie de l'entretien, j'ai souhaité observer si les élèves se souvenaient des cinq émotions de base à l'aide des images du loup (voir annexe 7). Pour cela, dans ma grille d'analyse j'ai nommé ce thème « entretiens individuel 7 mois après concernant les compétences langagières des élèves » et j'ai utilisé un code couleur orange.

J'ai été très surprise par l'évolution de Gaétan et ses compétences de mémorisation de Gaétan. : alors que durant la séquence Charles et Sébastien étaient les élèves qui avaient le mieux acquis le vocabulaire, 7 mois après, Gaétan est le seul élève à se souvenir des cinq émotions et dont trois sans rappel indicé (sans montrer d'illustrations des albums). En effet, il

a énoncé : « la sérénité » (l 12), « la joie, la tristesse » (l 14). Après lui avoir à peine montré les images du loup, il les a toutes énumérées « la peur, la colère, la joie, la sérénité, la tristesse ! » (l 17). De même, bien qu'il n'ait pas réussi à argumenter, il s'est globalement souvenu des expressions, par exemple, il s'est rappelé de la compréhension de « faire le vide ». Après le lui avoir rappelé, il m'a répondu « ah oui... Bah la sérénité » (l 88). Bien qu'il ne se soit pas souvenu de tous les mots que l'on a abordé en classe comme par exemple l'expression « avoir le cœur gros » qu'il a associé à l'image de la peur ou de la colère au lieu de tristesse (l 21), je constate que Gaétan a une très grande capacité à rechercher l'information en mémoire, et surtout après 7 mois.

Quant à Charles, il se rappelle de l'émotion de la colère (l 21) et de la peur grâce à un rappel indicé. En effet, j'ai commencé par lui dire : « la p... » (l 26) et il m'a répondu « la peur ». Lorsque je lui ai montré l'image de la sérénité, il a énoncé « ah je sais plus » (l 18) et il a nommé la joie « content » (l 4). Durant notre échange, il s'est souvenu de plusieurs mots qui faisaient déjà partie de son vocabulaire actif antérieur notamment « triste » (l 4), « calme » (l 16), « joyeux » (l 12) et « fâché » (l 19). Néanmoins, lorsque je lui ai demandé s'il se souvenait des expressions, il m'a énoncé « c'est trop dur de se rappeler, ça fait trop longtemps qu'on s'est pas vus » (l 34). On pourrait supposer que certains élèves se remémorent des apprentissages en faisant un lien direct avec l'intervenant, et non avec un support tel que l'album jeunesse. Par ailleurs, lorsque je lui ai demandé s'il se rappelait de l'expression « faire le vide », il m'a répondu : « faire du yoga, être calme, être silencieux. » (l 92). Je constate que Charles a donné beaucoup de sens au vocabulaire des émotions durant la séquence.

Élisa s'est rappelé des émotions « la tristesse » (l 2) et de la peur (l 40) grâce à un rappel indicé (images du loup). J'ai pu constater qu'elle avait oublié les antonymes que nous avons abordé lors de la séquence parce qu'elle a nommé « pas content » l'émotion de la colère. De plus, après lui avoir demandé si elle se rappelé des expressions, elle m'a répondu « non » (l 57), et lorsque je l'ai questionné sur l'expression « faire le vide », elle m'a répondu « être content » (l 106), ce qui démontre une mauvaise compréhension du vocabulaire.

En ce qui concerne Théo, il s'est rappelé de l'émotion de la colère (l 38) et de la peur (l 57) grâce à un rappel indicé (les images du loup). De plus, il y a un élément très encourageant : lorsque je lui ai demandé à l'appui d'une image : « explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide » (l 158), il m'a énoncé « il fait comme ça

(montre l'activité du yoga) il se ressent » (l 159) et il a ajouté « ah oui c'est quand on s'assoit, on ferme les yeux, on fait comme ça (...) » (l 165). L'album jeunesse ne lui a pas nécessairement permis d'acquérir un riche vocabulaire des émotions mais cela lui a permis de progresser en compréhension. Comme l'enseignante avait expliqué, Théo communique davantage ses émotions par le non verbal (entretien Annabelle, voir annexe 25, l 37) et c'est en mimant qu'il a répondu à ma question également. Alors que j'ai centré mon dispositif expérimental sur l'apprentissage de mots, il est intéressant de constater que les éléments retenus l'ont également été à l'aide de gestes : de futures investigations pourraient explorer cette interaction entre les mots et les gestes, ce qui constituerait un type d'enseignement peut-être plus favorable à certains profils d'élèves.

Ainsi Gaétan est l'élève qui a acquis le plus de compétences langagières sur le long terme et il n'a pas eu besoin des illustrations de l'album jeunesse pour réinvestir les émotions. Sur le court terme, Charles était plus avancé que Gaétan, ce qui démontre que la récupération (Cellier, 2014) de l'information en mémoire peut être différente sur le long terme. Bien que Éliisa et Théo n'aient pas acquis sur le long terme beaucoup de compétences langagières, il est important de souligner que ces deux élèves tout comme Charles sont en moyenne section tandis que Gaétan est en grande section. Il est possible de se demander si cette différence en termes de capacité de mémorisation n'est pas également liée à l'âge des élèves.

2. L'apprentissage lié à des compétences émotionnelles

2.1 Recontextualiser pour exprimer ses émotions

Pour étudier le thème « recontextualiser pour exprimer ses émotions », j'ai choisi de répertorier les actes langagiers des élèves en fonction des supports utilisés (annexe 20, p. 105-109). Celui-ci est par conséquent en relation avec les travaux de Saarni (2000), soit la compétence émotionnelle 1 « comprendre qu'il est possible de vivre différentes sortes d'émotions » ainsi que la compétence émotionnelle 2 « Employer un vocabulaire des émotions ainsi que des expressions ». Selon les supports utilisés, ce thème concerne :

- La séance 5 : la roue des émotions (retranscription en annexe 22)
- La séance 7 : la roue des émotions (retranscription en annexe 23)
- La séance 8 : le jeu du loup (retranscription dans grille d'analyse)
- La séance 12 : le Book-Creator (sans support) (retranscription dans grille d'analyse)

Afin de pouvoir visualiser plus facilement l'acquisition des élèves, j'ai complété la grille d'observation vierge (voir annexe 16 bis) pour chaque élève que je vais exposer et commenter. En cohérence avec les différentes phases qui permettent la généralisation des apprentissages selon Vianin (2000) que sont la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation, j'ai fait le choix de considérer que la contextualisation concerne la découverte du vocabulaire des émotions à travers l'album jeunesse du loup que les élèves affectionnent. De plus, la roue des émotions et le jeu du loup sont des éléments de décontextualisation qui permettent d'aboutir à la recontextualisation. A l'aide de ces supports, l'élève recontextualise parce qu'il parle de son vécu. Le personnage du loup constitue le support mais n'aide pas l'élève à répondre puisque ce dernier parle bien de lui-même. De plus, le Book-Creator constitue également une recontextualisation mais cette fois sans le support du personnage du loup.

Pour commencer, est présenté ci-dessous le cas de Théo :

<i>Grille d'observation : la recontextualisation pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)	Non acquis				
Roue des émotions (S7)	Acquis				
Jeu du loup (S8)	Non acquis				
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<i>La joie</i>	<i>La tristesse</i>	<i>La peur</i>	<i>La colère</i>	<i>La sérénité</i>
	Non acquis	Non acquis	Acquis	Acquis	Oubli (non évalué)

Je peux observer une évolution de cet élève entre la séance 5 et la séance 7 sur sa capacité de recontextualisation lors de l'utilisation de la roue des émotions. En effet, lors de la séance 5, lorsque j'ai demandé à Théo : « Comment tu te sens aujourd'hui ? » (l 10), il m'a répondu : « je suis en colère » (l 11) mais il n'a pas su argumenter et dire pourquoi : il a répondu « Bah parce que ... » (l 13) puis « parce qu'il est colère (*montre le loup en colère*) (l 15). J'ai interrogé Théo dans la lignée de Yelinek et Grady (2019) qui soulignent les vertus de l'élaboration des questionnements des élèves sur le ressenti des émotions. Malgré le fait que le but visé soit de recontextualiser, c'est-à-dire parler de son vécu, Théo n'a pas réussi à se décentrer de l'album jeunesse et de la roue des émotions pour parler de lui-même. Par contraste, en séance 7, Théo a réussi à se décentrer des images du loup. Il ressentait à nouveau

de la colère (1 43) mais cette fois, il a réussi à justifier avec un élément personnel, c'est-à-dire de ne pas aimer être à l'école (1 44). Puisqu'il ressentait de la colère, je lui ai demandé ce dont il avait besoin pour se calmer (1 46), il m'a répondu « Bah du chômage » (1 47) puis « je fais ça ! » (montre ses poings) (1 52). Il est difficile d'interpréter sa première réponse, il est possible que cet élève n'ait pas compris la question. Lors de l'entretien, Annabelle m'avait expliqué : « on pouvait évaluer au non verbal mais lui demander de passer par le langage, c'était trop élevé pour ce qu'il est capable de faire. » (1 37) Le fait de montrer ses poings pour s'exprimer et les interprétations de Annabelle montrent que Théo agit beaucoup avec le langage corporel. Lors de la séance 8 (jeu du loup), lorsque l'élève a joué, il s'est retrouvé sur la case 24. Celle-ci correspond à l'image de deux enfants assis qui jouent à un jeu (voir annexe 9). Je lui ai alors demandé « C'est comme si que tu avais perdu à un jeu, alors qu'est-ce que tu ressens ? » (7 min 43 sec), l'élève a de nouveau mimé la colère (7 min 45 sec) mais n'a pas réussi à mettre de mots sur cette émotion. Lorsqu'il a joué pour la deuxième fois, je lui ai présenté la carte 12 (annexe 9) : « raconte-nous un moment de ta vie ou tu t'es senti inquiet » et cette fois-ci l'élève n'a pas du tout répondu. Dans ce cas, je suppose que l'élève n'a pas compris le sens du mot « inquiet » et l'illustration de la carte ne l'a pas aidé à deviner.

Lors de la séance 12, pour le Book-Creator, sans support à l'appui, je peux remarquer une légère progression parce qu'il n'a pas parlé du personnage de l'album jeunesse mais uniquement de lui-même. Tout d'abord, lorsque je lui ai demandé « quand est-ce que tu ressens de la joie », Théo n'a pas pris conscience qu'il pouvait ressentir également de la joie et faisait toujours référence à la colère : « et quand je suis en colère, mon doudou » (20 sec). Après plusieurs répétitions où je lui ai demandé s'il ressentait de la joie à la maison, à l'école ou à la piscine (30 sec), Théo a fini par énoncer « je suis content parce que j'aime bien aller à la piscine » (30 sec). Ceci démontre une progression bien que l'élève ait eu besoin d'être relancé par l'enseignant. A la question « quand est-ce que tu ressens de tristesse puis de la peur », l'élève n'a pas compris la question car il a répondu la même chose « je pleure », (2 min 08 sec) « je veux pas aller à l'école » (2 min 10 sec) et (3 min 12 sec). En ce qui concerne la sérénité, je ne peux pas évaluer cet élève parce que j'ai oublié de lui poser la question.

Le cas d'Élisa :

<i>Grille d'observation : la recontextualisation du vocabulaire pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)	Non évalué (les élèves parlaient)				
Roue des émotions (S7)	Non évalué (élève absente)				
Jeu du loup (S8)	En cours d'acquisition				
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<u>La joie</u>	<u>La tristesse</u>	<u>La peur</u>	<u>La colère</u>	<u>La sérénité</u>
	Acquis	Non acquis	Acquis	Non acquis	Acquis

En ce qui concerne Éliisa, je n'ai pas pu recueillir beaucoup de données la concernant. Lors de la séance 5 sur la roue des émotions, lorsque je lui ai demandé comment elle se sentait, elle a utilisé la roue et a répondu « joyeuse » (1 52 sec). Néanmoins, je ne peux m'avancer sur une justification précise de son état émotionnel puisque les élèves parlaient au même moment, je n'ai pas pu entendre dans les vidéos ce qu'elle énonçait ensuite. De plus, lors de la séance 7, Éliisa était absente. En séance 8, lors du jeu du loup, elle s'est retrouvée sur la case du rat juste avant la case 28 (annexe 9). Elle m'a répondu « je ressens de la peur », Éliisa n'a pas su argumenter mais elle a bien identifié l'émotion qu'elle ressentait. Enfin, lors de la séance 12, sans support à l'appui, l'élève a réussi à recontextualiser 4 émotions sur 5, ce qui démontre une évolution. En effet, pour la joie, elle a énoncé « « Quand je suis à l'école, je me sens contente. » et elle m'a évoqué qu'elle ressentait de la sérénité lorsqu'elle était avec sa maman (2 min 18 sec). Pour la peur, au début, lorsque je lui ai demandé quand elle en ressentait, elle m'a répondu « jamais, jamais, jamais. » (45 sec), puis elle s'est rappelée : « papa m'a fait montrer des films de clowns » (46 sec). Cette élève a eu plus de difficultés à recontextualiser la colère car elle a évoqué qu'elle en ressentait : « jamais, jamais, jamais » (1 min 45 sec). En effet, c'est une élève de nature très calme, ce qui peut expliquer sa réponse.

En ce qui concerne Charles, Sébastien et Gaétan, vous trouverez les grilles d'observation en annexe (annexe 16 bis). Ces trois élèves ont réussi à recontextualiser toutes les émotions, que ce soit avec les illustrations des albums jeunesse ou sans. Dans le cas de Charles, il s'est même rappelé des expressions, par exemple lorsque je lui ai demandé, avec la carte du jeu du loup ce que voulait dire l'expression « avoir le cœur gros », il a répondu « cela veut dire enfaite qu'on est triste » (13 min 02 sec). En effet, pour cet élève la séquence mis en place semble efficace. Comme l'avance Micheline Cellier (2014), « la mise en connexion » des mots permet la récupération en mémoire. Ainsi, cet élève a pu associer l'expression au mot « triste » se trouvant dans la même catégorie de l'affiche réalisée en

classe. Il en est de même pour Gaétan qui, à la question de la carte dans le jeu du loup des émotions « raconte-nous une histoire quand tu t'es senti ravi », a répondu « quand Charles jouait avec moi » (14 min 04 sec). Cet élève a pu associer le mot « ravi » à la catégorie de l'émotion de la joie. Il est également possible que les illustrations des cartes de l'album jeunesse les ai aidés à se souvenir de l'émotion concernée. Sébastien, quant à lui a réussi à mettre une émotion sur un apprentissage qu'il avait eu en classe. Lorsque je lui ai demandé lorsqu'il ressentait de la peur, il m'a énoncé « « Quand je dors la nuit et que je rêve de la chanson de la Baba Yaga. » (4 min 49 sec).

Je remarque que les illustrations de l'album jeunesse n'ont pas permis à Théo de recontextualiser le vocabulaire des émotions mais l'ont plutôt empêché de parler de ses propres ressentis. Il n'a pas réussi à franchir l'étape de la décontextualisation, il est toujours dans la contextualisation du personnage du loup. Il a mieux réussi à verbaliser ses émotions lors de la séance sans support et même à verbaliser par le langage verbal qu'il ressentait de la joie, ce qui est positif car c'est qu'il a compris le sens de cette émotion même si c'est un élève qui ressent sans cesse de la colère. De même, Élixa a mieux réussi à verbaliser ses émotions lors de la séance 12 sans les illustrations des albums jeunesse. Dans le cadre de ce dispositif, nous pouvons déduire que les albums jeunesse et les supports associés ne permettent pas à ces profils d'élèves de recontextualiser leurs émotions. Pour ce qu'il s'agit de se souvenir des mots les plus soutenus et des expressions, les illustrations des albums jeunesse semblent pouvoir aider à les recontextualiser. Ainsi, je pourrai évaluer si les compétences émotionnelles citées ci-dessus sont acquises lorsque j'analyserai la recontextualisation des élèves 7 mois après lors des entretiens. En effet, bien que les élèves soient en maternelle, ces compétences s'évaluent sur le long terme et non pas au terme d'une séquence.

2.2 Faire preuve d'empathie

Pour évaluer la capacité d'empathie, deux configurations ont été étudiées. Si un élève sait faire preuve d'empathie auprès du loup, lors de la séance 7, puisqu'il ne se s'agit pas d'une personne qui existe et que les élèves restent dans l'univers de l'album jeunesse, il s'agit de la phase de contextualisation. Au contraire, lors des séances 8 et 12, lorsque les élèves feront preuve d'empathie à l'égard d'un camarade de classe, il s'agira de recontextualisation. Nous avons retranscrit les actes langagiers des élèves concernant la séance 7 (la marionnette du loup) (voir annexe 24 et annexe 20 p. 110), la séance 8 (le jeu du loup) (voir annexe 20, p. 111), la séance 12 (sans support) (voir annexe 20, p. 110-111). Concernant la séance 8, nous

n'avons pas pu recueillir des données pour tous les élèves car ils n'ont pas tous pu tirer la carte liée à cette compétence émotionnelle. Ces actes langagiers ont été répertoriés dans notre grille d'analyse autour du thème « Faire preuve d'empathie », qui concerne la compétence émotionnelle 3 : « pouvoir faire preuve d'empathie et de sympathie à l'égard des émotions ressenties et vécues par les autres ». J'ai complété la grille d'observation vierge (annexe 17 bis). Nous en partagerons quelques-unes dans le corps de texte pour faciliter la visualisation. Voici la grille d'observation concernant le cas de Théo.

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	Non acquis
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	Non acquis

Nous pouvons observer que cet élève n'a pas réussi à faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (contextualisation) ni auprès de ses camarades (recontextualisation). En effet, lors de la séance 7 avec la marionnette, nous remarquons que l'élève a parfois répété les propos de ses camarades qui manifestaient un signe d'empathie mais il n'a pas donné de réponses significatives pouvant prouver une capacité d'attention auprès du loup qui n'a pas eu de part de gâteau et qui se sentait triste (contexte de la séance). La part de gâteau était matérialiser par deux legos. A la fin de la séance, Théo a donné un de ses deux legos pour partager sa part de gâteau mais il n'est pas possible d'avancer qu'il est manifestement compris ce qu'il faisait puisque Théo n'est pas intervenu durant cette séance. Concernant la séance 8, nous n'avons pas pu recueillir de données pour cet élève. Cependant, lors de la séance 12 (sans support), l'élève n'a pas compris la question. Lorsque, je lui ai posé la question « que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste », il m'a répondu « je suis content d'aller à la plage » (5 min 23 sec). Ceci démontre également que Théo n'a pas compris la notion d'empathie.

Le cas d'Élisa :

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	Absente
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	En cours d'acquisition
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	En cours d'acquisition

Lors de la séance 7 sur la marionnette, l'élève était absente, ce qui n'a pas permis de recueillir des données. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer si l'élève a réussi à faire preuve d'empathie auprès du loup en contextualisant. Cependant, lors du jeu en séance 8, lorsque je lui ai lu la carte « rappelle-toi une situation où tu as rendu un copain content » (10 min 03 sec), Élixa a répondu « en fait par exemple, si Gaétan était triste et bah tu lui donnais ton dé parce qu'elle n'avait pas de dé pour le jeu ». (10 min 20 sec) je remarque que l'élève n'a pas tout à fait répondu à la question et qu'elle a utilisé le pronom personnel « tu », ce qui ne l'implique pas directement. Cependant, elle manifeste tout de même un signe d'attention envers les autres. Enfin, lors de la séance 12 (sans support), après lui avoir posé la question « Que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? », elle m'a répondu : « il faut pas qu'il soit triste » (3 min 20 sec). Il est possible de constater que cette élève n'est pas parvenue à se mettre à la place de l'autre et qu'elle ne sait pas comment faire concrètement pour permettre à un camarade de classe de se sentir mieux.

Le cas de Sébastien :

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	Non acquis
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	Acquis

Le cas de Sébastien est étonnant. En effet, lors de la séance 7, il n'a pas voulu partager son gâteau au loup. Au moment où, j'ai dit aux élèves de donner la moitié de leur part de gâteau, Sébastien a répondu « non pas ma part » (l 16). Comme dit précédemment, Sébastien est un élève centré sur lui-même et dans ce cadre, il n'a pas réussi à faire preuve d'empathie. Cependant, lors de la séance 12, après lui avoir demandé « « Que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? », il a répondu « le faire rigoler, faire des danses rigolo comme ça il retrouve son moral. » (10 min 22 sec) Nous pouvons penser que les différentes séances de sensibilisation à l'empathie ont permis à Sébastien de faire un premier pas à la prise en considération de l'autre, ce qui est positif.

Vous trouverez la grille de Charles et Gaétan dans les annexes (annexe 17 bis). Ces deux élèves ont réussi tous deux à faire preuve d'empathie pour le personnage du loup et pour leurs camarades de classe, cette acquisition semblant de surcroît naturelle. En effet, lorsque j'ai demandé aux élèves ce que l'on pouvait faire pour que le loup ne soit plus triste (l 10), Charles a répondu « lui donner sa part » (l 12) puis par la suite ces deux élèves ont évoqué « On partage ! On partage ! » (l 14). Lors de la séance 12 (sans support), après leur avoir demandé ce qu'ils pouvaient faire pour rendre un copain moins triste, Gaétan a énoncé « je lui partage ma joie » (6 min 11 sec) et Charles a répondu « je lui donne ma joie » (4 min 20 sec), ce qui démontre une recontextualisation réussie.

Ainsi, faire preuve d'empathie n'est pas acquis de façon égale pour tous les élèves et en particulier Théo qui ne semble pas comprendre cette notion. La marionnette du loup (avec l'illustration du loup triste) n'a pas permis à Théo de manifester de l'empathie. Au contraire Gaétan et Charles sont très à l'aise avec cette notion. Lors de l'entretien, Annabelle m'avait évoqué que les parents de Charles et de Gaétan étaient beaucoup dans « cette démarche » d'attention envers l'autre et que c'est pour cette raison que certains élèves sont plus empathiques que d'autres. (l 71). De même, nous pouvons penser que c'est par éducation à la maison que Charles et Gaétan montent des capacités à l'empathie à l'école tandis que pour Élisabeth et Sébastien, cela n'est pas aussi spontané. Annabelle a ajouté également : « ça va pas être que les enseignements scolaires qui vont pouvoir amener l'enfant à avoir cette démarche là quoi. » (l 71). Ainsi, cela nuance notre hypothèse 2, dans le sens où l'acquisition des compétences émotionnelles liées au mieux-vivre ensemble est plus difficile sur la durée de la séquence que pour le vocabulaire des émotions. Les élèves qui ont montré de meilleures compétences émotionnelles sont ceux qui avaient déjà un climat familial concordant. Il

faudrait observer si un apprentissage à l'école sur une durée plus longue porterait ses fruits, même avec des élèves qui ne présentaient pas de compétence à l'empathie à l'entrée à l'école. L'apprentissage par l'album jeunesse semble en tout cas insuffisant pour susciter ces compétences sur le temps d'une séquence.

2.3 Bilan « à froid » 7 mois après de la maîtrise des compétences émotionnelles et la généralisation des apprentissages

La deuxième partie d'entretien réalisée 7 mois après la réalisation de la séquence nous a permis d'observer si les élèves de maternelle avaient acquis les compétences émotionnelles que nous avons identifiées dans notre cadre théorique en cohérence avec les travaux de Saarni (2000). Revoir les élèves a permis d'évaluer ces compétences sur le long terme. Pour cela, nous avons retranscrit les entretiens conduits (annexe 21) avec chaque élève sauf pour Sébastien pour qui il n'a pas été possible de recueillir de données étant donné qu'il a changé d'école depuis. Pour faciliter l'analyse, j'ai extrait des actes langagiers des entretiens pour les inscrire dans ma grille d'analyse. De plus, j'ai complété la grille d'observation vierge (annexe 18) afin de faciliter reproduite ci-contre.

Maîtrise des compétences émotionnelles 7 mois après la séquence					
	Compétence émotionnelle 1 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 2 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 3 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 4 (Saarni, 2000)	Généralisation des apprentissages (Vianin, 2000)
Théo	En cours d'acquisition	En cours d'acquisition	Non acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Élisa	Acquis	En cours d'acquisition	En cours d'acquisition	Non acquis	Acquis
Charles	Acquis	En cours d'acquisition	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Gaétan	Acquis	En cours d'acquisition	Acquis	Non acquis	Non acquis
Sébastien	Non concerné : changement d'école	Non concerné : changement d'école	Non concerné : changement d'école	Non concerné : changement d'école	Non concerné : changement d'école

En ce qui concerne la compétence émotionnelle 1 (« comprendre qu'il est possible de vivre différentes sortes d'émotions, ce qui permet d'avoir une idée précise de son état émotionnel »), (Saarni, 2000), Théo est le seul élève qui n'a pas acquis cette compétence. Lors

de l'entretien, lorsque j'ai demandé à l'élève comment il se sentait (sans le support de la roue), l'élève a dit qu'il se sentait en colère. Je lui ai demandé s'il se sentait toujours en colère (l 87), il m'a répondu « oui » (l 88). De nouveau, j'ai réitéré en lui demandant si parfois il ressentait de la joie à l'école (l 91), il m'a répondu : « Des copains quand ils sont pas gentils, quelqu'un me pousse et ça veut dire que j'ai une vraie colère. » (l 92). Durant cette première partie, l'élève ne prenait pas conscience qu'il pouvait ressentir d'autres émotions que celle-ci. Cependant, en donnant comme exemple l'acquisition d'un nouveau jouet (l 107), l'élève m'a répondu qu'il se sentait « bien » (l 108) puis lors d'un autre moment de l'entretien, il m'a confié : « « J'ai peur des requins. » (l 134). L'élève est ainsi en cours d'acquisition de cette compétence puisqu'il a des difficultés à se décentrer de l'émotion de la colère et qu'il y parvient grâce aux relances de l'enseignant. Éliisa, Charles et Gaétan quant à eux ont compris qu'ils pouvaient ressentir des émotions différentes. Par exemple, Éliisa lorsque je lui ai demandé comment elle se sentait ce jour, elle m'a répondu « contente » (l76), « parce que j'aime bien aller à l'école (l 78) ainsi que « triste » (l 80) si quelqu'un lui prend son doudou. Il en va de même pour Charles et Gaétan. En résumé, pour ces élèves, cette compétence est acquise parce qu'ils ne sont pas centrés sur une seule émotion. Néanmoins, même si Théo n'a pas acquis cette compétence, je peux remarquer une nette progression depuis le début de l'expérimentation car il a réussi à verbaliser qu'il pouvait ressentir une émotion positive, ce qui n'était pas le cas lors des débuts.

En ce qui concerne la compétence émotionnelle 2 (« Employer un vocabulaire des émotions ainsi que des expressions ») (Saarni, 2000), tous les élèves sont en cours d'acquisition puisqu'ils emploient un vocabulaire des émotions relativement simple comme par exemple « content », « triste », « joyeux » « fâché ». De plus, ils n'emploient pas spontanément les expressions abordées durant l'expérimentation bien que certains se rappellent de certaines lorsque je les énonce comme c'est le cas pour Charles et Gaétan.

En ce qui concerne la compétence émotionnelle 3 (« Pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres ») (Saarni, 2000), je remarque une acquisition de Charles et Gaétan comme au début de l'expérimentation. Lorsque j'ai posé la question « que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? » (l 75), Charles m'a répondu par exemple : leur donner la main et leur demander à quoi ils veulent jouer. » (l 76) et « Lui demander ce qui va pas » (l 82), ce qui prouve un intérêt pour l'autre. Quant à Gaétan, sa capacité de mémorisation s'est de nouveau fait ressentir, il

s'est souvenu de la phrase d'un camarade de classe qui figure dans le livre des émotions : « Valentin, il avait dit de donner du coca-cola. » (l 76). Ceci démontre que l'élève a fait le lien entre le projet final le Book-Creator et la notion d'empathie. De plus, il a répondu « Qu'on aille à la plage et prendre une glace et un pique-nique et si on est à l'école que je joue avec lui. » (l 80). Du côté d'Élisa, cette compétence est en cours d'acquisition parce qu'elle a eu besoin de relances, sa réponse n'est pas venue spontanément. A la question posée « que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi, elle m'a répondu « Je sais pas moi. » (l 92), puis après relance : « Jouer avec eux. » (l 94). Théo, quant à lui, a répondu « gentil » (l 146). De nouveau, j'ai réitéré la question et il m'a répondu « pleurer » (l 152). Ceci démontre que Théo n'a pas acquis cette compétence liée à une incompréhension de la question.

Enfin, en ce qui concerne la compétence émotionnelle 4 (« Pouvoir contrôler les émotions les plus négatives en « utilisant des stratégies personnelles de régulations ») (Saarni, 2000), je constate qu'aucun élève n'a acquis complètement cette compétence, qui était mesurée avec la stratégie de respiration du loup illustrée dans l'album jeunesse. Bien que celle-ci puisse contribuer également au mieux-vivre ensemble en classe pour éviter que les élèves fassent des « crises », il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les élèves sont trop jeunes pour spontanément pratiquer la respiration pour se calmer d'émotions négatives. Cependant, l'album jeunesse du loup a permis à certains élèves de se souvenir que le loup pratiquait cela dans le livre, ce qui est positif pour des élèves de maternelle. C'est notamment le cas de Théo. Lorsque, je lui ai demandé ce que faisait le loup dans le livre pour se calmer (l 198), puisqu'il a des difficultés à verbaliser, il s'est exprimé avec le langage non verbal : il a inspiré et soufflé (l 203). J'ai relancé l'élève afin d'en savoir plus et il m'a énoncé : « parce qu'en fait faut souffler avant il ferme les yeux » (l 203). Dans le même cas, Charles, après lui avoir demandé ce que faisait le loup dans l'album jeunesse, il m'a expliqué : « Il soufflait calmement » (l 100) et « Une inspiration et une expiration » (l 102). Ainsi, on peut considérer que cette compétence est en cours d'acquisition pour Théo et Charles car je peux constater qu'ils ont compris même s'il n'est pas possible de confirmer qu'ils pratiquent vraiment la respiration. A l'inverse, Gaétan, et Élisa ne se souviennent pas de la respiration. Gaétan a énoncé que le loup faisait « la sérénité » dans le livre. Il a bien conscience de l'émotion mais pas de la technique. C'est pourquoi, ces deux élèves n'ont pas acquis la compétence émotionnelle 4.

En résumé, en cohérence avec les travaux de Vianin (2000) sur l'importance de la généralisation des apprentissages, c'est-à-dire la capacité qu'un élève aura de réinvestir ses apprentissages spontanément sans la ré-impulsion de l'enseignant, il est possible de constater que seul Charles a réussi à généraliser ce qu'il a appris. Lors de l'entretien après 7 mois après la séquence, lorsque je lui ai demandé s'il se souvenait de la roue des émotions, il m'a répondu : « Bah il était dans la classe et à chaque jour après qu'on avait mis notre étiquette, on tournait pour dire comment on était. » (l 48). Comme évoqué dans mon cadre méthodologique, j'ai effectué mes séances toujours hors de la classe y compris la roue des émotions. Cela signifie que cet élève se dirigeait spontanément vers la roue des émotions pour dire comment il se sentait en classe. De plus, Annabelle m'a indiqué : « tu vois, c'est lui qui sa maman, lors de l'école a dit « je suis très contrarié ». Il a été recherché le mot exact. » (l 16). En effet, lors de la séquence sur les émotions, la mère de Charles faisant partie du corps enseignant avait évoqué le réinvestissement par son fils du mot « contrarié » à son domicile car il n'avait pas eu de chips. Quant à Gaétan, Élixa et Théo, je n'ai pas pu observer de généralisation des apprentissages. Annabelle m'avait évoqué, lors de l'entretien, qu'en maternelle, les élèves qui ont un niveau plus moyen ont besoin d'être « ré-impulsés » par l'enseignant pour réactiver les notions (l 10). La généralisation des apprentissages serait par conséquent un objectif ambitieux pour le niveau maternelle, et difficile à mesurer dans le cadre de l'école puisque l'enseignant est toujours là pour animer l'enseignement. Nous n'avons pas eu accès à la sphère familiale des élèves dans le dispositif expérimental, qui pourrait peut-être en révéler davantage.

3. Limites de l'album jeunesse

Tout au long de cette expérimentation, nous avons pu dégager des bénéfices par l'utilisation des albums sur le développement des compétences langagières des élèves ainsi que des compétences émotionnelles. Cependant, j'ai pu observer tout au long de cette expérimentation que l'utilisation d'albums jeunesse dans ce but pédagogique comporte également des limites.

En effet, lors de l'entretien individuel avec les élèves, j'ai voulu vérifier 7 mois après si les élèves étaient capables de se rappeler du thème de la séquence « les émotions » avec l'album jeunesse. Dans ma grille d'analyse, j'ai utilisé un code couleur bleu pour les actes langagiers des élèves. Ce thème porte comme titre « entretiens individuels 7 mois après

concernant la reconnaissance du thème des émotions avec ou sans l'album jeunesse » (annexe 20, p 103). Ainsi, j'ai complété la grille d'observation vierge (annexe 15).

	S'est rappelé du thème des émotions sans l'album jeunesse	S'est rappelé du thème des émotions grâce à l'album jeunesse	Ne s'est pas du tout rappelé du thème des émotions
Théo			X
Charles	X		
Élisa			X
Gaétan	X		

Je constate que Charles et Gaétan se sont remémorés du thème des émotions sans l'album jeunesse. En effet, lorsque j'ai posé la question à Charles « t'es prêt à te rappeler tout ce qu'on a fait l'année dernière ? » (l 2), il m'a répondu directement « oui, les émotions ». De même, Gaétan, lorsque je lui ai demandé s'il se rappelait de ce que l'on avait travaillé ensemble dans la classe de « Maîtresse Annabelle », il m'a répondu immédiatement « oui, on avait travaillé sur les émotions » (l 2). Ceci démontre que les élèves ont associé le thème de la séquence à une personne, soit la maîtresse de la classe, « Annabelle » ou moi-même et non à un support pédagogique, soit l'album jeunesse.

En ce qui concerne Élisa et Théo, ils ne sont pas rappelés du thème des émotions, ni avec le support, ni même par la suite en leur présent l'album jeunesse. Tout d'abord, lorsque j'ai demandé à Élisa si elle se souvenait du thème des émotions, elle m'a répondu par un mot « tristesse » (l 2). Par la suite, lorsque je lui ai montré l'album jeunesse, elle m'a répondu également par un mot, « content » (l 12). Ceci démontre qu'Élisa a encore des connaissances mais elle n'a certainement pas dû donner beaucoup de sens à cet apprentissage. Quant à Théo, il s'est uniquement rappelé du personnage du loup, mais support, il ne se rappelait pas de la séquence. C'est pourquoi, je lui ai montré l'album jeunesse et après lui avoir demandé : « et donc on a travaillé sur quoi » (l 17), il m'a indiqué « sur le loup ». A la différence des autres élèves, Théo est resté uniquement dans l'univers de l'album jeunesse. Il n'a pas réussi à se rappeler du thème mais uniquement du personnage principal de l'histoire, et par conséquent, nous pouvons supposer qu'il n'a pas réussi à mettre de sens à ses apprentissages. Lors de l'entretien, Annabelle avait affirmé : « il répète « si tu veux », il ne met pas de sens au niveau des apprentissages. » (l 16) Cependant, dans un deuxième temps, lorsque j'ai demandé à Théo

s'il se rappelait des émotions, il m'a dit à plusieurs reprises le mot « la potion » (131, 146, 154). Peut-être voulait-il dire répéter le mot « émotion » ? Je ne peux pas en avoir la certitude. Ainsi, je peux constater que cet élève a des difficultés liées à la phonétique au regard des différentes confusions de mots.

4. Les postures et actions de l'enseignante

En cohérence avec les travaux de Bucheton et Soulé (2009), j'ai souhaité favoriser le tissage. Pour cela, à chaque début de séance, je faisais rappeler aux élèves ce que l'on avait abordé lors de la séance précédente ainsi que les mots et expressions que nous avons vus. De plus, l'ensemble des supports choisis a permis aux élèves de faire du lien entre les séances, que ce soit l'album jeunesse pour la contextualisation, la roue des émotions, le jeu du loup et le deuxième album jeunesse pour la décontextualisation qui a permis d'aboutir à la recontextualisation. De plus, l'annonce du projet final (le Book Creator) a permis aux élèves de comprendre l'objectif du projet (réinvestir le vocabulaire au travers de son vécu) et ainsi s'investir, donner du sens aux apprentissages.

De même, j'ai souhaité adopter principalement la posture d'accompagnement (Bucheton, Soulé, 2009), c'est-à-dire que j'accompagnais les élèves dans leurs apprentissages mais en laissant les élèves s'exprimer. Pour cela, par exemple, lorsque les élèves utilisaient la roue des émotions, j'évitais d'intervenir pour créer des situations d'échange. C'est arrivé à plusieurs reprises comme par exemple lorsque Charles a voulu savoir pourquoi Théo était en colère. Les échanges sont d'autant plus importants lorsqu'il s'agit de parler de ses émotions. De plus, pour le Book-Creator, les élèves ont pu illustrer la couverture et chacun a pu insérer un vocal sur sa propre page pour illustrer sa phrase. Cependant, j'aurais souhaité que les élèves puissent davantage participer à sa création mais ne connaissant pas l'outil numérique, il était difficile d'envisager de les faire participer à l'ajout des photos puis d'écrire les phrases en sachant qu'en maternelle les élèves ne savent pas encore lire.

Je me suis longuement interrogé sur la mémorisation en ce qui concerne l'acquisition des compétences langagières. Comme évoqué dans le cadre théorique, Micheline Cellier (2014) explique que lors du stockage « la mise en connexion » des mots permet de faciliter la mémorisation et la récupération. C'est pour cette raison que j'ai priorisé la création d'une affiche en travaillant le lexique des émotions en réseau, ce qui a permis aux élèves de faire

des liens entre les mots pour par exemple plus facilement retenir les mots et expressions les moins connus par les élèves et qui ne faisaient pas partie de leur vocabulaire actif, comme par exemple « ravi » et « se sentir léger ».

Conclusion

Au regard de cet écrit de recherche, il est possible d'envisager une validation ou une invalidation des hypothèses. Rappelons notre première hypothèse qui est : « en offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves ». Ainsi, j'ai pu observer une progression des élèves de la séance 1 à la séance 10 : bien que les élèves aient des niveaux très hétérogènes, je peux noter qu'ils ont réussi à employer les mots les connus de la langue française ainsi que certains plus soutenus même s'ils ne se souvenaient pas des expressions. C'est grâce à l'album jeunesse que j'ai pu noter cette progression en pourcentage. Les albums jeunesse ont permis de travailler sur les antonymes des émotions. En effet, j'ai pu observer une nette amélioration de la mémorisation des antonymes en début et en fin de séquence, ce qui a permis de développer les compétences lexicales des élèves et non pas que du point de vue quantitatif des mots utilisés. Ceci tendrait à valider notre hypothèse 1. Bien que les élèves aient acquis des compétences langagières sur le court terme, il est plus intéressant d'observer si cela s'avère être toujours le cas sur le long terme. Ainsi, 7 mois après la séquence, les élèves se sont rappelés uniquement des mots simples sans rappel indicé, ce qui prouve que l'album jeunesse n'a pas suffi pour mémoriser le vocabulaire sur le long terme et que ces notions ont besoin d'être réinvestis. Ainsi, nous pouvons dire que sur le court terme, notre hypothèse 1 semble partiellement validée car invalidée sur le long terme. Cependant, comme l'indiquait Annabelle, en maternelle, on ne peut pas réévaluer sans être revenu sur le vocabulaire. Enfin, il a été possible d'observer pour Charles et Gaétan, que le souvenir du thème de la séquence s'est effectué plutôt par une présence physique que par la présentation de l'album de jeunesse. En effet, cette présence physique réside dans le rappel d'une posture d'accompagnement et d'un tissage assuré (Bucheton, Soulé, 2009) durant la séquence. Je pouvais penser qu'un élément visuel et une histoire auraient pu permettre aux élèves de plus facilement rechercher l'information en mémoire mais ce n'est pas le cas. Ces éléments permettent de nuancer notre hypothèse 1 en montrant que l'album jeunesse n'a pas permis à

ces deux élèves de se souvenir de l'intitulé de la séquence. Néanmoins, la séquence a tout de même œuvré à enrichir le vocabulaire des émotions sur le court terme. Il a été un support pédagogique qui a emporté l'enthousiasme des élèves. On s'aperçoit que sans réactivation, en cycle 1, cela est difficile de fixer ce vocabulaire en mémoire même si les élèves avaient encore des bribes de souvenirs.

Continuons avec notre seconde hypothèse qui est : « par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences, ce qui permettrait de développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble. ». Bien que le niveau des élèves soit hétérogène et que l'acquisition de certaines compétences émotionnelles de Saarni (2000) ne dépendent pas que du support pédagogique, l'étude du vocabulaire sur les albums jeunesse a permis une « connexion des mots » grâce à l'affiche. Ainsi, comme l'évoquait Micheline Cellier, cette connexion permet la récupération en mémoire, ce qui a permis aux élèves de plus facilement réinvestir le vocabulaire au travers de leur vécu. Ceci tendrait à valider notre hypothèse 2. Cependant, dans le cas des élèves ayant des difficultés à généraliser leurs apprentissages, ce qui est le cas de Théo, l'album jeunesse ne lui a pas permis de recontextualiser le vocabulaire appris au travers de son vécu puisque le personnage phare de l'album jeunesse « le loup », l'a enfermé dans l'univers de l'histoire. Ceci tendrait plutôt à invalider notre hypothèse 2 pour ces cas d'élèves particuliers. Concernant le mieux-vivre ensemble, les élèves ne sont pas tous égaux face à cette compétence qui dépend de la sensibilisation du milieu familial, qui a une forte influence sur le comportement des élèves. Bien que les élèves aient progressé pour faire preuve d'empathie à l'égard de leur camarade durant cette séquence, nous ne pouvons pas affirmer que cette progression soit uniquement due à l'appropriation du vocabulaire, ce qui ne permet pas de valider notre hypothèse 2. Cependant, en ce qui concerne « les stratégies de régulations » liées à la compétence émotionnelle 4 (Saarni, 2000), les albums jeunesse ont montré un bénéfice quant à la capacité de se rappeler de ce moment clé de l'histoire. Dans notre cas, le personnage phare pratiquait la respiration pour se calmer. Bien qu'il ne soit pas possible de prouver que les élèves utilisent dans leur vie quotidienne cette stratégie pour s'apaiser, l'album jeunesse a permis une première prise de conscience de stratégies possibles pour gérer ses émotions. Ceci tendrait à valider notre hypothèse 1 puisque la capacité à se calmer est lié à un mieux-vivre ensemble.

Il est vrai que la conception du dispositif revêt quelques limites. En effet, il aurait été souhaitable d'entreprendre une seconde séquence sans les albums jeunesse avec un groupe témoin, ce qui aurait pu affiner l'analyse de nos hypothèses. Cependant, la durée du stage ne m'a pas permis d'envisager cette possibilité. Bien qu'ayant souhaité adopter une posture dite d'accompagnement pour laisser les élèves exprimer leurs émotions, je me suis rendu compte qu'ils réinvestissaient souvent les mots les plus usuels de la langue française (selon le référentiel Eduscol). Après réflexion sur ma pratique, j'aurais peut-être dû impulser davantage sur le réinvestissement des expressions et des mots les plus soutenus. En ce qui concerne la théorie de l'oubli (Ebbinghaus, 1913), le fait de recueillir les mots et expressions dont les élèves se souvenaient individuellement aurait permis également d'affiner l'analyse de l'hypothèse 1. Cependant, puisque, l'objectif était un mieux-vivre ensemble, j'ai préféré faire le choix d'observer l'acquisition des compétences langagières avec pour moteur la synergie du groupe. Enfin, la taille de l'échantillon étudié ne permet pas de généraliser les conclusions de la présente expérimentation. Néanmoins, cet effectif restreint a permis de collecter des informations personnalisées sur chaque élève, et notamment de mettre en regard les compétences initiales et l'environnement familial avec les performances observées durant la séquence, ce qui n'aurait pas été possible avec une enquête par questionnaire par exemple.

De plus, cette recherche m'a donné la possibilité de progresser dans ma pratique professionnelle. En effet, l'enrichissement théorique m'a permis d'affiner ma pratique de l'enseignement du lexique en réseau qui s'avère être une façon d'enseigner efficace. De même, j'ai pu me confronter à la réalité du terrain et observer que, selon les élèves, la généralisation des apprentissages pouvait être très difficile. Bien qu'il soit conseillé de travailler les différentes phases de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation (Vianin, 2000), cette recherche ne m'a pas permis d'observer cette capacité chez tous les élèves. Souvent, les apprentissages ne sont pas réinvestis en dehors du contexte de la classe, ce qui limite leurs bénéfices. A ce sujet, je réitérerai mes lectures afin de pouvoir concevoir des choix didactiques et pédagogiques plus méthodiques. Enfin, travailler en projet est bénéfique pour l'implication des élèves. En effet, ces derniers se sentent engagés par la tâche finale et de ce fait, cela leur permet de donner du sens aux apprentissages grâce à l'objectif de séquence à atteindre. Cet écrit de recherche m'a permis de prendre conscience que l'objectif en maternelle n'est pas d'acquérir toutes les compétences émotionnelles mais bien de les sensibiliser à ce sujet le plus tôt possible pour qu'ils puissent verbaliser ce qu'ils ressentent mais également les éduquer à la tolérance envers l'autre. Ce

travail s'annonce complexe car il requiert une stimulation régulière des élèves mais aussi l'implication de l'ensemble des acteurs qui les éduquent. Que ce soit pour se remémorer le vocabulaire des émotions, parvenir à le réinvestir pour parler de ses propres ressentis ou développer de l'empathie pour l'autre, nous avons vu à différents moments de l'expérimentation ; et notamment grâce aux témoignages de l'enseignante qui a recueilli des anecdotes de ce qui se passe au domicile des élèves ; que la sphère familiale revêt une place capitale et complémentaire dans l'incorporation de ces compétences. Ne serait-il pas possible par conséquent, d'envisager de développer les compétences émotionnelles chez les élèves et les sensibiliser à la tolérance et au mieux-vivre ensemble grâce à une collaboration avec les parents au sein des équipes éducatives ?

Bibliographie

Sources primaires

Lallemant, O. (2018). *Le loup qui apprivoisait ses émotions*. Auzou

Beaumont, E. (2017). *Les émotions*. Edition Fleurus

Références scientifiques

Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : Une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? *Recherches & éducations*, 4, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.790>

Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>

Cellier, M. (2014). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Retz.

Croisile, B. (2009). Approche neurocognitive de la mémoire. *Gérontologie et société*, 32(130), 11-29. <https://doi.org/10.3917/gs.130.0011>

Damasio, A. R., & Blanc, M. (2006). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions* (Nouvelle éd). O. Jacob.

Demont, É. (2009). Chapitre VI dans *La psychologie*. Paris : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.demon.2009.01>

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France

Laval, V. (2019). La théorie d'Henri Wallon (1879-1962) Dans *La psychologie du développement*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01>

Le Pesant, D. (2004). La polysémie des phrases figées métaphoriques. *Syntaxe et Sémantique*, 5, 115-130. <https://doi.org/10.3917/ss.005.0115>

Masseron, C. (2009). Présentation. Les paradoxes de la synonymie. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 141-142, 3-8. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1260>

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25, 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Rossi, J. (2018). Chapitre 8. L'oubli normal et pathologique Dans : , J. Rossi, *Neuropsychologie de la mémoire* (pp. 99-159). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. URL : <https://www.cairn.info/neuropsychologie-de-la-memoire--9782807320291-page-193.htm>

Roubaud, M.-N. (2020). Le mot-vedette : Un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.7887>

Roubaud, M-N & Moussu M-J (2012), « Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture », *Pratiques*, 155-156, <https://doi.org/10.4000/pratiques.3484>

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass.

Tremblay, O., & Anctil, D. (2020). Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : Avancées, réflexions, méthodes. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.8322>

Vianin, P. (2020). Chapitre 6. Le transfert et la généralisation des apprentissages. Dans *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/comment-donner-a-l-eleve-les-cles-de-sa-reussite--9782807329041.htm>

Vianin, P. (2020). Chapitre 8. L'enseignement et l'apprentissage des stratégies. Dans *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/comment-donner-a-l-eleve-les-cles-de-sa-reussite--9782807329041.htm>

Vygotsky, L.S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>

Références institutionnelles

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2008). *Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE - PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION*. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm [En ligne, consulté le 11 décembre 2022]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015). *Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094 [En ligne, consulté le 11 décembre 2022]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2016). *Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II. 1 – Lien Oral-écrit Lexique et syntaxe*. <https://eduscol.education.fr/105/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions> [En ligne, consulté le 10 décembre 2022]

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). *Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020*. <https://www.education.gouv.fr/media/70375/download> [En ligne, consulté le 10 décembre 2022]

Cellier, M. (2011). *Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire* (Ressources pour l'école primaire). Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf [En ligne, consulté le 10 décembre 2022]

Picoche, J. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école* (Ressources pour l'école primaire). Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf [En ligne, consulté le 12 décembre 2022]

Annexes :

Annexe 1 : affiche le mot « doudou » en TPS

LE MOT « DOUDOU » EN TPS

Qu'est ce c'est, un doudou ?

- C'est un tigre 
- C'est un nounours 
- C'est un doudou sucette 
- C'est un poisson 

Qu'est ce qu'on fait avec un doudou ?

- On le prend pour dormir 
- On le prend avec les mains 
- Moi je lui fais des guilis à mon doudou
- On lui fait des câlins 
- On le caresse
- On (ne) le fait pas tomber dans les toilettes 
- On le couvre et on s'endort
- On va le coucher
- On le met dans la caisse 
- On le met dans son sac 
- Moi je (ne) le prends pas à l'école

Source : Roubaud, M.-N. (2020). Le mot-vedette : Un dispositif didactique d'apprentissage du lexique à effet de balancier. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/lidil.7887>

Annexe 2 : connaissances du domaine sémantique en maternelle

DOMAINE SÉMANTIQUE			PS	MS	GS
LE SENS D'UN MOT	Le sens d'un mot en contexte	Le contexte (lexical et syntaxique) fait apparaître le sens précis d'un mot.	<i>L'avion décolle. Je décolle la gommette.</i>	→	
	Polysémie	Un mot peut avoir plusieurs sens (qui apparaissent en contexte). Exemple : Porte : 1. Ouverture pratiquée dans un mur ou une clôture quelconque. 2. Panneau mobile qui ferme une ouverture. 3. Ouverture dans l'enceinte d'une ville fortifiée. 4. Chacun des couples de piquets marquant un passage, sur une piste de slalom.	<i>La porte de la classe est ouverte. Il faut toujours fermer la porte du réfrigérateur. Le skieur doit franchir toutes les portes.</i>		→
	Le sens propre et le sens figuré	Le sens propre est le sens fondamental d'un mot ; le sens figuré est un sens qui ne peut être compris que dans certains contextes. Étude des comparaisons, des métaphores et des expressions figurées.	<i>Le chien aboie, je le mets à la porte. S'il continue à aboyer, il prendra la porte.</i>		→
	Vocabulaire spécifique aux disciplines	Vocabulaire lié à des disciplines particulières : cf. le domaine « Explorer le monde ».	<i>Pulpe, grain, moudre, mixer...</i>		→
RELATIONS ENTRE LES MOTS	Champ lexical	Regroupement de termes, de classes grammaticales différentes, autour d'un même thème.	<i>Champ lexical de la forêt : arbre, clairière, bucheron, sombre, grande, se promener, ramasser des champignons...</i>	→	
	Mots génériques (hyperonymie)	Relation de hiérarchie et d'inclusion entre les mots : <i>siège</i> est le mot générique permettant de regrouper la chaise, le fauteuil, le canapé...	<i>J'aime tous les fruits : les pommes, les poires, les raisins...</i>		→
	Synonymie	Relation d'équivalence de sens entre certains mots.	<i>Peur, crainte, frayeur, épouvante...</i>		→
	Antonymie	Relation d'opposition entre certains mots.	<i>Grand/ petit coller/ décoller</i>		→

Source : Cellier, M. (2014). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Retz.

Annexe 3 : les huit compétences émotionnelles selon Saarni (2000) :

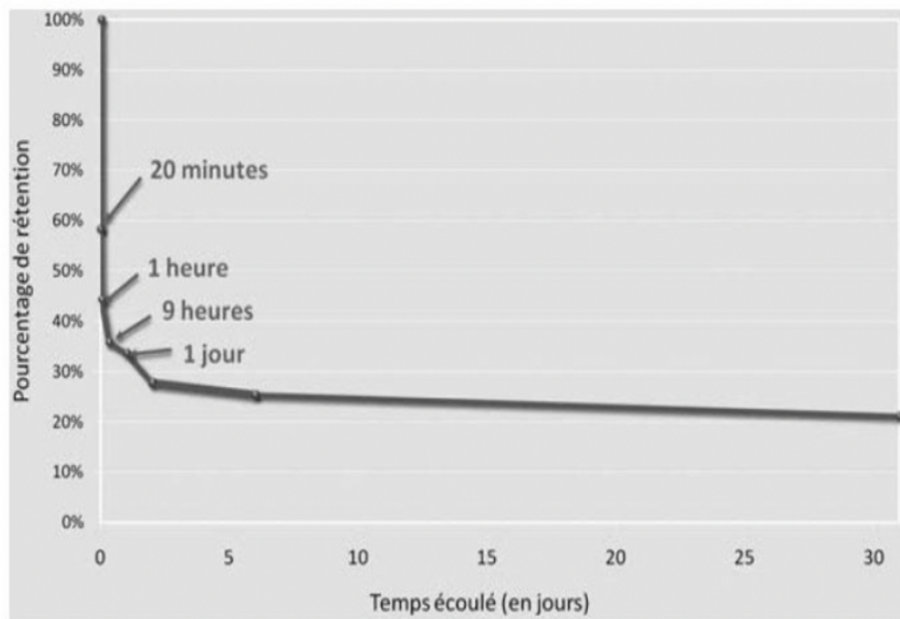
1. « Avoir conscience de son état émotionnel, incluant la possibilité de vivre plusieurs types d'émotions (...).
2. Savoir percevoir les émotions des autres, basées sur des signaux expressifs et situationnels (...).
3. Savoir utiliser un vocabulaire des émotions et expressions utilisable dans une subculture donnée et à des niveaux de maturation plus élevés acquérir des *scénarii* culturels qui associent émotions et rôles sociaux.
4. Pouvoir exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres.
5. Être conscient qu'un état émotionnel interne ne correspond pas obligatoirement à une expression externe, pour soi comme pour les autres, et à des niveaux de maturation plus élevés comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres (...).
6. Être capable de surmonter les émotions néfastes et douloureuses en utilisant des stratégies personnelles de régulation (...).
7. Comprendre que la structure et la nature des relations est en partie déterminée à la fois par l'importance des émotions immédiates ou par l'authenticité expressive et par le niveau de réciprocité et de symétrie des relations (c'est-à-dire que le niveau d'intimité est en partie déterminé par le partage mutuel ou réciproque des émotions authentiques) (...).
8. Savoir gérer ses propres émotions : la personne se perçoit à travers ses sensations, l'orientation qu'elle veut en général leur donner. L'efficacité émotionnelle personnelle signifie que la personne accepte ses expériences émotionnelles, uniques et excentriques ou culturellement conventionnelles, et cette acceptation se situe dans le droit fil de ses croyances de ce qui constitue un « équilibre » émotionnel désirable » (*ibid.*, p. 77-78 ; trad. pers.).

Source : Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : Une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? *Recherches & éducatives*, 4, 95-108.

<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.790>

Annexe 4 : la théorie de l'oubli selon Hermann Ebbinghaus (1913)

Figure 3.2 – Courbe de l'oubli d'après les données recueillies par Ebbinghaus (1913, p. 76)



Source : Sauvayre, R. (2013). Chapitre 3. La question de la remémoration question: Comment l'améliorer au cours d'un entretien. Dans : , R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (pp. 103-130). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01.0103>

Annexe 5 : exemple du livre d'Ian Falconer, *Olivia et le jouet perdu*, Seuil, (2004)



I. Falconer, *Olivia et le jouet perdu*, Seuil, 2004.

Annexe 6 : séquence sur les émotions et les ressenties

Classe de MS / GS

o H1 : En offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves.

H2 : par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences, ce qui permettrait de développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.

Domaine du socle commun de connaissances et de compétences :

- Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Objectif principal : développer des compétences émotionnelles grâce à l'acquisition du vocabulaire des émotions

Compétences mobilisées :

- Être capable de comprendre ce qu'est une émotion.
- Être capable de repérer et comprendre les 5 familles d'émotions de base : la joie, la colère, la tristesse, la peur, la sérénité.
- Être capable de repérer dans un album jeunesse le champ lexical qui se rapporte à une émotion.
- Être capable de dire comment je me sens et pourquoi afin d'exprimer ses propres émotions. (Saarni, (2000) : Compétences émotionnelles 1 et 2.

- Être capable de remobiliser le vocabulaire appris dans un album jeunesse en vue de le recontextualiser dans une situation vécue. (Saarni, (2000) : Compétence émotionnelle 2.
- Être capable d'identifier et nommer une émotion ressentie dans un contexte. (Perte d'un doudou, musique calme). (Saarni, 2000) : Compétence émotionnelle 1.
- Être capable de comprendre que tout le monde ressent des émotions différentes. (Saarni, 2000) : Compétence émotionnelle 1.
- Être capable de comprendre le sens propre et figuré d'une expression.
- Faire preuve d'empathie. (Saarni, 2000) : Compétence émotionnelle 3.


Les compétences émotionnelles énoncées sont en annexe (annexe 10). La compétence émotionnelle 4 est travaillée implicitement durant la séquence.

Capacités :

- Oser entrer en communication : dire, exprimer un avis, questionner.
- Commencer à réfléchir sur la langue.
- Comprendre et apprendre.
- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix.

Attitudes :


Travail de groupe. Entraide et écoute des autres

Séances	Description de la séance	Occasions / Situations dans lesquelles les données vont être recueillies	Traitement de l'information (Cellier, 2014)
Séance 1 : Situation de référence de départ : recueillir les représentations des élèves sur le lexique des émotions	 <p>Objectif de la séance : évaluation diagnostique :</p> <p>A partir d'une image plastifiée de l'album de jeunesse <i>le loup qui apprivoisait ses émotions</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Demander aux élèves s'ils savent nommer une émotion (la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité) ➤ Donner des mots / expressions qui se rapportent au champ lexical des émotions. ➤ Donner un antonyme de chaque émotion (joie, tristesse, peur, colère, sérénité) <p>Critère de réussite : j'ai réussi si j'ai gagné le plus de jetons possibles. (évaluation réalisée sous forme d'un jeu)</p> <p>Un mot correct = un jeton</p>	<p>Hypothèse 1 : retranscription</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir nommer une émotion - Savoir donner son antonyme - Le nombre de mots connus par les élèves 	Pas de traitement de l'information
Séance 2 : Réalisation de l'affichage avec les élèves	<p>Objectif de la séance : réaliser l'affichage avec les élèves et procéder à une catégorisation des émotions.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Une couleur par émotion (jaune : la joie, gris : la tristesse, bleu : la peur, rouge : la colère, vert : la sérénité) ➤ Puisque les élèves n'ont pas dit uniquement comment le loup se sentait, nous avons fait deux colonnes pour chaque émotion (je me sens / quand je ressens de ...) ➤ Coller les images des enfants 	<p>Hypothèse 1 : Prendre en photo l'affichage</p>	Phase d'encodage
Séance 3 : Lecture de l'album jeunesse et repérage des mots / expressions liés au champ lexical de chaque émotion	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reprendre le vocabulaire énoncé par les élèves lors de la première séance et procéder à une catégorisation <p>Objectif principal de la séance : lecture de l'album jeunesse « le loup qui apprivoisait ses émotions / repérer le champ lexical des émotions et procéder à une catégorisation sur l'affiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture de l'album jeunesse : <i>le loup qui apprivoisait ses émotions</i> ➤ Repérer le vocabulaire avec les élèves et s'assurer de sa compréhension (les expressions sont vues avec les élèves sous forme de jeu théâtrale pour travailler le sens propre / figuré) ➤ Écrire au fur et à mesure le vocabulaire sur l'affiche en dictée à l'adulte 		Phase d'encodage
Séance 4 : Repérage et mémorisation des mots et des expressions liés au champ lexical de chaque émotion	<p>Objectif principal de cette séance : repérer le champ lexical des émotions et procéder à une catégorisation sur l'affiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage et mémorisation du vocabulaire et des expressions vus lors de des séances précédentes : mémorisation auditive, visuelle (images) et théâtralisée ➤ Continuer l'enrichissement du vocabulaire à partir de cet album jeunesse 		Phase de stockage (mémorisation) Phase d'encodage (repérage du vocabulaire)
Séance 5 : La roue des émotions	<p>Objectif principal de la séance : exprimer ses émotions en tournant la roue des émotions.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage et mémorisation du vocabulaire et des expressions vus lors de des séances précédentes ➤ Décontextualisation du vocabulaire en vue de le recontextualiser en tournant la roue des émotions en répondant à la question « comment te sens-tu aujourd'hui et pourquoi ? » ➤ L'élève tire image plastifiée du loup signifiant une émotion parmi les cinq et il doit répondre à la question « quand est-ce que tu te ressens... » (Selon l'émotion piochée) 	<p>Hypothèse 2 : Retranscription des actes langagiers des élèves</p>	Phase de récupération : roue des émotions
Séance 6 : Repérage et mémorisation des mots et des expressions liés au champ lexical de chaque émotion	<p>Objectif principal de cette séance : repérer le champ lexical des émotions et procéder à une catégorisation sur l'affiche.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage et mémorisation du vocabulaire et des expressions vus lors des séances précédentes en jouant « à faire semblant » de façon théâtralisée dans l'idée des travaux de Vygotski (Richard, Gay, Gentz, 2021) comme par exemple : « je fais le vide », « contrarié », « serein » ➤ Continuer l'enrichissement du vocabulaire / expressions à partir de cet album jeunesse 		Phase de stockage (mémorisation) Phase d'encodage (repérage du vocabulaire)

<p>Séance 7 :</p> <p>Utilisation de la roue des émotions / exprimer les besoins des émotions / identifier et nommer une émotion / faire preuve d'empathie</p>	<p>Objectif principal de cette séance : identifier et nommer ses émotions / faire preuve d'empathie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage et mémorisation du vocabulaire et des expressions vus lors de des séances précédentes 1) <i>Roue des émotions : Comment te sens-tu aujourd'hui ?</i> ➤ Développer les besoins en fonction des ressentis des élèves et notamment sur le fait de partager sa joie avec les autres. 2) <i>Identifier et nommer une émotion :</i> Les élèves doivent colorier l'émotion ressentie pour deux situations : ➤ Si je prends ton doudou, que ressens-tu ? + besoins ➤ Écoute d'une musique calme, que ressens-tu ? + besoins ➤ Conclure sur le fait que tout le monde ressent des émotions différentes. 3) <i>Notion de partage et d'empathie :</i> ➤ Présenter le contexte : vous êtes à un anniversaire aujourd'hui, tout le monde a été servi d'une part de gâteau (donner deux lego à chaque élève). Cependant, le loup n'a pas eu sa part de gâteau. ➤ Montrer le loup triste. Demander aux élèves : « comment se sent le loup ? » ➤ Que pouvez-vous faire pour que le loup ne soit plus triste ? <p>Réponse attendue : lui partager tous une part de notre gâteau. (matérialisée par un lego)</p>	<p>H2 : Retranscription des actes langagiers des élèves</p>	<p>Phase de récupération : roue des émotions</p> <p>Phase de stockage (mémorisation)</p>
<p>Séance 8 :</p> <p>Terminer le repérage des mots et des expressions liés au champ lexical de chaque émotion / Recontextualisation au travers d'un jeu</p>	<p>Objectif principal de cette séance : finaliser le repérage du champ lexical des émotions et procéder à une catégorisation sur l'affiche / jeu du loup</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage et mémorisation du vocabulaire et des expressions vus lors de des séances précédentes ➤ Le jeu du Loup : recontextualisation de l'ensemble du vocabulaire abordé lors de l'étude du 1 er album jeunesse au travers d'un jeu qui se présente comme un jeu de l'oie. 	<p>H2 : Retranscription des actes langagiers des élèves</p>	<p>Phase de stockage (mémorisation)</p> <p>Phase de récupération : jeu du loup</p>

Règle du jeu : vous allez être ensemble dans une même équipe. Celle-ci va devoir parcourir les émotions et aider le loup Wilson à mieux les comprendre. Dans votre équipe vous jetterez le dé chacun votre tour et vous avancerez sur la case correspondante. Ensuite, je vous lirai la petite carte liée à la case et vous devrez alors répondre à la question. Vous travaillerez en équipe donc si la personne qui a joué ne trouve pas la réponse, la personne qui joue ensuite l'aidera à y répondre, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute l'équipe soit interrogée. (voir annexe 9)

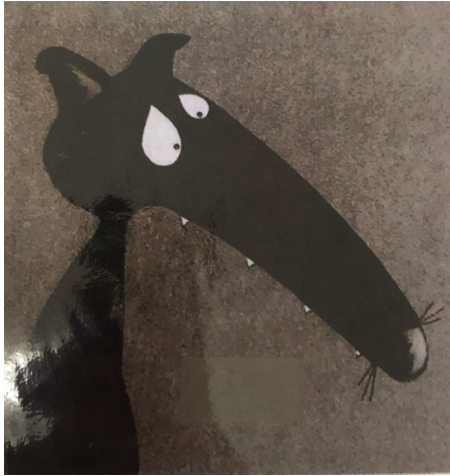
Vacances scolaires

<p>Séance 9 :</p> <p>Découverte du deuxième album jeunesse et repérage du vocabulaire des émotions</p>	<p>Objectif principal de cette séance : lecture d'un nouvel album jeunesse / repérer le champ lexical des émotions et procéder à une catégorisation sur l'affiche / aborder l'antonymie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tissage : demander aux élèves les émotions qu'ils ont ressenties pendant les vacances ➤ Lecture de l'album jeunesse : <i>les émotions</i>. ➤ Repérer le vocabulaire avec les élèves et s'assurer de sa compréhension ➤ Écrire au fur et à mesure le vocabulaire sur l'affiche en dictée à l'adulte ➤ Étudier les antonymes des émotions avec les élèves 	<p>S'interroger sur la langue</p> <p>Comprendre que l'on peut passer d'une émotion à une autre.</p>	
<p>Séance 10 :</p> <p>Situation de référence finale : recueillir le nombre de mots que les élèves ont retenu</p>	 <p>Objectif de cette séance : évaluation sommative :</p> <p>A partir d'une image plastifiée de l'album de jeunesse <i>le loup qui apprivoisait ses émotions</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Demander aux élèves s'ils savent nommer une émotion (la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité) ➤ Donner des mots / expressions qui se rapportent au champ lexical des émotions. ➤ Donner un antonyme de chaque émotion (joie, tristesse, peur, colère, sérénité) <p>Critère de réussite : j'ai réussi si j'ai gagné le plus de jetons possibles. (évaluation réalisée sous forme d'un jeu)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un mot correct = un jeton 	<p>H1 : retranscription :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir nommer une émotion - Savoir donner son antonyme - Le nombre de mots retenus à la situation de référence finale <p>Comparer les résultats avec l'indicateur de la théorie de l'oubli : les élèves ont-ils retenu plus de 20 % des mots appris ?</p>	
<p>Séance 11 :</p> <p>Réalisation du Book Creator</p>	<p>Objectif de cette séance : créer le livre des émotions de la classe (Book Creator).</p>	<p>H2 : retranscription des actes langagiers pour la réalisation du Book Creator</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Individuellement, les élèves vont recontextualiser le vocabulaire appris à partir de leurs propres expériences. Pour cela : <ul style="list-style-type: none"> ○ Ils vont réaliser une phrase sur chaque émotion en exprimant leur vécu. (Soit 5 phrases en tout) ○ Ils vont réaliser une phrase sur la capacité à faire preuve d'empathie et de sympathie à l'égard des émotions ressenties et vécues par les autres. 		
Séance 12 : Faire un dessin de la phrase choisie par l'élève	Objectif de cette séance : illustration d'une phrase choisie par l'élève. Demander à l'élève de choisir une de ses 5 phrases et de réaliser un dessin.	H2 : prendre en photo le dessin pour l'insérer dans le book Creator	
Montrer le book Creator aux élèves et le partager sur l'ENT pour que les parents puissent y accéder. https://drive.google.com/file/d/12FLUrNwFd5j9EWNfG1UX2SOUQ6Sfyaqr/view?usp=sharing			

Annexe 7 : les images du loup extraites de l'album jeunesse

La tristesse



La colère



La joie



La peur



La sérénité



Annexe 8 : la roue des émotions



Annexe 9 : jeu du loup pour recontextualiser le vocabulaire des émotions et développer l'empathie

Le jeu



Exemples de cartes



Annexe 10 : Indicateurs nécessaires à l'analyse de données

Problématique : étant donné que les élèves de cycle 1 ont des difficultés à verbaliser leurs émotions et qu'il existe des inégalités lexicales entre eux, dans quelle mesure les albums jeunesse permettraient-ils l'enseignement du lexique des émotions afin de contribuer au mieux-vivre ensemble ?		
<u>Questions / hypothèses de recherche</u>	<u>Données associées aux hypothèses</u>	<u>Des indicateurs pour traiter et analyser les données</u>
<p>H1 : en offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéos de séances • Photographie : Affichage de départ • Photographie : Affichage de fin • Retranscription du nombre de mot connu à la situation de référence de départ et le nombre de mot retenu à la situation de référence finale • Retranscription des entretiens avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En lien avec l'indicateur de la théorie de l'oubli - Ebbinghaus (1913) <ul style="list-style-type: none"> ○ Les élèves ont retenu plus / moins de 20 % des mots appris lors de la séquence. ➤ Les élèves se souviennent des mots
<p>H2 : par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences, ce qui permettrait</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vidéos de séances • Retranscription des actes langagiers lors de la roue des émotions 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indicateur de recontextualisation / généralisation des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> ○ Roue des émotions : Les élèves savent / ne savent pas réutiliser le lexique appris pour dire comment ils se sentent. (séances 5 et 7)
<p>de développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retranscription des actes langagiers concernant la notion de partage et d'empathie • Retranscription des actes langagiers concernant le jeu du loup des émotions • Retranscription des actes langagiers pour la réalisation du Book Creator et grille d'observation • Photographie : dessin des élèves pour l'illustration d'une des phrases du Book Creator • Retranscription de l'entretien semi-directif avec l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Notion de partage et d'empathie : Les élèves savent / ne savent pas faire preuve d'empathie auprès du personnage du Loup. (fin de la séance 7) ○ Jeu du loup : les élèves savent / ne savent pas répondre aux questions du jeu. (milieu séance 8) ○ Book Creator : Les élèves savent / ne savent pas réutiliser le lexique des émotions appris dans leurs propres expériences (événement particulier, école, vie à la maison). ○ Book Creator : Les élèves savent / ne savent pas / ont eu besoin d'aide pour faire preuve d'empathie et de sympathie à l'égard des émotions ressenties et vécues par un camarade de classe. (séance 12) <p><i>Une recontextualisation satisfaisante est en lien avec les indicateurs de certaines compétences émotionnelles – Saarni (2000)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Compétence émotionnelle 1 : Comprendre qu'il est possible de vivre différentes sortes d'émotions, ce qui permet d'avoir une idée précise de son état émotionnel ○ Compétence émotionnelle 2 : Employer un vocabulaire des émotions ainsi que des expressions ○ Compétence émotionnelle 3 : Pouvoir faire preuve d'empathie et de sympathie à l'égard des émotions ressenties et vécues par les autres.

Annexe 11 : Affiche séance 1

 <p>JE ME SENS... BIEN CONTENT JOYEUX</p> <p>QUAND JE RESSENS DE LA JE SOURIS</p>	 <p>JE ME SENS... TRISTE</p> <p>QUAND JE RESSENS DE LA</p>	
 <p>LA PEUR JE ME SENS...</p> <p>QUAND JE RESSENS DE LA PEUR</p>	 <p>LA COLÈRE JE ME SENS... FÂCHÉ EN COLÈRE</p> <p>QUAND JE RESSENS DE LA COLÈRE JE CRIE</p>	 <p>JE ME SENS... CALME</p> <p>QUAND JE RESSENS DE LA</p>

Annexe 11 bis : Affiche séance 10

LA JOIE
JE ME SENS...
BIEN CONTENT/
JOYEUX/CONTENTE
JOYEUSE
D'HUMEUR JOYEUSE
RAVI/RANIE
HEUREUX/HEUREUSE
DE BONNE HUMEUR

QUAND JE RESENS
DE LA JOIE
JE SOURIS
JE SÛS EXCITÉ DE JOIE
JE SUIS EXCITÉE DE JOIE
JE SIFFLOTE

LA TRISTESSE
JE ME SENS...
TRISTE
MALHEUREUX/MALHEUREUSE

QUAND JE RESENS
DE LA TRISTESSE
J'AI LE COEUR GROS
JE PLEURE À CHAUDES
LARMES
J'AI DU CHAGRIN

LA PEUR
JE ME SENS...
INQUIET / INQUIÈTE
ANGOISSÉ/ANGOISSÉE
EFFRAYÉ / EFFRAYÉE

QUAND JE RESENS
DE LA PEUR
J'AI LA GORGE SERRÉE
J'AI LES JAMBES QUI TREMBENT

LA COLÈRE
JE ME SENS...
FÂCHÉ/FÂCHÉE
EN COLÈRE
CONTRARIÉ/CONTRARIÉE
ÉNERVÉ/ÉNERVÉE
FURIEUX/FURIEUSE

QUAND JE RESENS
DE LA COLÈRE
JE CRIE
J'ENVOIE TOUT LE MONDE BALADER
LA MOUTARDE ME MONTE AU NEZ
JE DEVIENS TOUT ROUGE

SÉRÉNITÉ
JE ME SENS...
CALME SÉRÈN/SÉRÈNE
LÉGER/LÉGÈRE

QUAND JE RESENS
DE LA SÉRÉNITÉ
JE RESPIRE CALMEMENT
JE FAIS LE VIDE
JE PRENS UNE GRANDE INHALATION

Images : @freepik

Annexe 12 : Grille d'observation séance 1 vierge

<i>Tableau d'observation séance 1</i>		
	<u>Vocabulaire associé à cette émotion</u>	<u>Antonyme</u>
La joie		
La tristesse		
La colère		
La sérénité		
La peur		
Nombre de mots retenus et figurant sur l'affiche de départ :		

Annexe 13 : Grille d'observation séance 10 vierge

<i>Grille d'observation séance 10</i>				
<u>Mots / expressions</u>	<u>Être capable de nommer une émotion</u>	<u>Être capable de donner un antonyme</u>	<u>Rappel libre</u>	<u>Rappel Indiqué</u>
La joie				
Joyeux				
Il est excité				
Il est bien				
Content				
D'humeur joyeuse				
Ravi				
Il sourit				
Il siffle				
Tristesse				
Triste				
Malheureux				
J'ai le cœur gros				
La peur				
Les jambes qui tremblent				
Il a peur				
Il a la gorge serrée				
Inquiet				
La colère				
Il crie				

La moutarde lui monte jusqu'au nez				
Contrarié				
La sérénité				
Il se sent calme				
Il se sent léger comme une plume				
Il respire				
Il prend une grande inspiration				

Annexe 13 bis : Grille d'observation séance 10 remplie

<i>Grille d'observation séance 10</i>				
<i>Mots / expressions</i>	<i>Être capable de nommer une émotion</i>	<i>Être capable de donner un antonyme</i>	<i>Rappel libre</i>	<i>Rappel Indiqué</i>
La joie	Oui	Oui (la tristesse)	X	
Joyeux			X	
Il est excité			X	
Il est bien			X	
Content				X
D'humeur joyeuse				X
Ravi				X
Il sourit				X
Il siffle				X
La tristesse	Oui	Non (les élèves ont répondu la peur, la sérénité, la colère)	X	
Triste			X	
Malheureux			X	
J'ai le cœur gros			X	
La peur	Oui	Oui (La sérénité)	X	
Les jambes qui tremblent			X	
Il a peur			X	
Il a la gorge serrée			X	
Inquiet				X

La colère	Oui	Oui (La sérénité, la peur)	X	
Fâché			X	
Il crie			X	
La moutarde lui monte jusqu'au nez			X	
Contrarié				X
La sérénité	Non évalué			
Il se sent calme			X	
Il se sent léger comme une plume			X	
Il respire			X	
Il prend une grande inspiration			X	
Total mots connus			20	7

Annexe 14 : Grille d'entretien 7 mois après la séquence

THEME	QUESTIONS	OBJECTIFS
<p>HYPOTHESE 1 : en offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves.</p> <p>HYPOTHESE 2 : Par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences. Cela tendrait à développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.</p>		
Prise de contact	Bonjour Élève x, comment vas-tu ? Te rappelles-tu de moi ? C'est Marion. J'ai accompagné ta maîtresse Annabelle l'année dernière.	<p>➔ Mettre l'élève à l'aise.</p> <p>➔ Faire en sorte qu'il se rappelle de moi.</p>
Remémoration de la séquence sur les émotions sans les supports.	1) te rappelles-tu sur quoi nous avons travaillé ensemble ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : c'était sur quoi ? ○ Si non passer au thème suivant. 	Observer si l'élève se rappelle spontanément de la séquence sur les émotions qui a été travaillée à partir de février jusqu'à fin mai 2022.
Remémoration de la séquence sur les émotions avec les supports.	1) Si je te montre les images du loup, te rappelles-tu sur quoi nous avons travaillé ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : passer au thème suivant ○ Si non : montrer tous les autres supports créés pour que l'élève se rappelle. Pour passer au thème suivant, si l'élève ne parvient pas à s'en rappeler, lui donner la réponse : « nous avons travaillé sur les émotions ». 	Observer si l'élève se rappelle de la séquence sur les émotions à l'aide des supports pédagogiques créés à partir de l'album jeunesse du loup.
Compétences langagières des élèves	1) Je suis sûre que te rappelles des différentes émotions du loup. Montrer les images une par une et attendre que l'élève les cite (la joie, la tristesse, la peur, la colère et la sérénité) 2) Est-ce que tu te rappelles des expressions que l'on avait vues ?	Observer si l'élève se rappelle du vocabulaire / expressions des différentes émotions étudiées en classe.
Recontextualisation de l'élève Compétences émotionnelles 1 et 2	Montrer à l'élève la roue des émotions et lui demander : 1) « Te rappelles-tu de cela ? Qu'as-tu appris grâce à ce support ? » ➔ Réponse attendue : c'est la roue des émotions pour	Observer si l'élève se rappelle de la roue des émotions et s'il sait recontextualiser le lexique au travers de son vécu.

	<p>apprendre à dire comment on se sent.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : alors dis-moi comment te sens-tu aujourd'hui et pourquoi ? <p>2) Et si je te prends ton doudou ? Comment te sens-tu et de quoi as-tu besoin ?</p>	
Vivre ensemble en lien avec la compétence émotionnelle 3	<p>1) Montrer à l'élève le jeu du loup et lui demander : « te rappelles-tu de ce jeu ? »</p> <p>2) J'ai sélectionné 3 cartes Poser les questions à l'élève en montrant les cartes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? ➔ Réponse attendue : « lui partager ma joie. » ○ Comment peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? 	Observer si grâce au jeu du loup, l'élève fait preuve d'empathie à l'égard de ses camarades. -> compétence émotionnelle 3
Vivre ensemble en lien avec la compétence émotionnelle 4	<p>1) Explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression : « faire le vide. »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Si l'élève ne sait pas : lui donner la réponse (oublier tout ce qui nous angoisse) <p>2) Si tu te sens angoissé, te rappelles-tu ce que tu peux faire pour te sentir mieux ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Réponse attendue : prendre une grande inspiration <p>Si l'élève ne trouve pas : montrer l'album jeunesse du loup :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Te rappelles-tu ce que le loup faisait dans le livre pour se calmer ? <p>Si l'élève ne trouve pas, essayer de le faire verbaliser en le faisant moi même (<i>prendre une grande inspiration</i>)</p>	Observer si l'élève se souvient ce que veut dire l'expression « faire le vide » et s'il sait mieux contrôler ses émotions.
Prendre congé	<p>Je te félicite, tu t'es très bien rappelé de ce que nous avons fait ensemble. Je te conseille de continuer à exprimer tes émotions et prendre soin de tes camarades de classe. Au revoir élève x ! A bientôt.</p>	Conseiller l'élève.

Annexe 15 : se rappeler du thème de la séquence sur les émotions avec ou sans l'album jeunesse (grille d'observation vierge)

	S'est rappelé du thème des émotions sans l'album jeunesse	S'est rappelé du thème des émotions grâce à l'album jeunesse	Ne s'est pas du tout rappelé du thème des émotions
Théo			
Charles			
Élisa			
Gaétan			

Annexe 16 : Grille d'observation pour la recontextualisation des émotions (vierge)

<i>Grille d'observation : la recontextualisation pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)					
Roue des émotions (S7)					
Jeu du loup (S8)					
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<i>La joie</i>	<i>La tristesse</i>	<i>La peur</i>	<i>La colère</i>	<i>La sérénité</i>

Annexe 16 bis :

Grille d'observation : recontextualisation de ses émotions : Charles

<i>Grille d'observation : la recontextualisation pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)	Acquis				
Roue des émotions (S7)	Acquis				
Jeu du loup (S8)	Acquis				
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<i>La joie</i>	<i>La tristesse</i>	<i>La peur</i>	<i>La colère</i>	<i>La sérénité</i>
	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis

Grille d'observation : recontextualisation de ses émotions : Gaétan

<i>Grille d'observation : la recontextualisation pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)	Acquis				
Roue des émotions (S7)	Acquis et progression				
Jeu du loup (S8)	Acquis				
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<i>La joie</i>	<i>La tristesse</i>	<i>La peur</i>	<i>La colère</i>	<i>La sérénité</i>
	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis

Grille d'observation : recontextualisation de ses émotions : Sébastien

<i>Grille d'observation : la recontextualisation pour exprimer ses émotions</i>					
Recontextualisation avec supports					
Roue des émotions (S5)	Acquis				
Roue des émotions (S7)	Acquis				
Jeu du loup (S8)	Acquis				
Recontextualisation sans supports					
Book Creator (S12)	<i>La joie</i>	<i>La tristesse</i>	<i>La peur</i>	<i>La colère</i>	<i>La sérénité</i>
	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis

Annexe 17 : Grille d'observation pour faire preuve d'empathie (vierge)

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	

Annexe 17 bis :

Grille d'observation : faire preuve d'empathie : Charles

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	Acquis
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle mais son intervention montre un signe d'empathie envers les autres
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	Acquis

Grille d'observation : faire preuve d'empathie : Gaétan

<i>Grille d'observation : faire preuve d'empathie</i>	
La marionnette du loup : Contextualiser pour faire preuve d'empathie auprès du personnage du loup (S7)	Acquis
Le jeu du loup : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S8)	Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle
S12 : Recontextualiser pour faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe (S12)	Acquis

**Annexe 18 : Grille d'observation liée à la maîtrise des compétences émotionnelles
(vierge)**

Maîtrise des compétences émotionnelles 7 mois après la séquence					
	Compétence émotionnelle 1 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 2 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 3 (Saarni, 2000)	Compétence émotionnelle 4 (Saarni, 2000)	Généralisation des apprentissages (Vianin, 2000)
Théo					
Élisa					
Charles					
Gaétan					
Sébastien					

Annexe 19 : Grille d'entretien enseignante référente de la classe

THEME	QUESTIONS	OBJECTIFS
HYPOTHESE 2		
<p>- Par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences. Cela tendrait à développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.</p>		
<p>Bonjour Madame x ! Nous allons réaliser un entretien pour savoir comment les élèves ont évolué depuis la séquence sur les émotions. Nous nous concentrerons principalement sur Théo, Éliisa, Gaétan, Sébastien et Charles mais tu peux tout à fait me parler également des autres élèves !</p>		
<p>Recontextualisation du vocabulaire des émotions en lien avec les compétences émotionnelles 1 et 2.</p>	<p>1) Après la séquence sur les émotions que j'ai faite en classe, te rappelles-tu si les élèves (Théo, Elisa, Charles, Gaétan et Sébastien) continuaient à réinvestir le lexique des émotions ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : te rappelles-tu de qui ? ○ Que faisaient-ils concrètement ? Quels mots / expressions utilisaient-ils ? ○ Si non : As-tu une idée pourquoi les élèves n'ont pas réussi à s'en rappeler ? <p>Relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ont-ils remobilisé en classe les affichages et la roue des émotions que j'ai créés autour de l'album jeunesse du loup ? <p>2) As-tu entendu des élèves parler de leurs émotions en cours de récréation ou en dehors du temps scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : qu'ont-ils dit ? ○ Si non : peut-être d'autres élèves de la classe (qui ne font pas partie du protocole de recherche) ? <p>2) En ce qui concerne Théo, a-t-il compris qu'il pouvait ressentir d'autres émotions que la colère ?</p>	<p>Savoir si après la séquence sur les émotions et mon départ du stage (mi-mai 2022), si les élèves ont continué à réinvestir le lexique des émotions -> transfert sur le court terme.</p>
<p>Recontextualisation du vocabulaire des émotions en lien avec la compétence émotionnelle 1 et 2.</p>	<p>1) Depuis la rentrée, Elisa et Charles, ont-ils reparlé des émotions qu'ils ressentaient ?</p>	<p>Savoir si depuis la rentrée de septembre 2022, les élèves qui sont encore dans la classe de l'enseignante utilisent encore parfois le lexique des émotions</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui, ont-ils fait le lien avec la séquence sur les émotions ? ○ Réutilisent-ils encore parfois les affichages et la roue des émotions ? <p>2) As-tu entendu Elisa ou Charles parler de leurs émotions en cours de récréation ou en dehors du temps scolaire ?</p>	pour parler de leurs expériences. -> transfert sur le long terme.
Vivre ensemble en lien avec les compétences émotionnelles 3 et 4	<p>1) Lorsque je suis partie du stage, as-tu pu remarquer que les élèves étaient plus à l'écoute des émotions des autres ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui : que faisait-il pour cela ? ○ Si non : passer à la question suivante. <p>2) Lorsque les élèves sont en difficulté et se découragent face à une difficulté, les autres élèves les aident-ils ? C'était notamment le cas de Elisa.</p> <p>3) As-tu pu remarquer à l'extérieur de l'école ou à la récréation que les élèves parvenaient à résoudre des conflits et donc à mieux vivre ensemble ?</p> <p>4) Les élèves se sont-ils rappelés que lorsqu'ils ressentent une émotion négative, ils peuvent utiliser la respiration comme dans l'album jeunesse du loup pour se calmer ?</p>	Savoir si après la séquence sur les émotions et mon départ du stage (mi-mai 2022), la séquence sur les émotions a amélioré le climat de la classe (écoute des autres et empathie) / si les élèves savent mieux contrôler leurs émotions.
Prendre congé	Merci beaucoup Annabelle d'avoir pris le temps de répondre à toutes mes questions. Je te souhaite une très bonne journée.	

Annexe 20 : Grille d'analyse

Légende :

- Mots appris durant la séquence
- Mots connus corrects en séance 1
- Mots restitués en rappel libre
- Mots restitués en rappel indicé
- Antonymes
- Limites des albums jeunesse
- Généralisation des apprentissages
- Se rappelle des supports utilisés 7 mois après
- Se rappelle des mots / expressions 7 mois après

H1 : en offrant un contexte d'apprentissage au travers des histoires qui donnent du sens, les albums de jeunesse permettraient aux élèves à la fois d'enrichir leur vocabulaire des émotions et de faciliter sa mémorisation, permettant ainsi de développer les compétences langagières des élèves.

1) Référentiel lié à l'acquisition des compétences langagières	
Mots appris durant la séquence	<p>La joie : Je me sens : bien, content(e), d'humeur joyeuse, ravi(e), heureux / heureuse, de bonne humeur Quand je ressens de la joie : je suis excité(e) de joie, je siffle.</p> <p>La tristesse : Je me sens : triste, malheureux Quand je ressens de la tristesse : j'ai le cœur gros, je pleure à chaudes larmes, j'ai du chagrin.</p> <p>La peur : Je me sens : inquiet / inquiète, angoissé, effrayé(e) Quand je ressens de la peur : j'ai la gorge serrée, mes jambes tremblent.</p> <p>La colère : Je me sens : en colère, fâché(e), contrarié(e), énervé(e), furieux / furieuse Quand je ressens de la colère : je crie, j'envoie tout le monde balader, la moutarde me monte au nez, je deviens tout rouge.</p> <p>La sérénité : Je me sens : calme, reposé(e), serein / sereine Quand je ressens de la sérénité : je respire calmement, je fais le vide, je prends une grande inspiration.</p>
Total du nombre de mots appris durant la séquence	37 mots à apprendre (le mot « colère » a été compté une fois)

2) Retour d'expérience en classe « groupe »		
	Séance 1	Séance 10
Mots connus par l'ensemble du groupe sur le champ lexical des émotions (Cellier, 2014)	Enseignante : « Je vais vous montrer le loup et vous allez essayer de gagner le plus de jetons possibles. Je vais vous montrer le loup et vous allez essayer de me dire comment il se sent et le but du jeu et d'aller le plus vite possible » (1min 20 sec)	Enseignante (montre l'image de la joie) : Comment est le loup sur l'image ?
	Théo a évoqué à plusieurs reprises que le jeu était « dur » (1 min 26 sec)	Charles : joyeux (6min 19 sec)
	Enseignante : Comment se sent le loup ? (Montre l'image de la joie) (1 min 36 sec)	Les élèves : joyeux (6 min 20 sec)
	Charles : il se sent bien (1 min 36 sec)	Charles : il est excité (6 min 48 sec)
	Gaétan : il est content (1 min 37 sec)	Les élèves : il est excité ! (6 min 49 sec)
	Charles : il est joyeux (1 min 48 sec)	Enseignante : j'ai juste précisé : « il est excité de joie. » (6 min 50 sec)
	Théo : il est triste (2min04 sec)	Gaétan : de la, de la joie (7 min 09 sec)
	Sébastien : il est excité (2 min 07)	Les élèves : « de la joie » (7 min 10 sec)
	Charles : il fait un sourire (2 min 18 sec)	Enseignante : oui, c'est l'émotion mais là, c'est comment est le loup sur l'image. (7 min 23 sec)
	Les élèves : il sourit (2 min 20 sec)	Charles : il est bien. (7 min 23 sec)
	Gaétan : il va à un anniversaire (2 min 24 sec)	Élisa montre de nouveau un sentiment de tristesse lié à la perte du jeu.
	Enseignante (montre l'image de la colère) : comment se sent le loup ? (3 min 25 sec)	Enseignante : les élèves ont eu des difficultés à se remémorer des mots. C'est pourquoi, j'ai montré l'image de l'enfant (de l'affiche) pour faciliter la remémoration. (8 min 04 sec)
	Sébastien : il est fâché (3 min 26 sec)	Gaétan : content (3 min 05 sec)
	Les élèves : il est fâché (3 min 27 sec)	Les élèves : content (8min 06 sec)
	Théo : il est colère (3 min 39 sec)	Élisa s'est découragée.
	Charles : il fait les gros poings (3 min 46 sec)	Sébastien : joyeuse ! (8 min 30 sec)
		Les élèves : joyeuse ! (8 min 31 sec)

Les élèves : il crie (3 min 57 sec)	Puisque les élèves étaient sur la bonne voie, je leur ai dit : « Avant, joyeuse, il y avait quoi ? d'humeur... » (8 min 45 sec)
Charles a ensuite décrit le loup par exemple : « ses moustaches sont électrisées » (4 min 08 sec)	Les élèves : joyeuse ! (8 min 47 sec)
Enseignante (montre l'image de la sérénité) : Comment va être le loup ? (5 min 10 sec)	Enseignante : ensuite, ça commence par un « r » (9 min 11 sec)
Charles : il fait du yoga (5 min 13 sec)	Enseignante : il est ra... (9 min 42 sec)
Sébastien : il essaye de respirer, il essaye de se mettre au calme. (5 min 26 sec)	Sébastien : il est ravi ! (9 min 50 sec) (l'élève montre une satisfaction)
Enseignante : donc, cela veut dire qu'il est calme. (5 min 30 sec)	Les élèves ont dit à Élisa qu'elle a eu un jeton en plus. Elle évoque : « mais c'est Marion qui me l'a donné, c'est pas moi » (10 min 13 sec)
Élisa : on est normal (5 min 53 sec)	Enseignante (fait un sourire) (10 min 42 sec)
Enseignante : (montre l'image de la peur) : Comment est le loup ? (6 min 38 sec) → J'aurai pu dire « comment se sent le loup »	Gaétan : il sourit (10 min 45 sec)
Sébastien : Il dit « olala » (6 min 40 sec)	Les élèves : il sourit (10 min 46 sec)
Élisa : il est triste (6 min 42 sec)	Enseignante : dans le livre, que fais le loup ? (11 min 10 sec)
Cette image n'était pas très explicite pour les élèves, j'ai alors mimé la peur afin de recueillir leurs représentations.	Charles : il sifflait. (11 min 10 sec)
Enseignante : (mime la peur)	Enseignante : presque ! (11 min 12 sec)
Sébastien : cela veut dire qu' il a peur. (6 min 58 sec)	Enseignante : il si... (11 min 13 sec)
Élisa s'est découragée car elle n'a pas gagné assez de jetons. (7 min 15 sec) Je lui ai donc donné un jeton.	Charles : il siffle ! (11 min 14 sec)
Enseignante (montre l'image de la tristesse) (8 min 19 sec)	Enseignante : Quel est l'émotion. Charles, tu me la dis tout à l'heure, c'est la ? (11 min 58 sec)
Les élèves : il est triste (8 min 20 sec)	Charles : joie. (11 min 57 sec)
	Enseignante (montre l'image de la tristesse) : on passe à la suivante
	Élisa : triste (12min18 sec)

		<p>Sébastien : malheureux (12 min 21 sec)</p> <p>Gaétan : tristesse (12 min 31 sec)</p> <p>Enseignante : ça, c'est l'émotion (12 min 31 sec)</p> <p>Charles : j'ai le cœur gros (12 min 52 sec)</p> <p>Les élèves se sont arrêtés là, je leur ai donc demandé « et donc l'émotion, c'est ... (13 min 53 sec)</p> <p>Les élèves : la tristesse (13 min 56 sec)</p> <p>Enseignante (montre l'image de la peur) : comment est le loup ? (14 min 24 sec)</p> <p>Charles : Les jambes qui tremblent (14 min 23 sec)</p> <p>Élisa : il a peur (14 min 28 sec)</p> <p>Sébastien : il a la gorge serrée (14 min 28 sec)</p> <p>(16 min) : à partir de là, Théo se promène dans la classe.</p> <p>J'ai un peu aidé les élèves à se remémorer d'un mot pour observer s'il s'en souvenait. Je leur ai dit simplement la première syllabe : « in... » (16 min 04 sec)</p> <p>Sébastien : inquiet (16 min 08 sec)</p> <p>Enseignante : donc l'émotion, c'est laquelle ? (16 min 21 sec)</p> <p>Les élèves : la peur (16 min 25 sec)</p> <p>Enseignante (montre l'image de la colère) : (16 min 58 sec)</p> <p>Les élèves : la colère ! (17 min)</p>
--	--	--

		<p>Charles : il crie (17 min 21 sec)</p> <p>Les élèves : la moutarde lui monte jusqu'au nez (17 min 31 sec)</p> <p>Charles : il hurle (17 min 50 sec) : c'est un nouveau mot mais il ne sera pas comptabilisé.</p> <p>Enseignante : le mot que tu aimes bien Charles que tu as dit à la maison ? (17 min 58 sec)</p> <p>Charles : contrarié (17 min 58 sec)</p> <p>Les élèves : fâché (18 min 29 sec)</p> <p>Enseignante : donc, l'émotion, c'est ? (18 min 52 sec)</p> <p>Les élèves : la colère (18 min 53 sec)</p> <p>Enseignante (montre l'image de la sérénité) (19 min 22 sec)</p> <p>Sébastien : calme ! (19 min 21 sec)</p> <p>Les élèves : il se sent calme. (19 min 22 sec)</p> <p>Charles : il ferme les yeux, il fait du yoga. (19 min 37 sec)</p> <p>Sébastien : il respire. (19 min 47 sec)</p> <p>Charles : il prend une grande inspiration. (19 min 48 sec)</p> <p>Sébastien : il se sent léger comme une plume. (20 min 07 sec)</p>
Nombre de mots connus (rappel libre, indicé et reconnaissance) (Cellier, 2014)	10 mots connus	<p>20 mots restitués en rappel libre</p> <p>7 mots restitués en rappel indicé</p>

<p>Pourcentage Performance de la mémoire (Ebbinghaus, 1913)</p> <p>Les antonymes gradables (Cellier, 2014)</p>	<p>Enseignante : Connaissez-vous le contraire de joyeux ? (2 min 46 sec)</p> <p>Gaétan : il est pas content (2 min 51 sec)</p> <p>Charles : il est un petit peu content (2 min 58 sec)</p> <p>Charles : on est en colère (3 min 14 sec)</p> <p><i>(A ce moment-là, j'ai répondu à l'élève « oui super » mais avec le recul, je me suis rendu compte que « colère » n'est pas l'antonyme de « joyeux ». C'est pour cette raison que lors de la séance 9, j'ai effectué de longues recherches en amont sur les antonymes des émotions qui peuvent être difficiles à déterminer. A noter, qu'en maternelle, il n'est pas forcément nécessaire de travailler de façon aussi pointilleuse sur la langue.</i></p> <p>Enseignante : quel est le contraire de fâché ? (4 min 39 sec)</p> <p>Les élèves : « content ! » (4 min 40 sec)</p> <p>Enseignante : Connaissez-vous le contraire de calme ? (6 min 14 sec)</p> <p>Charles : pas calme du tout ! (6 min 19 sec)</p> <p>Gaétan : excité (6 min 22 sec)</p> <p>Enseignante : le contraire de peur ? (7 min 46 sec)</p> <p>Charles : il a pas peur. (7 min 48 sec)</p> <p>Enseignante : le contraire de triste ? (8 min 46 sec)</p> <p>Les élèves : puni. (8 min 50 sec)</p>	<p>Pourcentage des mots restitués en rappel libre uniquement : (20 : 37) x 100 = 54 %</p> <p>Pourcentage des mots restitués en rappel libre et en rappel indicé : (20 + 7) : 37 x 100 = 73 %</p> <p>Enseignante : le contraire de la joie ? (12 min 04 sec)</p> <p>Charles : la tristesse.</p> <p>Enseignante : le contraire de la tristesse ? (14 min)</p> <p>Les élèves : la peur, la sérénité, la colère (14 min 11 sec)</p> <p>Enseignante : la joie, vous n'avez pas trouvé, c'est pas grave (14 min 14 sec)</p> <p>Enseignante : le contraire de la peur ? (16 min 25 sec)</p> <p>Les élèves : la sérénité (16 min 30 sec)</p> <p>Enseignante : le contraire de la colère ? (19 min 03 sec)</p> <p>Les élèves : la sérénité. (19 min 05 sec)</p> <p>Enseignante : le contraire de la sérénité ? (21 min 25 sec)</p> <p>Les élèves : la colère ! (21 min 26 sec)</p> <p>Gaétan : peur ! (21 min 26 sec)</p>
--	---	---

	<p>Je me suis rendu compte que Théo avait complètement décroché, j'ai donc essayé de le solliciter pour savoir s'il avait une idée (8 min 55 sec) mais il ne savait pas.</p>				
3) Entretiens individuels 7 mois après concernant la reconnaissance du thème des émotions avec ou sans l'album jeunesse					
Élèves	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
<p>Se rappelle / ne se rappelle pas du thème de la séquence sur les émotions avec et sans les supports</p>	<p>Ne s'est pas rappelé du thème de la séquence sans l'album jeunesse, et même par la suite en le lui présentant -> il s'est juste rappelé des supports utilisés (les images du loup) à la question « Et donc on a travaillé sur quoi », il indique « sur le loup » (1 17)</p>	<p>L'élève se rappelle du thème des émotions sans l'album jeunesse. -> « T'es prêt à te rappeler tout ce qu'on a fait l'année dernière ? », l'élève répond « Oui, les émotions. » (12)</p>	<p>Ne s'est pas rappelé du thème de la séquence sans l'album jeunesse, et même par la suite en le lui présentant -> Je lui ai demandé si elle se rappelait du thème sans les supports mais elle m'a répondu par des mots : « tristesse » (1 2), « j'ai peur » (1 4)</p> <p>Je lui ai montré l'album jeunesse et les images et lorsque je lui ai demandé sur quoi on avait travaillé, elle m'a répondu : « Content ! » (1 12)</p>	<p>L'élève se rappelle du thème des émotions sans l'album jeunesse. -> Je lui ai demandé s'il se rappelait de ce que l'on a travaillé ensemble dans la classe de « maîtresse Annabelle » (1 1), il m'a répondu : « Oui. On avait travaillé sur les émotions. » (1 2)</p>	<p><i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i></p>
4) Entretiens individuels 7 mois après concernant les compétences langagières des élèves (images du loup)					
<p>Se rappelle des émotions / mots / expressions avec les supports</p>	<p>Se rappelle de très peu de mots -> « bien » (3 min 20 sec), triste (1 42), il confond être gentil et la joie : « Oui, là j'étais gentil à la piscine » (1 94)</p> <p>Se rappelle uniquement de l'émotion de la colère (1 38) et de la peur (1 57) et nomme toutes les émotions « la potion » (1 31, 1 46, 1 54)</p>	<p>Se rappelle de plusieurs mots -> « triste » (14), « calme » (1 16), « joyeux » (1 12), « fâché » (1 19)</p> <p>Ne se rappelle plus des émotions : - de la sérénité : « ah je sais plus » (1 18) et de la joie : (l'élève l'a nommée « content » (14)</p>	<p>Se rappelle de plusieurs mots -> « j'ai peur » (1 26 sec), « content » (1 12), « je suis triste » (1 43)</p> <p>A oublié les antonymes : pour dire « la colère », elle a dit « je suis pas content » (1 29)</p> <p>Se rappelle des émotions :</p>	<p>Se rappelle des émotions sans les images du loup (le seul élève) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sérénité : « La sérénité » (1 12) - La joie, la tristesse : « La joie, la tristesse... » (1 14) 	<p><i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i></p>

<p>Ne se rappelle pas des expressions -> à la question « est-ce que tu te rappelles des expressions qu'on avait vues (159), il répond « non ! » (160)</p> <p>L'élève est toujours dans la contextualisation de l'album jeunesse, ne sait pas nommer d'expressions et ne se souvient plus de la compréhension : A la question « j'ai le cœur gros », ça veut dire quoi ? (161), il répond « ça veut dire, c'est comme le loup » (162)</p> <p>Se rappelle de l'activité du yoga mais ne se rappelle pas de l'expression « faire le vide » : Après lui avoir demandé : Alors, expliquenous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide » (1 158), il m'a répondu « il fait comme ça (montre l'activité du yoga) il se ressent ». (1 159) Quand je lui ai dit que le loup sur l'image fait du yoga, il m'a répondu « Ah oui, c'est quand on s'assoit, on ferme les yeux, on fait ça (...) » (imite le loup dans le livre) (1 165)</p>	<p>Se rappelle des émotions :</p> <p>- la colère : « colère » (1 21)</p> <p>Se rappelle de la peur grâce à un rappel indicé : j'ai dit « la p... » (1 26), l'élève a répondu « la peur » (1 27)</p> <p>Ne sait pas s'il se rappelle de la tristesse (oubli)</p> <p>Ne sait pas nommer d'expressions : « C'est dur de se rappeler, ça fait trop longtemps qu'on s'est pas vus » (1 34)</p> <p>Se rappelle de la compréhension de l'expression « faire le vide » : après lui avoir rappelé l'expression, il m'a répondu qu'elle voulait dire : « Faire du yoga, être calme, être silencieux ». (1 92)</p>	<p>- La tristesse « tristesse » (1 2) (43)</p> <p>- de la peur grâce à un rappel indicé « S'il y a une araignée en dessous de ta chaise ? Tu as ? » (1 40), elle a répondu « peur » (1 41)</p> <p>Ne se rappelle pas de :</p> <p>- La colère (nomme « je suis pas content » (1 29)</p> <p>- La sérénité. Cependant après lui avoir dit, je lui ai demandé si elle s'en rappelait et elle m'a répondu « Euh oui ! » (1 55)</p> <p>Ne se rappelle pas des expressions : après lui avoir demandé si elle s'en rappelait, elle m'a répondu « non ». (1 57) Après lui avoir rappelé l'expression « faire le vide » (1 105), elle m'a répondu qu'elle voulait dire : « Être content » (1 106)</p>	<p>Se rappelle des émotions avec les images du loup :</p> <p>- la peur : « la peur », « la colère » (1 17)</p> <p>A noter : après lui avoir montré les images, il les a toutes nommées : « La peur, la colère, la joie, la sérénité, la tristesse ! » (1 17)</p> <p>Ne se rappelle pas de la compréhension de l'expression « avoir le cœur gros ». Après lui avoir demandé, l'élève m'a montré l'image de la peur et de la colère. (1 21) A noter : j'aurais pu lui laisser du temps pour se rappeler spontanément des expressions, je n'ai pas laissé de temps de réflexion.</p> <p>A su nommer l'expression « la moutarde me monte au nez » grâce à un rappel indicé : « Une avec de la moutarde, tu t'en rappelles ? » (126), l'élève a répondu « La moutarde qui monte au nez ». (1 29) Par contre, je ne sais pas s'il se souvient</p>	
--	--	---	---	--

				<p>de la compréhension (pas demandé)</p> <p>Se rappelle de la compréhension de l'expression « faire le vide » : après lui avoir rappelé l'expression, il m'a répondu : « Ah oui... Bah, c'est la sérénité. » (1 88)</p> <p>Pour bien vérifier la compréhension, je lui ai demandé ce que voulait dire « faire le vide » (1 89), il m'a répondu : « Être calme ». (1 90) Il n'a pas sur argumenter.</p>	
--	--	--	--	--	--

H2 : par l'appropriation du vocabulaire utilisé dans les albums de jeunesse, les élèves pourraient décontextualiser le vocabulaire appris pour le recontextualiser par la suite en le transférant dans leurs propres expériences, ce qui permettrait de développer des compétences émotionnelles liées au mieux vivre-ensemble.

1) Recontextualiser pour exprimer ses émotions avec le support « la roue des émotions » (Compétences émotionnelles 1 et 2) (Saarni, 2000)

Séance 5 : la roue des émotions

Élèves	Théo	Charles	Élisa	Gaétan	Sébastien
	<p>Enseignante : « Comment tu te sens aujourd'hui ? » (1 10)</p> <p>Théo : Je suis colère. (111)</p> <p>Alors, tu es en colère. Pourquoi ? (1 12)</p>	<p>Enseignante : « Alors, comment tu te sens aujourd'hui Charles ? » (1 27)</p> <p>Charles : « joyeux ! » (1 28)</p> <p>Enseignante : « Pourquoi ? » (1 29)</p>	<p>Enseignante : « Comment tu te sens Élisa aujourd'hui ? »</p> <p>Élisa : « Joyeuse ! » (1 52 sec)</p> <p>Non évalué (les élèves parlaient pendant qu'Élisa s'exprimait.</p>	<p>Enseignante : « Comment tu te sens aujourd'hui ? » (1 35)</p> <p>Gaétan : « joyeux » (1 36)</p> <p>Gaétan : « Parce que demain c'est l'anniversaire de Lucie (anonyme) et on va à la</p>	<p>Enseignante : « Alors, comment tu te sens ? » (1 43)</p> <p>Sébastien : « Joyeux ». (1 44)</p> <p>Sébastien : « Parce que je suis content de passer le week-end avec mon papa</p>

<p>L'élève n'a pas su dire pourquoi, il a répondu : « Bah parce que ... (1 13) » Puis « parce qu'il est colère (<i>montre le loup en colère</i>) et quand il a une crise parce que (...) (115)</p> <p>Enseignante : « Et aujourd'hui, pourquoi tu es en colère ? Est-ce que tu te sens en colère Théo aujourd'hui ? » (116)</p> <p>Théo : « Oui. » (1 17)</p> <p>Enseignante : « Et pourquoi ? » (18)</p> <p>Théo : « Parce que ... » (1 19)</p> <p>Enseignante : « Parce que quoi ? » (1 20) « Ça peut être parce que tu n'as pas bien dormi cette nuit... » (1 21)</p> <p>Charles : « Ne pas aller à l'école. Peut-être que tu voulais pas aller à l'école » (1 22)</p> <p>Enseignante : « Est-ce que tu avais envie d'aller à l'école aujourd'hui ? » (1 21)</p> <p>Théo : « Non ! »</p>	<p>Charles : « Parce que j'étais content d'aller à l'école et parce que ce week-end, c'est bientôt l'anniversaire à Lucie. » (Anonyme) (1 30)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire.</p>		<p>fan box. Il y aura Charles et Arthur (élève de la classe anonyme) » (1 38)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire.</p>	<p>parce que je vais faire du sport, du vélo, football, tennis, du basket et du handball » (1 46)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire.</p>
---	---	--	---	---

	<p>Enseignante : « C'est pour ça que tu es en colère ? » (1 25)</p> <p>Théo : « Oui. » (1 26)</p> <p>L'élève ne sait pas recontextualiser le vocabulaire.</p>				
Élèves	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
2) Séance 7 : la roue des émotions					
	<p>Enseignante : « Alors... Théo. » (1 41)</p> <p>Théo : « Colère. » (1 43)</p> <p>Enseignante : « Tu es en colère, pourquoi ? Je veux savoir pourquoi. » (1 44)</p> <p>Théo : « Parce que je veux n'aime pas aller à l'école. » (1 45)</p> <p>Enseignante : « Et de quoi as-tu besoin alors quand tu es en colère. Quand tu es en colère, tu ressens quoi comme besoin ? » (1 46)</p> <p>Théo : « Bah du chômage » (1 47)</p> <p>Enseignante : 'Tu as besoin de quoi Tyler quand tu es en colère ? » (1 41)</p> <p>Je fais ça ! (<i>montre ses poings</i>) (1 52)</p>	<p>Enseignante : « Comment te sens-tu Charles aujourd'hui ? » (1 15)</p> <p>Charles : « Joyeux ». (1 16)</p> <p>Enseignante : « Pourquoi tu te sens joyeux ? » (1 17)</p> <p>Charles : « Parce que je suis content d'aller à l'école et aussi parce que ce soir c'est le week-end. » (1 18)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire.</p>	<p><i>Élève absente</i></p>	<p>Enseignante : « Comment te sens-tu aujourd'hui ? » (1 24)</p> <p>Gaétan : « Joyeux aussi » (1 25)</p> <p>Enseignante : « Alors dis- nous pourquoi ? » (1 28)</p> <p>Gaétan : « Parce que demain c'est le week-end. » (1 34)</p> <p>Gaétan : « Et comme ça demain, je pourrai rigoler avec daddy , peut-être ou faire un mandacraft avec maman. » (1 36)</p> <p>Gaétan : « C'est parce que aussi j'ai aussi parce que je vais regarder des dessins animées. » (1 42)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire et a donné</p>	<p>Enseignante : « Sébastien ! Tu te sens comment aujourd'hui ? » (1 52)</p> <p>Sébastien : « Joyeux ! » (1 53)</p> <p>Enseignante : « Pourquoi ? » (1 54)</p> <p>Sébastien : « Parce que, ce vendredi, le soir, je vais faire des constructions avec mes kaplas. » (1 55)</p> <p>L'élève sait recontextualiser le vocabulaire. L'élève sait recontextualiser le vocabulaire.</p>

<p>L'élève a utilisé le même exemple que Charles lui a donné en séance 5 « ne pas avoir envie d'aller à l'école », il a tout de même su recontextualiser. J'ai trouvé intéressant de lui faire exprimer son besoin. Théo agit beaucoup avec le langage corporel, ce qui montre une déficience du langage (lien enseignante)</p> <p>Entretien Annabelle : « c'était vraiment du non verbal, lui on pouvait évaluer au non verbal mais lui demander de passer par le langage, c'était trop élevé pour ce qui est capable de faire. » (137)</p>				<p>plus d'exemples qu'en séance 5.</p>	
3) Recontextualiser pour exprimer ses émotions sans support (Book Creator) (Compétences émotionnelles 1 et 2 (Saarni, 2000) Séance 12					
<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>	

<p>Enseignant : « Quand est-ce que tu ressens de la joie ? »</p>	<p>Théo a fait référence plusieurs fois à la colère et a énoncé « et quand je suis en colère, mon doudou » (20 sec) Après plusieurs répétitions de l'enseignante : « quand est-ce que tu ressens de la joie à la maison, à la piscine ? » (30 sec), l'élève a dit « je suis content parce que j'aime bien aller à la piscine » (30 sec) L'élève n'a pas réussi à recontextualiser sans aide de l'enseignant.</p>	<p>« Je suis content quand je vais chez mes grands-parents. » (Je n'ai pas le début de l'enregistrement mais je m'en souviens) L'élève a réussi à recontextualiser.</p>	<p>« Quand je suis à l'école, je suis contente. » (Je n'ai pas le début de l'enregistrement mais je m'en souviens) L'élève a réussi à recontextualiser.</p>	<p>« Quand je suis avec Charles et Xavier » (anonyme) (10 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.</p>	<p>« Quand je rentre de l'école et que mes parents laissent euh... ce que je veux faire. » (5 sec) Enseignant : « quand tu rentres de l'école et que tes parents te laissent faire ce que tu veux. » (16 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.</p>
<p>Élaboration d'une phrase concernant la joie</p>	<p>Choix du mot : content Enseignant : quand je suis à la piscine... (1 min 18 sec) Théo : « je suis content » (1 min 19 sec) L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.</p>	<p>Choix du mot : humeur joyeuse. « Quand je suis chez mes grands-parents, je suis d'humeur joyeuse ». (Je n'ai plus le début de l'enregistrement mais je m'en souviens) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.</p>	<p>Choix du mot : contente « Quand je suis à l'école, je me sens contente. » (Je n'ai pas le début de l'enregistrement mais je m'en souviens) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.</p>	<p>Choix du mot : joyeux Gaétan : « Avec Charles et Xavier, je suis joyeux parce que ... » (40 sec) Enseignant : donc, quand je suis avec Charles et Xavier, je suis joyeux parce qu'on joue au football à l'école. » L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.</p>	<p>Choix du mot : d'humeur joyeuse Enseignant : quand je rentre de l'école ... Sébastien : et aussi quand mes parents euh ... tout ce que je peux faire. (1 min) Enseignant : donc, quand je rentre de l'école et que mes parents me laissent jouer à ce que je veux, je me sens d'humeur joyeuse. (1 min 10 sec) Sébastien : quand je rentre de l'école et que mes parents me laissent jouer avec mes jeux, je suis d'humeur joyeuse. (1 min 26 sec)</p>

					L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.
« Quand est-ce que tu ressens de la tristesse ? »	Pas de compréhension de la question : « je pleure » (2 min 08 sec) « je veux pas aller à l'école » (2 min 10 sec) L'élève n'a pas réussi à recontextualiser.	« Je suis triste quand ma sœur veut pas jouer avec moi. » (Je n'ai pas le début de l'enregistrement mais je m'en souviens) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Euh... jamais » (10 sec) L'élève n'a pas réussi à recontextualiser.	« Quand elle me punit maman. » (1 min 22 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Quand maman me prend par le bras et me met tout dans le noir. » L'élève a réussi à recontextualiser.
Élaboration d'une phrase concernant la tristesse	Choix du mot : triste Enseignant : « quand je suis à l'école... » (3 min 3 min 02 sec) Élève : « je veux pas aller à la piscine » (3 min 12 sec) L'élève n'a pas réussi à faire une phrase avec aide.	Choix de l'expression : « j'ai le cœur gros ». « Quand ma sœur veut pas que je joue avec elle, j'ai le cœur gros » (14 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Pas de phrase	Mot choisi : malheureux Enseignant : « Quand maman... » Gaétan : « Quand maman me puni, je suis malheureux » (1 min 46 sec) L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Mot choisi : j'ai du chagrin Samuel : « Quand je rentre de l'école et que mes parents me mettent dans le noir, j'ai du chagrin. » (2 min 40 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.

« Quand est-ce que tu ressens de la peur ? »	Pas de compréhension de la question : « je veux pas aller à l'école » (3 min 50 sec)	« Quand je regarde Harry Potter » (1 min 05 sec), « quand il y a le film où il y a Voldemort » (1 min 14 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Jamais, jamais, jamais. » (45 sec) « C'est comme j'étais petite, papa m'a fait montrer des films de clowns, alors que c'était une scène que je devais pas voir. » (46 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Quand je suis tout seul dans ma chambre » (2 min 15 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Quand je dors la nuit et que je rêve de la chanson de la Baba Yaga » (4 min 49 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.
Élaboration d'une phrase concernant la peur	Pas de phrase	Choix du mot effrayé : « quand je regarde Harry Potter, et bah je suis effrayé. » (1 min 35 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Choix du mot : inquiète Enseignante : « quand je vois un clown, je me sens inquiète. » Elise : « quand je vois un clown, je me sens inquiet. » (1 min 30 sec) Enseignante : inquiète. L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Choix du mot : j'ai la gorge serrée. Gaétan : « Quand je suis dans ma chambre, j'ai la gorge serrée. » (2 min 37 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Choix du mot : effrayé « Quand je dors et que je rêve de la chanson de la Baba Yaga, je suis effrayé » (6 min) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.
« Quand est-ce que tu ressens de la colère ? »	« Je suis colère parce que quelqu'un veut pu dormir et enfante quelqu'un veut prendre mon doudou. » (4 min) L'élève a réussi à recontextualiser.	« C'est quand mes copains, ils jouent jamais avec moi, je suis en colère. » (2 min 04 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Jamais, jamais, jamais. » (1 min 45 sec) Enseignant : si on ressent tous de la colère. (1 min 48 sec) Élisa : « je ressens jamais de la colère. Juste quand j'étais petite, c'est tout. » (1 min 52) Enseignant : qu'est-ce que tu ressentais comme colère quand tu étais petite, est-ce que tu te rappelles ?	« Quand moi je veux mettre mes sandales et que maman veut pas. » (3 min 54 sec) L'élève a réussi à recontextualiser sans aide de l'enseignant.	« Quand quelqu'un me jette quelque chose dans l'œil. » (7min44 sec)

			Élisa : non (2 min 07 sec) L'élève n'a pas réussi à recontextualiser.		
Élaboration d'une phrase concernant la colère	Mot choisi : colère Enseignante : « quand on me prend mon doudou, je suis en colère. » (4 min 40 sec) Théo : quand, me prend mon doudou, je suis en colère. (4 min 49 sec) L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Choix du mot : contrarié « Quand mes copains veulent pas que je joue avec eux, je suis contrarié. » (2 min 34 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Pas de phrase	Mot choisi : contrarié Gaétan : « Quand je veux mettre mes sandales et que maman veut pas, je suis contrarié. » (4 min 20 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Mot choisi : contrarié Sébastien : « Quand quelqu'un me jette quelque chose dans l'œil, je suis contrarié. » (8 min 08 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.
« Quand est-ce que tu ressens de la sérénité ? »	Oubli : Non évalué	« C'est quand je regarde la télé et je suis calme. » (3 min 18 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	« Avec ma maman, quand je reste beaucoup avec ma mère. » (2 min 18 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	Gaétan : « quand je suis calme » (5 min) Enseignante : et quand est-ce que tu es calme ? Gaétan : « Quand je suis tout seul dans ma chambre et qu'il fait pas noir, je suis calme. » (5 min 05 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.	Sébastien : « Quand tout le monde me laisse se concentrer. » (8 min 33 sec) Enseignant : « tu ressens de la sérénité quand les copains te laisse te concentrer, c'est ça ? Sébastien : « oui » (9 min 06 sec) L'élève a réussi à recontextualiser.
Élaboration d'une phrase concernant la sérénité	Oubli : Non évalué	Choix du mot : calme « Quand je regarde la télé tout seul, je suis calme. » (3 min 34 sec) L'élève n'a pas eu besoin d'aide pour faire une phrase.	Choix du mot : sereine. Enseignante : « quand je rêve de ma maman je me sens sereine. » (2 min 49 sec) Élisa : « quand je vois ma maman, je me sens sereine » (2 min 54 sec)	Choix de l'expression : je fais le vide. Gaétan : « Quand je suis tout seul dans ma chambre et qu'il fait pas noir... » (5 min 05 sec) Enseignante : « donc, je fais le vide quand je suis	Choix du mot : serein Enseignante : « quand mes copains me laissent me concentrer, je me sens serein. » (9 min 36 sec) Sébastien : « quand mes copains me laissent

			L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.	tout seul dans ma chambre » (5 min 52 sec). L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase avec l'expression « faire le vide. »	concentrer, je me sens serein. » (9 min 42 sec) L'élève a eu besoin d'aide pour faire une phrase.
4) Recontextualiser pour exprimer ses émotions avec le support « Jeu du Loup » (Compétences émotionnelles 1 et 2 (Saarni, 2000))					
Séance 8					
	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
1 ère Question enseignant (présentation de la carte)	Enseignante : compétence émotionnelle 1 et 2 : « Alors, Théo je t'explique. Ici, c'est comme si que tu avais perdu à un jeu, alors qu'est-ce que tu ressens ? » (7 min 43 sec)	Enseignant : compétence émotionnelle 1 et 2 « raconte-nous une histoire quand tu t'es senti fâché. » (9 min 48 sec)	Compétence émotionnelle 1 et 2 : L'élève est tombé sur la case du rat. (case 27)	Enseignant : compétence émotionnelle 1 et 2 « raconte-nous un moment de ta vie où tu t'es senti inquiet ? » (11 min 45 sec)	Enseignant : compétence émotionnelle 1 et 2 : « Raconte-nous un moment de ta vie où tu t'es senti triste. » (11 min 32 sec)
1 ère Réponse élève	« La colère. » (<i>mime la colère</i>) (7 min 43 sec)	Charles : « euh... quand ma sœur voulait pas me donner le ballon parce que c'était le mien. » (9 min 50 sec)	« Je ressens de la peur. »	« Quand maman criait très fort et ben je me cachais. » (11 min 50 sec)	« C'est quand papa et maman, il voulait pas qu'on achète pour moi des mandaloriens » (11 min 35 sec)
Les élèves savent / ne savent pas répondre à la 1ère question.	L'élève ne sait pas répondre en utilisant le langage (<i>mime</i>)	Charles sait répondre.	L'élève sait répondre à la question sans argumenter.	Gaétan sait répondre.	L'élève sait répondre.
2ème question enseignant	« Raconte-nous un moment de ta vie quand tu t'es senti inquiet. »	« Explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression avoir le cœur gros. »	<i>Non concernée car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	« Raconte-nous une histoire quand tu t'es senti ravi ? »	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>
2ème réponse élève	« Euh ... Je sais pas... »	« Cela veut dire en fait qu'on est triste. » (13 min 02 sec) 02 sec)		« Quand Charles a joué avec moi. » (14 min 04 sec)	
Les élèves savent / ne savent pas	L'élève ne sait pas répondre à la question.	L'élève sait répondre à la question		L'élève sait répondre à la question.	

répondre à la 2 ^{ème} question					
5) Faire preuve d'empathie avec le support Marionnette du loup (Compétences émotionnelles 3 (Saarni, 2000))					
Séance 7 : la notion de partage					
	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
Enseignant : Vous avez tous eu une part de gâteau mais le loup lui, il n'en a pas eu. Alors comment se sent le loup ? (<i>montre la marionnette du loup triste</i>) (l 3) Il se sent triste et pourquoi ? (l 5) Et qu'est-ce que l'on pourrait faire pour que le loup ne soit plus triste ? (l 10) C'est une très bonne idée ça Charles. Alors par contre, il y a une petite contrainte, il n'y a plus de gâteau. Alors qu'est-ce qu'on fait ? (l 13) Super, donc donnez tous un lego	Triste Pas de réponse Pas de réponse	Triste Parce qu'il en a pas eu. (l 6) Lui donner sa part ! (l 12) L'élève manifeste de l'intérêt à la notion de partage (lien entretien milieu familial) On partage ! On partage ! (l 14)	Absente	Triste Pas de réponse Pas de réponse On partage ! On partage ! (l 14)	Triste Pas de réponse Pas de réponse

Alors allez-y donnez-lui. (l 15)	Théo donne un lego L'élève ne sait pas faire preuve d'empathie (il répète ce que ses camarades disent)	Charles donne un lego L'élève sait faire preuve d'empathie		Gaétan donne un lego L'élève sait faire preuve d'empathie	Non pas ma part ! (l 16) Il a quand même fini par partager mais avec difficultés, il a dit un petit « oui » (l 16) L'élève ne sait pas faire preuve d'empathie. Sébastien a plus de difficultés à partager, ce qui est en lien avec son profil. Cela montre que cette séquence ne lui permet pas de se décentrer de lui
6) Faire preuve d'empathie sans support (Book-Creator) (Compétences émotionnelles 3 (Saarni, 2000))					
	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
« Que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? » (Book-Creator) (Séance 12 – enregistrement ...)	Pas de compréhension à la question « je suis content d'aller à la plage. » (5 min 23 sec) J'ai proposé des exemples : « partager sa joie », « lui donner quelque chose », « le consoler », « lui faire un câlin » (5 min 54 sec) : l'élève a choisi « lui faire une blague » (6 min 07 sec) L'élève n'a pas réussi à faire preuve d'empathie.	Charles : « Je lui donne ma joie. » (4 min 20 sec) Enseignante : « alors, presque ça, on dit je lui ... » (4 min 24 sec) Charles : « je lui partage ma joie. » (4 min 30 sec) L'élève a réussi à faire preuve d'empathie.	Élisa : « Oui, il faut pas qu'il soit triste. » (3 min 20 sec) Enseignante : alors, qu'est-ce que tu peux faire pour qu'il soit moins triste ? (3 min 29 sec) Élisa : le calmer (3 min 30 sec) Enseignante : et qu'est-ce que tu pourrais faire d'autre pour qu'un copain soit moins triste ? (4 min 20 sec) Élisa : rien d'autre ! (4 min 21 sec)	Gaétan : « je lui partage ma joie ! » (6 min 11 sec) L'élève a réussi à faire preuve d'empathie.	Sébastien : « Comment, c'est quoi ? » (10 min 14 sec) Enseignant : « imagine un copain dans la classe, il est triste, qu'est-ce que tu peux faire pour qu'il soit moins triste ? » (10 min 19 sec) Sébastien : « le faire rigoler, faire des danses rigolo comme ça il retrouve son moral. » (10 min 22 sec) L'élève a réussi à faire preuve d'empathie.

			J'ai proposé des exemples : passer du temps avec lui, lui faire un bisou, un câlin (4 min 31 sec) « Un câlin mais pour une fille parce que moi j'aime pas les garçons. » (4 min 43 sec) L'élève n'a pas réussi à faire preuve d'empathie sans aide de l'enseignant.		
Phrase Book- Creator	Enseignant » : « Pour qu'un copain soit moins triste, je peux lui faire une blague. » (37 sec) Élève : (...) L'élève n'a pas réussi à faire une phrase avec aide.	« Quand un copain est triste, je lui partage ma joie. » (40 sec) L'élève a réussi à faire une phrase avec aide.	Pas de phrase faite à l'oral (oubli)	« Quand un copain est triste, je lui partage ma joie. » (6 min 18 sec) L'élève a réussi à faire une phrase sans aide.	« Quand un copain est triste, je fais une danse rigolote comme ça il reprend le moral. » (10 min 37 sec) L'élève a réussi à faire une phrase sans aide.
7) Faire preuve d'empathie avec le support « Jeu du Loup » (Compétences émotionnelles 3 (Saarni, 2000))					
Séance 8					
Élèves	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
Enseignante : « Rappelle-toi une situation où tu as rendu un copain content. » (10 min 03 sec)	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	Intervention à la suite de la réponse liée à la carte tirée par Élisa : « bah des fois, enfaite (zoé (élève de la classe anonyme) avait donné un mouchoir à Élisa parce qu'elle saignait et elle lui a donné un mouchoir pour qu'elle arrête de saigner. » (11 min)	Élisa : « en fait par exemple, si Gaétan était triste et bah tu lui donnais ton dé parce qu'il n'avait pas de dé pour le jeu. » (10 min 20 sec)	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>

Sait / ne sait pas répondre à la question		L'intervention de Charles montre un signe d'attention envers les autres.	Ne répond pas tout à fait à la question et utilise le pronom personnel « tu ». Cependant, elle manifeste un signe d'attention envers les autres.		
8) « Stratégies personnelles de régulations » (Compétences émotionnelles 4 (Saarni, 2000))					
	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
Question enseignante (présentation de la carte) : « Raconte-nous ce qui te permet de faire le vide. »	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	<i>Non concerné car n'a pas tiré une carte liée à cette compétence émotionnelle</i>	Euh... (montre qu'il ne sait pas) J'ai mimé le fait de prendre une inspiration et une expiration.) L'élève a ainsi fait la même chose.
9) Bilan individuel « à froid » 7 mois après sur la maîtrise des compétences émotionnelles (Compétences émotionnelles 1,2,3,4) (Saarni, 2000)					
Élèves	<i>Théo</i>	<i>Charles</i>	<i>Élisa</i>	<i>Gaétan</i>	<i>Sébastien</i>
Compétence émotionnelle 1	En cours d'acquisition Exemple : lorsque j'ai demandé à l'élève comment il se sentait (sans le support de la roue), l'élève a dit qu'il se sentait en colère. Je lui ai demandé s'il se sentait toujours en colère (1 87), il m'a répondu « oui » (1 88). Je essayé de nouveau : Je lui ai demandé si parfois il ressentait de la joie à l'école ? (1 91), il m'a répondu : « Des copains quand ils sont pas gentils, quelqu'un me pousse et ça	Acquis Exemple : j'ai demandé à l'élève s'il se rappelait de la roue des émotions (1 45), il m'a répondu « La roue quand on est content, soit euh ... j'ai peur, soit triste, soit en colère, soit ... calme. » (1 46) -> l'élève se rappelle que l'on peut ressentir des émotions différentes. Lorsque je lui ai demandé comment il se sentait (sans le support de la roue), l'élève a répondu « content » (1 52) « J'avais envie d'aller à l'école. » (1 54)	Acquis Exemple : j'ai demandé à l'élève si elle se rappelait de la roue des émotions (1 64) et elle m'a répondu : « non ! » (1 65) Cependant, elle a compris qu'elle pouvait ressentir des émotions différentes. Après lui avoir demandé comment elle se sentait ce jour (1 75), elle m'a répondu : « contente ! (1 76), « parce que j'aime bien aller à l'école. (1 78)	Acquis Exemple : j'ai demandé à cet élève s'il se rappelait de la roue des émotions (1 34) et il m'a répondu non (1 38). Cependant, il a compris qu'il pouvait ressentir des émotions différentes. Après lui avoir demandé, comment il se sentait ce jour (1 39), il m'a répondu « euh, joyeux » (1 40). La raison est « on n'a pas fait les leçons (1 42).	<i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i>

	<p>veut dire que j'ai une vraie colère. » (192)</p> <p>De nouveau, je lui ai demandé s'il ressentait de la joie à la piscine. Il m'a répondu : « Oui, là j'étais gentil à la piscine » (194) mais il confond gentil et la joie.</p> <p>De plus, en donnant comme exemple l'acquisition d'un nouveau jouet (1107), l'élève m'a répondu qu'il se sentait « bien » (1108)</p> <p>Quand je lui ai demandé ce qu'il ressentait si je lui prenais son doudou (1114), il m'a dit « de la colère »</p> <p>« J'ai peur des requins. » (1134)</p> <p>« L'élève est toujours dans la contextualisation du livre. Quand je lui ai montré la roue des émotions, il m'a dit, c'est pour le loup (170) »</p> <p>-> il n'a pas le souvenir de l'utilité de la roue des émotions pour lui-même.</p>	<p>Lorsque je lui a demandé ce qu'il ressentait si je lui prenais son doudou (1155), il m'a répondu triste (1156)</p>	<p>Lorsque je lui ai demandé ce qu'elle ressentait si je lui prenais son doudou, elle m'a répondu : « triste » (1180)</p>	<p>Lorsque je lui ai demandé ce qu'il ressentait si je lui prenais son doudou, il m'a répondu « euh... fâché » (1148)</p>	
Compétence émotionnelle 2	En cours d'acquisition : pas d'expressions + vocabulaire simple.	En cours d'acquisition : pas d'expressions + vocabulaire simple.	En cours d'acquisition : Pas d'expressions + vocabulaire simple	En cours d'acquisition : pas d'expressions + vocabulaire simple	<i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i>

	<p>Exemple : « J'ai peur des requins. » (1134), « bien » (1108), « Oui, là j'étais gentil à la piscine », « j'ai une vraie colère. » (1192), « Je me sens pas bien. » (1130)</p> <p>N'utilise pas d'expressions.</p>	<p>« La roue quand on est content, soit euh ... j'ai peur, soit triste, soit en colère, soit ... calme. » (1146)</p> <p>N'utilise pas d'expressions.</p>	<p>« Contente ! » (1176), « Triste » (1180)</p> <p>N'utilise pas d'expressions.</p>	<p>« euh, joyeux » (1140). « euh... fâché » (1148)</p>	
Compétence émotionnelle 3	Non acquis <p>Enseignante : « Alors, que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? » (1145)</p> <p>Théo : « Gentil. » (1146)</p> <p>N'a pas compris</p> <p>Enseignante : « Est-ce que tu as une idée ? » (1149)</p> <p>Théo : « Non. » (1150)</p> <p>J'ai répété de nouveau la question et il m'a répondu : « Pleurer » (1152)</p>	Acquis <p>Enseignante : « que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? » (1175)</p> <p>Charles : « leur donner la main et leur demander à quoi ils veulent jouer. » (1176)</p> <p>« Lui demander ce qui va pas » (1182)</p> <p>Enseignante : « Donc si le copain te raconte ce qu'il va pas, tu feras quoi pour le reconforter ? » (1183)</p> <p>Charles : « Aller avec lui à la maitresse pour aller le dire. » (1186)</p> <p>Il y a certains enfants qui sont plus à l'écoute des émotions des autres :</p> <p>« La maman de Gaétan, la maman de Charles sont beaucoup dans cette démarche là au quotidien. »</p>	En cours d'acquisition : <p>Elle a eu besoin de relances, ce n'est pas venu spontanément.</p> <p>Enseignante : « Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? » (1191)</p> <p>Élisa : Je sais pas moi. (1192)</p> <p>Après relance : Jouer avec eux. (1194)</p> <p>Enseignante : « Que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? » (1101)</p> <p>Élisa : « Un bisou et un câlin. » (1102)</p> <p>« Jouer avec lui, rigoler » (1104)</p>	Acquis <p>Après lui avoir posé la question « que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? (1175), l'élève s'est souvenu de la phrase d'un camarade de classe qui figure dans le livre des émotions : « Valentin, il avait dit de donner du coca-cola. » (1176). De plus, il a répondu : « Qu'on aille à la plage et prendre une glace et un pique-nique et si on est à l'école que je joue avec lui. » (1180)</p>	<i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i>

		« Ça va pas être que les enseignements scolaires qui vont pouvoir amener l'enfant à avoir cette démarche là quoi. » (171)			
<i>Compétence émotionnelle 4</i>	<p>En cours d'acquisition :</p> <p>Il a réussi à verbaliser grâce au langage. Il a compris mais le fait-il ?</p> <p>Enseignante : « Oui mais s'il est fâché le loup (montre l'expression de la colère), qu'est-ce qu'il faisait pour se calmer ? » (1 198)</p> <p>Théo : (inspire et souffle) (1 199)</p> <p>Théo : « Parce qu'en fait faut souffler avant il ferme les yeux. »(1 203)</p>	<p>En cours d'acquisition :</p> <p>Il a compris et a réussi à verbaliser grâce au langage. Il a compris mais le fait-il ?</p> <p>Enseignante : « Si tu te sens angoissé, le loup utilisait souvent une technique. Je te montre le livre, peut-être que ça va te ... (montre le livre) Il utilisait souvent une technique dans le livre. » (1 97)</p> <p>Charles : « Il faisait du yoga. » (1 98)</p> <p>Charles : « Il soufflait calmement. »(1 100)</p> <p>Enseignante : « Oh, c'est bien ça, donc il prenait ... » (1 101)</p> <p>Charles : « Une inspiration et une expiration. » (1 102)</p>	<p>Non acquis</p> <p>Enseignante : « Et le loup, quand il était contrarié dans le livre, quand il était en colère, est-ce que tu te rappelles ce qu'il faisait pour se calmer ? » (1 123)</p> <p>Élisa : « jouer » (1 124), « prendre un doudou » (1 126)</p>	<p>Non acquis :</p> <p>Enseignante : « quand il est très énervé et qu'il parvient à se calmer, comment il fait ? Regarde là, si je retrouve l'image (montre l'image du loup qui s'apaise), là il fait quoi le loup ? » (1 101)</p> <p>Gaétan : Ah, il fait des trucs pour se calmer dans le ... (1 102)</p> <p>Il fait la sérénité. (1 104)</p>	<i>Non concerné car Sébastien a changé d'école</i>
Généralisation des apprentissages (Vianin, 2020) : recontextuation	<p>Non acquis :</p> <p>L'élève est toujours dans la contextualisation de l'album jeunesse, il n'a pas réussi à se décentrer. Il n'a pas franchi</p>	<p>Acquis :</p> <p>« Bah il était dans la classe et à chaque jour après qu'on avait mis notre étiquette, on</p>	<p>Non acquis :</p> <p>L'élève a besoin que l'enseignante la relance</p>	<p>Non acquis :</p> <p>L'élève a besoin que l'enseignante le relance</p>	

du vocabulaire spontanément	l'étape de la décontextualisation.	<p>tournait pour dire comment on était. » (1 48)</p> <p>-> A noter que j'ai utilisé le plus souvent la roue des émotions hors de la classe, ce qui laisse présager que cet élève est allé spontanément de lui-même tourner la roue après avoir mis son étiquette.</p> <p>Entretien Annabelle : « comme il est très scolaire, c'est un enfant qui va toujours réinvestir ce qu'on aborde en classe, donc il va aller chercher des jeux, il est toujours fier de montrer à l'enseignant, bah que c'est acquis et qu'il a compris et qu'il est capable de réutiliser. » (1 6)</p>			
------------------------------------	------------------------------------	--	--	--	--

**Annexe 21 : Retranscription de l'entretien des élèves 7 mois après concernant le bilan
« à froid » de la maîtrise des compétences langagières et émotionnelles**

Théo :

Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	Tu te rappelles sur quoi on avait travaillé ensemble l'année dernière ?	
2	Théo	Tu étais venu on était chez maman	
3	Enseignante	Est-ce que tu te rappelles sur quoi on avait travaillé ? (54 sec)	
4	Théo	On a fait de la peinture (1 min 05 sec)	
5	Enseignante	Est-ce que tu as besoin des supports pour te rappeler ? (1 min 13 sec)	
6	Théo	Oui ! (1 min 17 sec)	
7	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles de ça ? (montre l'album jeunesse)	
8	Théo	ahhhhhh ! (2 min 04 sec)	
9	Enseignante	Tu t'en rappelles ? (2 min 05 sec)	
10	Théo	Oui ! (2 min 07 sec)	
11	Enseignante	Alors, on avait travaillé sur quoi ensemble ? (2 min 09 sec)	
12	Théo	Sur le loup.	
13	Enseignante	Et sur quel thème exactement ? (2 min 14 sec)	
14	Enseignante	C'était chez Annabelle (enseignante référente de la classe dans laquelle, j'ai fait mon stage).... (2 min 18 sec)	L'élève parle de l'enseignante de l'année dernière chez laquelle j'ai effectué cette séquence.
15	Théo	(regarde les images du loup) Sur cette image.... Il a peur. Il a peur d'aller dans le noir. (2 min 43 sec)	L'élève se rappelle d'une des images du loup (la peur) sans montrer les images.
16	Enseignante	Et donc on a travaillé sur quoi ? La peur c'est quoi en général ? Ce sont des... (2 min 45 sec)	
17	Théo	animaux. Le loup (2 min 48 sec)	
18	Enseignante	Et qu'est-ce qu'il ressent ? Des « é »...	
19	Théo	« ffort » <i>L'élève a voulu dire « effort ».</i>	
20	Enseignante	On avait travaillé sur les émotions, est-ce que tu t'en rappelles ? (3 min)	
21	Théo	Là, c'est le loup, il est gentil ... (3 min 05 sec)	
22	Enseignante	Ah tu t'en rappelles... Alors, là il est comment le loup ? (3 min 08 sec)	
23	Théo	Gentil !	
24	Enseignante	Où mais l'émotion ? Tu t'en rappelles ou pas ? Qu'est-ce qu'il ressent ? (3 min 13 sec)	
25	Théo	Il ressent son corps. Il est bien (3 min 20 sec)	
26	Enseignante	Il est comment sur l'image, l'émotion ? (3 min 20 sec)	
27	Théo	Il est bien	
28	Enseignante	Et tu te rappelles de l'émotion ? La...	
29	Théo	La potion	
30	Enseignante	La quoi ?	
31	Théo	La potion	
32	Enseignante	Non, ce n'est pas une émotion la potion.	
33	Théo	Il est gentil.	
34	Enseignante	Il est gentil mais ce n'est pas une émotion.	
35	Enseignante	La joie. Tu t'en rappelles ? Il est joyeux.	
36	Théo	Oui.	
37	Enseignante	(Montre l'image de la colère) Alors là, est-ce que tu te rappelles de cette émotion ? (4 min 06 sec)	J'ai montré cette image car c'est l'émotion que

			l'élève nommé souvent
38	Théo	Ahhhh.... Il est colère.	
39	Enseignante	Il est en colère oui ! Ici ? (montre l'image de la peur)	
40	Théo	Il pleure parce que sa maman le met dans le noir et sa maman ne veut pas le mettre dans le noir	
41	Enseignante	D'accord ! Et là, c'est quoi alors ? (montre l'image de la tristesse)	
42	Théo	Il est triste.	
43	Enseignante	Est-ce que tu te rappelles de l'émotion ?	
44	Théo	Il a peur parce que sa maman est plus loin.	
45	Enseignante	Non mais l'émotion ? Il est triste donc c'est la ...	
46	Théo	La potion	
47	Enseignante	La tristesse. (4 min 49 sec)	
48	Théo	Ahhh ...	
49	Enseignante	Tu t'en rappelles ? (montre l'image de la sérénité)	
50	Théo	Il ...	
51	Enseignante	C'est quelle émotion ?	
52	Théo	Il ferme les yeux comme ça.	
53	Enseignante	Et c'est quelle émotion ?	
54	Théo	La potion	
55	Enseignante	Pourquoi la potion Théo ? C'est la sérénité.	
56	Enseignante	Et donc ici (montre le jeu du loup), si tu vois une araignée tu as ... ?	
57	Théo	Peur ! (5 min 25 sec)	
58	Enseignante :	Oui, donc là c'est la peur, effectivement.	
59	Enseignante	Est-ce que tu te rappelles des expressions qu'on avait vues ensemble ?	
60	Théo	Non !	
61	Enseignante :	Par exemple, « j'ai le cœur gros », ça veut dire quoi ?	
62	Théo	Ça veut dire, c'est comme le loup.	
63	Enseignante	Donc le loup il ressent quoi comme émotion s'il a le cœur gros ?	
64	Théo	Rien... (6 min 07 sec)	
65	Enseignante	Il ressent de la tristesse.	
66	Théo	Hein ? Pourquoi il est triste ?	
67	Enseignante	Quand on dit que quelqu'un a le cœur gros, cela veut dire qu'on ressent de la tristesse.	
68	Théo	Ah, c'est quand ... dit qu'il pleure (6 min 25 sec)	
69	Enseignante	Voilà c'est ça. Alors, je vais te montrer quelque chose, tu vas me dire si tu t'en rappelles et ce que cela t'évoque. C'est quoi ? (Montre la roue des émotions)	
70	Théo	C'est pour le loup	Conclusion : contextualisation
71	Enseignante	Oui mais ça servait à quoi ? La petite flèche ici ? Qu'est-ce que vous deviez faire l'année dernière ?	
72	Théo	(...)	
73	Enseignante	C'était pour faire quoi ?	
74	Théo	C'était pour faire ...	
75	Enseignante	Si tu mets par exemple la flèche sur le long qui est « content », c'était pour dire ?	
76	Théo	(...)	
77	Enseignante	Est-ce que tu sais « Théo » ?	
78	Théo	Non ... (7 min 17 sec)	Ne se rappelle plus de la roue des émotions
79	Enseignante	C'était pour apprendre à dire comment on se sent, tu te rappelles ? Oui ou non ?	
80	Théo	Non. (7 min 25 sec)	
81	Enseignante	Tu te sens comment aujourd'hui ? Tu mettrais la flèche sur quelle image ?	
82	Théo	(...)	

83	Enseignante	Alors, tu te sens en colère ?	A eu besoin d'un exemple pour dire comment il se sent.
84	Théo	Oui !	
85	Enseignante	Pourquoi ?	
86	Théo	Quand quelqu'un m'embête, ça veut dire c'est vrai colère.	
87	Enseignante	Mais, est-ce que tu ressens toujours de la colère ?	
88	Théo	Oui.	
89	Enseignante	Est-ce que des fois tu es content ? Est-ce que des fois tu sais que tu peux ressentir d'autres émotions que la colère ? (7 min 54 sec)	
90	Théo	Maman, elle veut au lit (...), ça veut dire, c'est vrai colère.	
91	Enseignante	Oui mais des fois, est-ce que tu ressens de la joie ? A l'école ? ou avec des copains ? (8 min 06 sec)	
92	Théo	Des copains quand ils sont pas gentils, quelqu'un me pousse et ça veut dire que j'ai une vraie colère.	
93	Enseignante	Et quand tu étais à la piscine avec maîtresse Annabelle (anonyme) l'année dernière, est-ce que tu as ressenti de la joie ?	
94	Théo	Oui, là j'étais gentil à la piscine	Confond « être gentil » et « la joie »
95	Enseignante	Donc ça veut dire que tu as ressenti de la joie ?	
96	Théo	Oui, mais j'arrive pas à mettre la tête dans l'eau.	
97	Enseignante	Oui mais il y a des choses que tu arrivais à faire quand même ?	
98	Théo	Là il est à la piscine là ?	Conclusion : l'élève n'a pas réussi à recontextualiser aussi parce qu'il est toujours dans la contextualisation de l'album. Finalement pour certains élèves cela peut être un frein.
99	Enseignante	Non mais quand est-ce que tu ressens de la joie dans la vie ? Quand est-ce que tu te sens joyeux ?	
100	Théo	Gentil ! (8 min 52 sec)	
101	Enseignante	Non. Joyeux. Quand est-ce que tu te sens bien ?	
102	Théo	Non je me sens pas bien.	
103	Enseignante	Non mais quand est-ce que tu te sens bien, je veux dire ...	
104	Théo	A la piscine ?	
105	Enseignante :	A la piscine, tu te sens bien ?	
106	Théo	Oui.	
107	Enseignante	Et quand tu as un nouveau jouet, par exemple tu te sens comment ?	
108	Théo	Bien ! (9 min 10 sec)	
109	Enseignante	Donc en fait « Théo », il faut que tu apprennes que tu peux ressentir d'autres émotions que la colère. Il ne faut pas voir que par la colère.	
110	Théo	Oui.	
111	Enseignante	Donc ça, c'était vraiment la roue des émotions pour apprendre à dire comment on se sent.	
112	Théo	1,2,3,4,5 ...	
113	Enseignante	Et donc Théo, si je te prends ton doudou par exemple, qu'est-ce que tu ressens ?	
114	Théo	De la colère !	
115	Enseignante	Et donc de quoi as-tu besoin alors pour te sentir mieux ?	
116	Théo	Euh ... si quelqu'un pris mon doudou, je deviens très colère.	
117	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as besoin pour te calmer ?	
118	Théo	Euh ...	
119	Enseignante	Est-ce que tu as une idée ? Oui ou non ?	

120	Théo	Non ...	Ne sait pas exprimer ses besoins
121	Enseignante	Par exemple un autre doudou ?	
122	Théo	Oui.	Ne se rappelle plus de la roue des émotions
123	Enseignante	D'accord, ok. Alors, je vais te montrer un jeu que l'on avait fait l'année dernière. Tu vas me dire si tu t'en rappelles ? (montre le jeu du loup)	
124	Théo	Oui. (10 min 28 sec)	
125	Enseignante	Donc on devait faire quoi, explique-moi.	
126	Théo	Enfaite, quand on tombe sur là (montre la case » recule de trois cases », ça veut dire, on recule et quand on saute ça veut dire ... On saute sur l'araignée, ça veut dire on saute sur 9,10...	
127	Enseignante	Non, enfaite quand on était sur l'araignée, on devait dire ce qu'on ressent	Ne se souvient pas des règles du jeu du loup des émotions
128	Théo	Et après on tournait par là ... (11 min)	
129	Enseignante	Donc par exemple, si tu tombes là sur l'araignée (montre le jeu), qu'est-ce que tu ressens ?	
130	Théo	Je me sens pas bien.	
131	Enseignante	Donc tu ressens de la ? Tu ressens de la peur par exemple ?	
132	Théo	Oui.	
133	Enseignante	Tu as peur des araignées ou pas ?	
134	Théo	Oui. Et aussi, j'ai peur des requins.	Sait recontextualiser la peur.
135	Enseignante	Tu as peur des requins ? Bah voilà. Tu vois, il n'y a pas que la colère. Il y a aussi la peur, la joie, il y a plein d'émotions. Et qu'est-ce que tu ressens quand tu vois le soleil ?	
136	Théo	Pleure.	
137	Enseignante	Si tu es à la mer, il fait chaud, il fait bon. Qu'est-ce que tu ressens comme émotion ?	A eu besoin d'un exemple pour dire comment il se sent.
118	Théo	Euh ...	
119	Enseignante	Est-ce que tu as une idée ? Oui ou non ?	
120	Théo	Non ...	Ne sait pas exprimer ses besoins
121	Enseignante	Par exemple un autre doudou ?	
122	Théo	Oui.	Ne se rappelle plus de la roue des émotions
123	Enseignante	D'accord, ok. Alors, je vais te montrer un jeu que l'on avait fait l'année dernière. Tu vas me dire si tu t'en rappelles ? (montre le jeu du loup)	
124	Théo	Oui. (10 min 28 sec)	
125	Enseignante	Donc on devait faire quoi, explique-moi.	
126	Théo	Enfaite, quand on tombe sur là (montre la case » recule de trois cases », ça veut dire, on recule et quand on saute ça veut dire ... On saute sur l'araignée, ça veut dire on saute sur 9,10...	
127	Enseignante	Non, enfaite quand on était sur l'araignée, on devait dire ce qu'on ressent	Ne se souvient pas des règles du jeu du loup des émotions
128	Théo	Et après on tournait par là ... (11 min)	
129	Enseignante	Donc par exemple, si tu tombes là sur l'araignée (montre le jeu), qu'est-ce que tu ressens ?	
130	Théo	Je me sens pas bien.	
131	Enseignante	Donc tu ressens de la ? Tu ressens de la peur par exemple ?	

132	Théo	Oui.	
133	Enseignante	Tu as peur des araignées ou pas ?	
134	Théo	Oui. Et aussi, j'ai peur des requins.	Sait recontextualiser la peur.
135	Enseignante	Tu as peur des requins ? Bah voilà. Tu vois, il n'y a pas que la colère. Il y a aussi la peur, la joie, il y a plein d'émotions. Et qu'est-ce que tu ressens quand tu vois le soleil ?	
136	Théo	Pleure.	
137	Enseignante	Si tu es à la mer, il fait chaud, il fait bon. Qu'est-ce que tu ressens comme émotion ?	A eu besoin d'un exemple pour dire comment il se sent.
130	Théo	Je me sens pas bien.	
131	Enseignante	Donc tu ressens de la ? Tu ressens de la peur par exemple ?	
132	Théo	Oui.	
133	Enseignante	Tu as peur des araignées ou pas ?	
134	Théo	Oui. Et aussi, j'ai peur des requins.	Sait recontextualiser la peur.
135	Enseignante	Tu as peur des requins ? Bah voilà. Tu vois, il n'y a pas que la colère. Il y a aussi la peur, la joie, il y a plein d'émotions. Et qu'est-ce que tu ressens quand tu vois le soleil ?	
136	Théo	Pleure.	
137	Enseignante	Si tu es à la mer, il fait chaud, il fait bon. Qu'est-ce que tu ressens comme émotion ?	
138	Théo	Bien !	L'élève comprend qu'il peut ressentir des émotions positives.
139	Enseignante	Donc de la ... ?	
140	Théo	(...)	
141	Enseignante	De la joie ?	
142	Théo	Oui.	A des difficultés à se souvenir du vocabulaire.
143	Enseignante	On avait des petites cartes comme ça et si on tombait sur le 16, il y avait une petite carte qui correspond. Donc, je vais te poser une question, écoute bien. Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? (12 min 20 sec)	
144	Théo	Oui mais tu n'as pas le dès qu'on lançait	L'élève se souvient bien avoir joué au jeu.
145	Enseignante	Oui mais là on ne joue pas « Théo », c'est pour voir si tu te rappelles ce qu'on a fait. Alors, que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ?	
146	Théo	Gentil. (12 min 44 sec)	
147	Enseignante	Non mais qu'est-ce que tu peux faire pour que tes copains soient contents ?	
148	Théo	Hmmm...	
149	Enseignante	Est-ce que tu as une idée ?	
150	Théo	Non.	Ne sait pas faire preuve d'empathie.
151	Enseignante	Comment peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? Si tu vois un copain qui est triste dans la classe, que peux-tu faire pour qu'il soit moins triste ?	
152	Théo	Pleurer	
153	Enseignante	Et tu crois qu'il va être moins triste si tu pleures avec lui ?	
154	Théo	Oui.	
155	Enseignante	Mais si ton copain pleure et que tu pleures avec lui, ça m'étonnerait qu'il se sente mieux, qu'est-ce que tu en penses ?	
156	Théo	Mais pourquoi le loup arrête pas de pleurer ?	N'a pas compris la question.

			L'élève associe « le copain » au « loup, il n'a pas réussi à décontextualiser le vocabulaire appris.
157	Enseignante	C'est parce que le loup ressent plein d'émotions différentes, comme toi.	J'aurais plutôt dû insister sur le fait que je ne parlais pas du loup mais bien d'un copain.
158	Enseignante	Et alors, est-ce que tu te rappelles, explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide ? » Regarde bien l'image.	
159	Théo	Il fait comme ça. (montre l'activité du yoga) Il se ressent. (13 min 55 sec)	
160	Enseignante	Tu veux pas dire plutôt, il se détend ?	
161	Théo	Et là sa bouche, comme ça (...)	
162	Enseignante	Et donc il fait quoi comme activité pour se calmer le loup ?	
163	Théo	(...)	
164	Enseignante	Il fait du yoga	
165	Théo	Ah oui, c'est quand on s'assoit, on ferme les yeux, on fait ça (...) (imite le loup dans le livre)	Se rappelle globalement ce qu'est le yoga grâce à l'album jeunesse.
166	Enseignante	Voilà, c'est ça. Et est-ce que tu te rappelles ce que veut dire « faire le vide ? »	
167	Théo	Non.	Ne se rappelle pas des expressions.
168	Enseignante	Cela veut dire d'essayer d'oublier ce qui nous angoisse. D'accord, tu comprends ce que ça veut dire ?	
169	Théo	Oui.	
170	Enseignante	Ça veut dire quoi ce que je viens de te dire, « oublier ce qui nous angoisse ». Donne-moi un exemple ? (14 min 43 sec)	
171	Théo	Hmmm ...	
172	Enseignante	Qu'est-ce qui t'angoisses ? Qu'est-ce qui te fait de la peine ?	
173	Théo	Les enfants.	
174	Enseignante	Les enfants ?	
175	Théo	Ceux dans la classe de « Joseph » (anonyme).	
176	Enseignante	Les enfants te font de la peine ?	Ne s'entend pas avec ses camarades de classe qui lui font de la peine.
177	Théo	Oui	
178	Enseignante	Eh bien pour faire le vide, il faut que des fois... Je sais que c'est dur mais il faut éviter d'y penser. D'accord ? On évite d'y penser pour lâcher prise et faire un peu le vide et ça fait du bien au moral. D'accord ?	
179	Théo	Oui.	
180	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles. Euh... Par exemple si tu te sens angoissé, est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait vu ensemble. Qu'est-ce que tu peux faire pour te sentir mieux ? (15 min 42 sec)	
181	Théo	(...)	
182	Enseignante	Tu te rappelles ou pas ?	
183	Théo	Non.	L'élève ne se rappelle
184	Enseignante	Les enfants ?	
175	Théo	Ceux dans la classe de Christelle.	

176	Enseignante	Les enfants te font de la peine ?	Ne s'entend pas avec ses camarades de classe qui lui font de la peine.
177	Théo	Oui	
178	Enseignante	Eh bien pour faire le vide, il faut que des fois... Je sais que c'est dur mais il faut éviter d'y penser. D'accord ? On évite d'y penser pour lâcher prise et faire un peu le vide et ça fait du bien au moral. D'accord ?	
179	Théo	Oui.	
180	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles. Euh... Par exemple si tu te sens angoissé, est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait vu ensemble. Qu'est-ce que tu peux faire pour te sentir mieux ? (15 min 42 sec)	
181	Théo	(...)	
182	Enseignante	Tu te rappelles ou pas ?	
183	Théo	Non.	Ne se rappelle pas que dans le l'album jeunesse du loup, que l'on avait vu que lorsqu'on ressent une émotion négative on peut prendre une grande inspiration.
184	Enseignante	Alors, je vais te montrer... Est-ce que tu te rappelles de cet album ? (15 min 59 sec)	
185	Théo	Mais oui hein...	
186	Enseignante	Est-ce que tu te rappelles du ... On l'avait vu ensemble.	
187	Théo	(Enthousiaste) Oui, quand on était chez Annabelle ! (16 min 03 sec)	Se souvient de l'album jeunesse
188	Enseignante	Chez « Annabelle » oui. Donc tu te rappelles de ce livre ?	
189	Théo	Oui, c'est le loup.	
190	Enseignante	C'est le loup qui ressent plein d'émo...	
191	Théo	Mais, on va pas le lire ?	
192	Enseignante	D'émotions. Non, on va pas le lire mais on l'a déjà lu ensemble. Et est-ce que tu te rappelles ce que faisait le loup pour se calmer dans le livre ? Tu t'en rappelles ?	
193	Théo	Il faisait n'importe quoi. (16 min 29 sec)	
194	Enseignante	Non mais pour se calmer d'une émotion négative, qu'est-ce qu'il faisait ?	J'aurais dû m'assurer qu'il comprenait bien ce qu'est une émotion avant de lui poser cette question
195	Théo	Le bordel.	Ne se rappelle pas que l'on peut utiliser la respiration et n'a pas compris la question.
196	Enseignante	Le bordel tu dis ?	
197	Théo	Oui.	Ne se rappelle pas que dans l'album jeunesse du loup, que lorsque l'on ressent une émotion

			négative on peut prendre une grande inspiration.
198	Enseignante	Oui mais s'il est fâché le loup (montre l'expression de la colère), qu'est-ce qu'il faisait pour se calmer ?	
199	Théo	(inspire et Souffle) (16 min 51 sec)	
200	Enseignante	Ah... Alors, dis-moi avec des mots ?	
201	Théo	Enfaite (souffle), enfaite les enfants sont pas sages qui écoutent pas le loup	
202	Enseignante	Attends, là tu as fait un souffle avec ta bouche, qu'est-ce que tu as fait là ? Pourquoi tu as soufflé ?	
203	Théo	Parce qu'en fait faut souffler avant il ferme les yeux. (17 min 18 sec) (souffle)	
204	Enseignante	Ah... Donc, il prend une grande inspira ...	
205	Théo	Teur	
206	Enseignante	Une inspiration !	
207	Théo	Ah ! Quand on fait ... ça veut dire on fait (<i>souffle</i>) (17 min 34 sec)	
208	Enseignante	Voilà, donc fais-le avec moi (inspire et expire). Donc le loup pour se calmer de ses émotions, il prend une grande inspiration. Et tu m'as fait la respiration avec ton nez, cela veut dire que tu t'en rappelais ? (17 min 46 sec)	
209	Théo	Oui.	
210	Enseignante	C'est juste que tu n'as pas trouvé les bons mots pour le dire. Tout ça pour te dire que quand tu te sens en colère, tu ne ressens pas toujours de la colère mais quand tu en ressens, pour te calmer, pour éviter de faire des crises ou autres ...	
211	Théo	On pleure quand on veut son doudou	
212	Enseignante	Et ben au lieu de faire des crises par exemple, suis mon conseil, tu prends une grande inspiration et tu respire (souffle) et cela permettra de te calmer d'accord ? D'accord mon grand ? (18 min 20 sec)	
213	Théo	Oui.	
214	Enseignante	Bon bah c'est bien je te félicite tu te rappelles de beaucoup de choses ! Et est-ce que tu te rappelles ce que l'on avait fait à la fin de la séquence ?	
215	Théo	On était chez Annabelle (enseignante référente de la classe dans laquelle, j'ai fait mon stage).	
216	Enseignante	Qu'est-ce que l'on a fait tous ensemble ?	
217	Théo	Comme ça et les enfants sont cachés loin.	Se rappelle de l'affiche.
218	Enseignante	Mais enfaite le loup a son livre et nous on avait fait quoi ? Tu te rappelles ou pas ? On avait fait notre livre des émotions, tu t'en rappelles ou pas ?	
219	Théo	Non (31 sec)	Ne se rappelle pas du projet.
220	Enseignante	Et est-ce que tu as aimé travailler sur les émotions ?	
221	Théo	Non.	
222	Enseignante	Tu n'as pas aimé ? Pourquoi ?	
223	Théo	Parce que j'ai ... faire dodo.	
224	Enseignante	Tu as dit quoi ?	
225	Théo	Faire dodo comme le loup. (44 sec)	N'a pas aimé travailler sur les émotions
226	Enseignante	Non mais est-ce que tu as aimé l'année dernière travailler sur les émotions ?	
227	Théo	Non.	
228	Enseignante	Pourquoi, dis-moi une explication ?	

223	Théo	Bah on attend les enfants ...	L'élève n'a pas aimé mais je n'ai pas compris sa réponse. (57 sec)
-----	------	-------------------------------	--

Charles :

Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	T'es prêt à le rappeler tout ce qu'on a fait l'année dernière ?	
2	Charles	Oui, les émotions. (11 sec)	L'élève se rappelle parfaitement du thème sans les supports.
3	Enseignante	Alors, si je te montre les petites images de l'année dernière, est-ce que tu te rappelles des émotions ? Alors déjà, est-ce que tu te souviens (<i>montre l'image de la tristesse</i>)	J'ai oublié de lui demander la grande émotion mais l'élève se rappelle très bien des images du loup.
4	Charles	Triste !	
5	Enseignante	Triste, super ! (<i>montre l'image de la sérénité</i>)	
6	Charles	Euh... Calme ?	
7	Enseignante	Oui. Et la grande émotion ?	
8	Charles	Ah, je sais plus...	
9	Enseignante	ssss	
10	Charles	Sam... Non !	
11	Enseignante	Non tu sais plus ? C'est pas grave. Celle-ci ? (<i>montre l'image de la joie</i>)	
12	Charles	Euh... Joyeux. (57 sec)	
13	Enseignante	Et la grande émotion ?	
14	Charles	Content !	
15	Enseignante	La jjjj...	
16	Charles	La (...)	
17	Charles	Trop dur... (1 min 21 sec)	
18	Enseignante	La joie ! (<i>montre l'image de la colère</i>)	
19	Charles	Fâché !	
20	Enseignante	Oui et l'émotion ?	
21	Charles	Euh... Colère !	
22	Enseignante	Oui ! (<i>montre l'image de la peur</i>)	
23	Charles	Paniqué !	L'élève a utilisé un mot que l'on n'avait pas vu sur l'affiche
24	Enseignante	Oui et l'émotion, tout simplement ?	
25	Charles	Euh, en panique.	
26	Enseignante	La p... ?	
27	Charles	La peur ! (1 min 49 sec)	L'élève se souvient de quelques mots de vocabulaire utilisés. Il se souvient des émotions « la peur » et « la colère » mais pas des émotions « la joie », « la sérénité ». Pour « la tristesse », il n'est pas possible de le savoir car j'ai oublié de poser la question.
28	Enseignante	Ok. Euh ... Tu te rappelles de plein de choses. Est-ce que tu te rappelles les expressions que l'on avait vues ?	
29	Charles	Euh ... Non ... C'est quoi déjà ?	

30	Enseignante	On avait travaillé beaucoup ici derrière (montre le tableau). Sur le grand tableau, ici, qu'est-ce qu'il y avait ?	
31	Charles	Euh, déjà qu'est-ce qui avait ...	
32	Enseignante	Essaye de te rappeler, si tu te rappelles pas, ce n'est pas grave. On mettait toujours quelque chose sur le tableau ...	
33	Charles	(réfléchit) Oui... quoi déjà ...	
34	Charles	C'est dur de se rappeler, ça fait trop longtemps qu'on s'est pas vu (2 min 54 sec)	
35	Enseignante	C'était sur une grande affiche !	
36	Charles	Oui, c'était sur une grande affiche mais je sais plus sur laquelle.	
37	Enseignante	Boh, c'était une affiche et il y avait plein de personnages. Il y avait des enfants qui étaient contents, joyeux
38	Charles	Oui, et il y avait aussi, il y en avait qui étaient joyeux, il y en avait qui étaient pas contents. (3 min 25 sec)	Se souvient de l'affichage utilisé
39	Enseignante	Et est-ce que tu te rappelles des expressions ? On a même fait du théâtre.	
40	Charles	Oui mais je m'en souviens plus. Euh, (réfléchit) qu'est-ce qu'on avait appris comme expression déjà ...	
41	Enseignante	Tu sais quand on faisait ça, on envoyait promener nos copains. Tu t'en rappelles ? Balader quelque chose	
42	Charles	Non ... Balader ...	
43	Enseignante	Envoyer tout le monde balader.	
44	Charles	Envoyer tout le monde balader ?	L'élève ne se rappelle pas des expressions vues.
45	Enseignante	Est-ce que tu te rappelles de cela ? (montre la roue des émotions) Est-ce que tu te souviens de ce que c'est ?	
46	Charles	Euh... La roue quand on est content, soit euh ... j'ai peur, soit triste, soit en colère, soit ... calme.	
47	Enseignante	Hmm hmm et donc ça servait à quoi cette roue ?	
48	Charles	Bah il était dans la classe et chaque jour après qu'on avait mis notre étiquette, on tournait pour dire comment on était. (4 min 31 sec)	L'élève se souvient très bien de l'utilité de la roue des émotions.
49	Enseignante	Oui super, comment on se sent.	
50	Charles	Comment on se sentait...	
51	Enseignante	Bah super, tu te rappelles de plein de choses « Charles ». Et euh, alors dis-moi comment tu te sens aujourd'hui ?	L'élève sait recontextualiser le vocabulaire appris.
52	Charles	Content. (4 min 50 sec)	
53	Enseignante	Pourquoi ?	
54	Charles	Euh, je sais pas... J'avais envie d'aller à l'école.	
55	Enseignante	Et si je te prends ton doudou, comment te sens-tu ?	
56	Charles	Triste.	
57	Enseignante	Et de quoi-as-tu besoin ?	
58	Charles	De mon doudou pour dormir, voilà (5 min 03 sec)	
59	Enseignante	Ton doudou ? Non mais si on te le prend ton doudou et tu as pas ton doudou, tu as besoin de quoi ?	
60	Charles	Euh...	
61	Enseignante :	Si on t'a pris ton doudou et que tu peux plus avoir ton doudou. Qu'est-ce que tu demanderais pour te sentir mieux ?	
62	Charles	Euh ... un autre doudou (5 min 18 sec)	L'élève sait exprimer un besoin lorsqu'il ressent une émotion négative
63	Enseignante	Ok d'accord. Alors, est-ce que tu te rappelles de ça ? (montre le jeu du loup)	
64	Charles	On avait joué au jeu.	
65	Enseignante	D'accord, vous avez joué au jeu et c'était pour faire quoi ? Est-ce que tu te rappelles un peu ?	

66	Charles	Pour les émotions.	Se rappelle (un peu) du jeu mais pas des règles exactes.
67	Enseignante	D'accord et est-ce que tu te rappelles le but du jeu ?	
68	Charles	On doit partir et on doit lancer un dé et il y a des pièges. (5 min 52 sec)	
69	Enseignante	D'accord, il y avait des pièges.	
70	Charles	Et là c'est là fin. (<i>montre le jeu</i>)	
71	Enseignante	Et est-ce que tu te rappelles des petites cartes comme ça ?	
72	Charles	Euh, ça c'était au milieu.	
73	Enseignante	C'était au milieu tu penses ?	
74	Charles	Non, c'était sur là par exemple. (<i>montre le jeu</i>)	
75	Enseignante	Alors, est-ce que tu pourrais me dire : « que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? » (6 min 25 sec)	
76	Charles	Euh... leur donner la main et leur demander à quoi ils veulent jouer. Euh... qu'est-ce qu'il y a d'autres (<i>réfléchit</i>) Euh... Euh... Euh...	Sait faire preuve d'empathie auprès d'un camarade de classe.
77	Enseignante	Bah oui, c'est très bien. Et tout simplement, si tu es joyeux et qu'un de tes copains est triste ?	
78	Charles	Eh ben ... Lui dire : « à quoi il veut jouer ? »	
79	Enseignante	Donc oui, tu lui partages ta joie.	
80	Charles	Oui	
81	Enseignante	Comment peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ?	
82	Charles	Lui demander ce qui va pas... Quoi d'autre ... (<i>réfléchit</i>)	
83	Enseignante	Imagine toi... Euh... Donc si le copain te raconte ce qu'il va pas, tu ferai quoi pour le reconforter ?	
84	Charles	Euh, j'irai le dire avec lui.	
85	Enseignante	Tu irai le dire avec lui, c'est-à dire ?	
86	Charles	Aller avec lui à la maitresse pour aller le dire.	
87	Enseignante	Ah dire à la maitresse que ton copain se sent pas bien. Et toi, sans la maitresse, qu'est-ce que tu pourrais faire pour qu'il soit moins triste ce copain ?	
88	Charles	Hmm...	
89	Enseignante	Un bon geste.	
90	Charles	Euh... Je sais pas moi, un câlin ? (8 min 31 sec)	Sait faire preuve d'empathie
91	Enseignante	Par exemple ! Justement les expressions, explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide ». (8 min 39 sec)	
92	Charles	Euh ... Faire du yoga, être calme, être silencieux (8 min 55 sec)	Sait dire ce que veut dire l'expression « faire le vide »
93	Enseignante	Donc pour faire le vide, tu m'as dit c'est être calme ?	
94	Charles	Oui.	
95	Enseignante	Donc enfaite, c'est oublier tout ce qui nous angoisse, tout simplement. Et donc, si tu te sens angoissé, est-ce que tu te rappelles ce que tu peux faire pour te sentir mieux ?	
96	Charles	Euh ...	
97	Enseignante	Si tu te sens angoissé, le loup utilisait souvent une technique. Je te montre le livre, peut-être que ça va te ... (<i>montre le livre</i>) Il utilisait souvent une technique dans le livre.	
98	Charles	Il faisait du yoga.	
99	Enseignante	Il faisait du yoga oui par exemple et il faisait quoi d'autres ?	
100	Charles	Il soufflait calmement (9 min 48 sec)	
101	Enseignante	Oh, c'est bien ça, donc il prenait ...	
102	Charles	Une inspiration et une expiration (9 min 52 sec)	L'élève se souvient comment contrôler ses émotions négatives grâce à l'album jeunesse.

103	Enseignante	Super Charles, mais tu es vraiment un champion. Bon bah je te félicite « Charles », tu t'es très bien remémoré de ce que l'on a fait.	
-----	-------------	---	--

Élisa :

Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles ce que l'on avait fait ensemble l'année dernière ? Sur quoi on avait travaillé ensemble ? Est-ce que tu as une petite idée ?	
2	Elisa	Tristesse ? (12 sec)	Se rappelle de quelques mots de vocabulaire.
3	Enseignante	Oui et tout ça, ça englobait quoi ? Le thème ? Est-ce que tu te rappelles ?	
4	Elisa	Quoi d'autre ... (<i>réfléchit</i>) j'ai peur ? (26 sec)	
5	Enseignante	Oui et tout ça, ce sont ... Tu m'as dit la peur, la tristesse et ce sont des ... (38 sec)	
6	Elisa	Des autres mots ?	
7	Enseignante	Bah les autres mots ou le thème global. La peur, la tristesse, ce sont des ? Est-ce que tu te rappelles ?	
8	Elisa	Non. (59 sec)	Ne se rappelle pas du thème des émotions sans supports.
9	Enseignante	Alors, je vais te montrer les petites images de l'année dernière. (montre l'album jeunesse et les images du loup) Alors est-ce que tu te rappelles ?	
10	Elisa	Oui ! (1 min 13 sec)	
11	Enseignante	Alors, on avait travaillé sur quoi ?	
12	Elisa	Content !	Ne se rappelle pas du thème global mais se rappelle du vocabulaire. (je pense qu'elle n'avait juste pas le mot)
13	Enseignante	Oui et plus en général ?	
14	Elisa	Enlever ?	
15	Enseignante	On avait travaillé sur les émotions.	
16	Enseignante	Tu te rappelles ?	
17	Elisa	Oui ! (1 min 25 sec)	
18	Enseignante	(<i>montre l'image de la joie</i>) Et donc, là l'émotion, c'est quoi ? Tu te rappelles ?	
19	Elisa	Je suis content. (1 min 28 sec)	
20	Enseignante	Je suis content et plus généralement tu te rappelles ?	
21	Elisa	Non ! (1 min 37 sec)	Ne se rappelle pas de l'émotion de « la joie » en général mais se rappelle de mots.
22	Enseignante	La joie !	
23	Elisa	La joie !	
24	Enseignante	(<i>montre l'image de la colère</i>)	
25	Elisa	Je suis pas content. (1 min 43 sec)	
26	Enseignante	Et l'émotion ?	
27	Elisa	Je crie (1 min 43 sec)	
28	Enseignante	Euh, pas tout à fait. Rappelle-toi, on avait travaillé sur les affiches ?	
29	Elisa	Je suis pas content ?	Ne se rappelle pas de l'émotion de la colère mais de mots de vocabulaire.

30	Enseignante	Oui et plus précisément ? Est-ce que tu te rappelles d'un autre mot pour dire pas content ?	
31	Elisa	Non ! (2 min 04 sec)	
32	Enseignante	Ok. (<i>montre l'image de la peur</i>)	
33	Elisa	Je suis triste.	
34	Enseignante	Ah, il est triste tu crois ?	
35	Elisa	Bah oui, il y a une larme.	L'image peut être effectivement confondue avec la tristesse.
36	Enseignante	(<i>mime la peur</i>)	
37	Elisa	Bah, je sais pas moi.	
38	Enseignante	(mime la peur)	
39	Elisa	Je sais pas.	
40	Enseignante	S'il y a une araignée en dessous de ta chaise ? Tu as ?	
41	Elisa	Peur (2 min 28 sec)	Se rappelle de l'émotion de la peur.
42	Enseignante	D'accord et là ce loup ? (<i>montre l'image de la tristesse</i>)	
43	Elisa	Je suis triste ! Tristesse !	Se rappelle de l'émotion de la tristesse.
44	Enseignante	Super ! Donc tu te rappelles de l'émotion la tristesse.	
45	Enseignante	(<i>montre l'image de la sérénité</i>) et lui ?	
46	Elisa	Yoga. (2 min 40 sec)	
47	Enseignante	Il fait du yoga et l'émotion, c'est la plus dure à retenir ? Est-ce que tu t'en rappelles ?	
48	Elisa	Non !	
49	Enseignante	Ça commence par un « s ».	
50	Elisa	« S » comme ...	
51	Enseignante	La sé...	
52	Elisa	La sé...	
53	Enseignante	Sérénité.	
54	Enseignante	Tu t'en rappelles ?	
55	Elisa	Euh oui !	N'a pas su se souvenir de la sérénité mais l'élève dit qu'elle s'en rappelle après l'avoir entendu.
56	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles des expressions que l'on avait vues ?	
57	Elisa	Non.	Ne se rappelle pas des expressions.
58	Enseignante :	Est-ce que tu te rappelles de ça ? (<i>montre le jeu du loup</i>)	
59	Elisa	Un jeu ! (3 min 47 sec)	
60	Enseignante	Regarde bien avec la petite flèche.	
61	Elisa	On devait tourner et si ça tombe sur content, on doit avancer ?	
62	Enseignante	(<i>rites</i>) Alors ça servait à quoi à ton avis. Alors là il y a différentes images du loup et c'était pour apprendre à dire ?	
63	Elisa	Content !	
64	Enseignante	Dis-moi comment tu faisais dans la classe avec ça ? Est-ce que tu te rappelles ?	
65	Elisa	Non ! (4 min 22 sec)	Ne se rappelle pas de la roue des émotions.
66	Enseignante	Donc la roue des émotions.	
67	Elisa	La roue des émotions.	
68	Enseignante	Et ça servait à quoi ?	
69	Elisa	A se rappeler ?	
70	Enseignante	Alors, à ton avis ça servait quoi ? La flèche tu l'as placé sur l'émotion pour dire quoi ? Ça servait à quoi ?	
71	Elisa	Je sais pas. (4 min 53 sec)	
72	Enseignante	Tu sais plus ? C'était pour dire comment on se sent.	
73	Elisa	« Senter »	

74	Enseignante	Comment tu te sens. Tu te rappelles. Par exemple, tu disais, aujourd'hui, je me sens contente.	
75	Enseignante	Alors, aujourd'hui, tu te sens comment Elisa ?	
76	Elisa	Contente !	
77	Enseignante	Pourquoi ?	
78	Elisa	Parce que j'aime bien aller à l'école. (5 min 17 sec)	Sait recontextualiser le vocabulaire appris.
79	Enseignante	Et si je te prends ton doudou, tu te sens comment ? (5 min 20 sec)	
80	Elisa	Triste (5 min 22 sec)	
81	Enseignante	Et qu'as-tu besoin dans ces cas-là ?	
82	Elisa	D'un doudou	
83	Enseignante	Et si tu n'as plus ton doudou ? Quand tu es triste, tu as besoin de quoi ? si tu as plus ton doudou, qu'est-ce que tu peux faire pour être moins triste ?	
84	Elisa	Prendre un doudou et c'est ça et je me calme. (5 min 39 sec)	
85	Enseignante	Prendre un autre doudou ?	
86	Elisa	Ouais !	
87	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles de ce jeu ? (<i>montre le jeu du loup</i>)	
88	Elisa	Il fallait tomber sur une case, il fallait lancer un dé et si on tombait sur le 1 ou les autres chiffres il fallait mettre le point dessus.	Se rappelle (un peu) du jeu mais pas des règles exactes.
89	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles de ces cartes ? Quand on tombait sur un chiffre ou un nombre, il y avait une petite carte qui correspond, tu t'en rappelles ?	
90	Elisa	Euh... Non.	Ne se rappelle pas des cartes du jeu.
91	Enseignante	Alors je vais te poser les questions de ces cartes pour voir si tu t'en rappelles. Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ?	
92	Elisa	Je sais pas moi.	
93	Enseignante	Alors réfléchis, si tu es d'humeur joyeuse, que peux-tu faire pour tes copains le soient aussi ?	
94	Elisa	Jouer avec eux. (6 min 51 sec)	En relançant Elisa, elle sait faire preuve d'empathie.
95	Enseignante	Par exemple. Est-ce que tu te rappelles ce que l'on avait dit l'année dernière ?	
96	Elisa	Câlin ? (7 min)	
97	Enseignante	Oui et plus en général ?	
98	Elisa	Bisou ?	
99	Enseignante	Et quoi d'autre ?	
100	Elisa	C'est tout, moi je me rappelle plus des idées. (7min 09 sec)	
101	Enseignante	Donc on peut partager sa joie. Que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ?	
102	Elisa	Un bisou et un câlin. (7 min 16 sec)	
103	Enseignante	Un bisou et un câlin, oui, est-ce que tu peux faire autre chose ?	
104	Elisa	Jouer avec lui, rigoler (7 min 23 sec)	
105	Enseignante :	D'accord, très bien. Alors, explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide » ?	
106	Elisa	Être content. (7min 37 sec)	
107	Enseignante	Est-ce que tu t'en rappelles ?	
108	Elisa	Non.	
109	Enseignante	Regarde bien l'image.	
110	Elisa	Yoga ? (7 min 46 sec)	
111	Enseignante	Donc faire du yoga oui... Donc est-ce que tu te rappelles ce que cela veut dire ?	
112	Elisa	Non. (7 min 56 sec)	Ne se rappelle pas des expressions.

113	Enseignante	Donc enfaite cela veut dire, oublier tout ce qui nous angoisse. Par exemple, si on te prend ton doudou, tu essayes d'oublier, tu fais le vide. (8 min 13 sec)	
114	Elisa	(<i>surprise</i>)	
115	Enseignante	Euh... Est-ce que tu te rappelles ce que le loup faisait dans le livre pour se calmer ? (8 min 16 sec)	
116	Elisa	Euh ... si quelqu'un prend mon doudou, je deviens très colère.	
117	Enseignante	Et qu'est-ce que tu as besoin pour te calmer ?	
118	Elisa	Euh ... Non !	
119	Enseignante	Alors je vais te montrer le livre, peut-être cela va te rafraîchir la mémoire. Tu te rappelles de ça (<i>montre le livre</i>)	
120	Elisa	Pas trop ! (8 min 25 sec)	Ne se rappelle pas de l'album jeunesse
121	Enseignante	Tu te rappelles pas ?	
122	Elisa	Non.	Ne se rappelle plus de la roue des émotions
123	Enseignante	Et le loup, quand il était contrarié dans le livre, quand il était en colère, est-ce que tu te rappelles ce qu'il faisait pour se calmer ?	
124	Elisa	Jouer ? (8 min 41 sec)	
125	Elisa	Prendre un doudou (8 min 48 sec)	
126	Enseignante	Hmm, hmm	
127	Elisa	Je sais pas moi. (8 min 50 sec)	Ne se souvient pas de la stratégie de régulation de ses émotions avec l'album jeunesse.
128	Enseignante	J'essaie de te le mimer et tu essaies de deviner (inspire puis expire)	
129	Elisa	Souffler ? respirer ?	
130	Enseignante	Prendre une grande inspira...	S'est rappelé de la stratégie de régulation de ses émotions après le mime
131	Elisa	Tion	
132	Enseignante	Bien Elisa. Tu t'es très bien rappelé de ce que l'on a fait l'année dernière.	

Gaétan :

1	Enseignante	Alors, est-ce que tu te rappelles ce qu'on avait fait, sur quoi on avait travaillé ensemble avec maîtresse Annabelle (anonyme) ? Est-ce que tu as une petite idée ?	
2	Gaétan	Oui. On avait travaillé sur les émotions. (19 sec)	Se rappelle du thème des émotions sans les supports.
3	Enseignante	T'es un grand champion, tu t'en rappelles bien dis-donc ! Est-ce que tu as besoin des supports pour te rappeler davantage ?	
4	Gaétan	Euh ...	
5	Enseignante	Est-ce que tu as besoin des supports pour t'en rappeler plus ou tu saurais m'expliquer ce que l'on avait fait ensemble ?	
6	Gaétan	(...)	Ne comprend pas la consigne car l'élève ne comprend pas le mot « support »
7	Enseignante	Alors, je vais te montrer.	
8	Gaétan	Sur les émotions ?	

9	Enseignante	Oui, est-ce que tu peux me dire ce qu'on avait fait ensemble ?	
10	Gaétan	Euh ... (1 min 07 sec)	
11	Enseignante	Tu as besoin des images ?	
12	Gaétan	La sérénité (1 min 8 sec)	
13	Enseignante	Super mon grand !	
14	Gaétan	La joie, la tristesse... (1 min 12 sec)	Se rappelle de deux émotions « la joie », « la tristesse » sans les supports.
15	Gaétan	La ... la...	
16	Enseignante	Oui, il t'en manque deux qu'on avait vu ensemble. Les plus simples. Alors, je te montre les images (<i>montre les images</i>)	
17	Gaétan	La peur, la colère, la joie, la sérénité, la tristesse ! (1 min 34 sec)	Se rappelle de la peur et la colère avec les supports. Sait citer toutes les émotions avec les supports.
18	Enseignante	Et bah dis donc tu as une super mémoire. Et est-ce que tu te rappelles des expressions qu'on avait vues ensemble ? Tu sais, on avait créé une affiche et on avait même trouvé dans notre album jeunesse du loup des expressions. Par exemple, est-ce que tu peux me dire ce que veut dire « avoir le cœur gros ? » Tu te rappelles ou pas ?	
19	Gaétan	Oui.	
20	Enseignante	Ça veut dire quoi « avoir le cœur gros » ? Ce serait quelle émotion ? Dis-moi ? Avoir le cœur gros, ce serait laquelle ?	
21	Gaétan	Je crois que c'est entre ces deux-là. (<i>montre la peur et la colère</i>) (2 min 26 sec)	Ne se rappelle pas de l'expression « avoir le cœur gros »
22	Enseignante	Alors, pourquoi ?	
23	Gaétan	(...)	
24	Enseignante	Donc enfaite, non c'était la tristesse. Avoir le cœur gros, ça veut dire être triste.	
25	Gaétan	Ah...	
26	Enseignante	Est-ce que d'une expression qu'on avait vue ? Une avec de la moutarde, tu t'en rappelles ?	
27	Gaétan	Oui (2 min 51 sec)	
28	Enseignante	Tu t'en rappelles ? Ah super et c'était quoi l'expression ?	
29	Gaétan	La moutarde qui monte au nez (3 min 01 sec)	Se souvient de l'expression « la moutarde me monte au nez »
30	Enseignante	Oui, super mon grand !	
31	Enseignante	Est-ce que tu t'en rappelles d'autres des expressions ?	
32	Enseignante	C'est pas grave si tu t'en rappelles pas. Tu peux dire non.	
33	Gaétan	Non. (3 min 36 sec)	Ne se rappelle pas d'autres expressions.
34	Enseignante	Non. Ok. Alors, est-ce que tu te rappelles de cela ? (<i>montre la roue des émotions</i>)	
35	Enseignante	Attend ... de ça. Tu te rappelles, ça c'était dans la classe, il y a une petite flèche ici et vous deviez tourner (<i>montre la flèche</i>) (4 min 13 sec)	
36	Gaétan	(...)	
37	Enseignante	Est-ce que ça te dit quelque chose ?	
38	Gaétan	(Dit non avec la tête) (4 min 21 sec)	

39	Enseignante	Non tu t'en rappelles plus ? Pour apprendre à dire comment on se sent. Donc enfait, vous deviez placer la flèche sur l'émotion que vous ressentez. Donc par exemple aujourd'hui, comment tu te sens aujourd'hui ? Tu placerais la flèche sur ... ? Tu te sens ... Donc, dis-moi je me sens...	
40	Gaétan	Euh, joyeux. (4 min 46 sec)	
41	Enseignante	Tu te sens joyeux et pourquoi alors ? Pourquoi tu te sens joyeux aujourd'hui, il y a bien une raison ?	
42	Gaétan	On n'a pas fait les leçons. (4 min 54 sec)	Sait recontextualiser et dire comment il se sent.
43	Enseignante	Ah parce que vous avez pas fait les leçons, d'accord. Et si, je te dis « ah bah je vais te prendre ton doudou Gaétan », tu placerais la flèche sur quel loup ?	
44	Gaétan	Quel doudou, j'en ai plein ?	
45	Enseignante	Bah ton doudou préféré. Si je te prends ton doudou préféré, tu places la flèche sur quel loup ?	
46	Gaétan	(montre la colère)	
47	Enseignante	Celui-ci ? Donc, tu te sentirais comment ?	
48	Gaétan	Euh ... fâché (5 min 28 sec)	Sait recontextualiser pour dire qu'il se sent fâché.
49	Enseignante	Fâché d'accord. Donc tu te rappelles de beaucoup de mots qu'on avait appris ensemble. Et de quoi aurais-tu besoin pour être moins fâché ? Donne-moi un exemple.	
50	Gaétan	(réfléchit) demander des cartes Marvel que j'ai pas, des cartes Pokémon parce que j'en ai pas et ... et euh ... des bonbons et des gâteaux et des p'tits gâteaux au chocolat avec à l'intérieur du caramel. (6 min 11 sec)	Sait exprimer un besoin.
51	Enseignante	(rires) D'accord, donc avec ça tu te sentirai mieux alors ?	
52	Gaétan	Oui.	
53	Enseignante	D'accord. Ok Gaétan. Alors, maintenant, est-ce que tu te rappelles ... ?	
54	Gaétan	Avec des repas, aussi. (6 min 32 sec)	
55	Enseignante	Avec des repas... Est-ce que tu te rappelles de ça ? (montre le jeu du loup)	
56	Enseignante	On avait joué ensemble à ce jeu, est-ce que tu t'en rappelles ?	
57	Gaétan	Non. (6 min 47 sec)	Ne se rappelle pas du jeu du loup en montrant le support.
58	Enseignante	Alors, si je te montre les petites cartes (montre les cartes), est-ce que tu t'en rappelles ?	
59	Enseignante	Donc enfait, à chaque fois que vous tombiez sur une case, moi je vous posais une question... On était dans le hall quand on avait fait ça. Alors je vais te poser des questions et tu peux essayer de répondre. Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? Est-ce que tu as une idée ? (7 min 05 sec)	
60	Gaétan	(réfléchit) euh ...	
61	Enseignante :	« humeur joyeuse » tu sais ce que ça veut dire Gaétan ? ça veut dire quoi ?	
62	Gaétan	Ça veut dire rendre les autres aussi joyeux.	
63	Enseignante	Voilà, donc si tu es d'humeur joyeuse, tu peux rendre aussi les autres joyeux et comment peux-tu faire ?	
64	Gaétan	On avait posé le avant ... là ...	
65	Enseignante	Avant quoi tu dis ?	
66	Gaétan	Bah ... On avait posé la question quand on était en grande section. (7 min 50 sec)	Après lecture d'une question, Gaétan se rappelle avoir vécu le jeu en grande section.
67	Enseignante	An, donc tu t'en rappelles ?	
68	Gaétan	Oui.	

69	Enseignante	Ah donc tu t'en rappelles ?	
70	Gaétan	Oui.	
71	Enseignante	Alors, qu'est-ce que tu avais répondu et qu'est-ce que tu répondrais aujourd'hui ?	
72	Gaétan	(...)	
73	Enseignante	Tu veux que je te répète la question ? (8 min 04 sec)	
74	Gaétan	Oui.	
75	Enseignante	Que peux-tu faire lorsque tu es d'humeur joyeuse pour que tes copains le soient aussi ? (8 min 07 sec)	
76	Gaétan	(rires) Valentin, il avait dit de donner du coca-cola. (8 min 14 sec)	Gaétan se rappelle de ce de la phrase d'un camarade de classe qui figure dans le livre des émotions.
77	Enseignante	Tu as une super mémoire, tu t'en rappelles... On avait fait quoi à la fin ? Du coca cola oui et c'était quoi euh ... tout à la fin le projet, qu'est-ce que vous avez regardé tous ensemble en classe ? Le loup a son livre et vous est-ce qu'on a créé le livre de la classe ? Oui, on avait créé le livre des émotions de la classe. Tu t'en rappelles, un peu ? Non ?	
78	Gaétan	Non.	Ne se rappelle pas du livre des émotions.
79	Enseignante	Alors qu'est-ce que tu me répondrais ? Donc, Valentin donnerait du coca-cola et toi tu ferais quoi alors pour qu'un copain soit joyeux ?	
80	Gaétan	Qu'on aille à la plage et prendre une glace et un pique-nique et si on est à l'école que je joue avec lui. (9 min 04 sec)	Sait faire preuve d'empathie auprès d'un copain.
81	Enseignante	Que tu joues avec lui. Donc tu peux en faire partager ta joie. D'accord.	
82	Gaétan	Et si c'est quelqu'un qui aime bien jouer au foot. Bah jouer au foot avec lui ? (9 min 29 sec)	
83	Enseignante	Et tu penses que ça le rendra heureux ?	
84	Gaétan	Bah oui !	
85	Enseignante	Alors deuxième question : « que peux-tu faire pour qu'un copain soit moins triste ? » Si tu vois un copain qui est triste en classe, qu'est-ce que tu fais ?	
86	Gaétan	Bah comme l'autre je vais lui dire « viens on va sur la plage et on va manger une glace » et si on peut pas être sur la place et qu'on doit être à la maison, bah je vais jouer avec lui et si on est à l'école, je vais jouer avec lui (9 min 50 sec)	Sait faire preuve d'empathie auprès d'un camarade triste.
87	Enseignante	D'accord et est-ce que tu te rappelles... Donc, explique-nous avec des mots ce que veut dire l'expression « faire le vide ». Alors, c'est quelle émotion ?	
88	Gaétan	Ah oui... Bah, c'est la sérénité. (10 min 24 sec)	
89	Enseignante	Super mon grand et donc ça veut dire quoi « faire le vide » ?	
90	Gaétan	Être calme. (10 min 29 sec)	Se sert du vocabulaire vu en réseau sur l'affiche pour expliquer une expression qui se rapporte à la sérénité.
91	Enseignante	Oui, et qu'est-ce que l'on peut faire pour faire le vide ?	
92	Gaétan	(...)	
93	Enseignante	Alors justement, si tu te sens angoissé, te rappelles-tu de ce que tu peux faire pour te sentir mieux ? C'est ce que le loup fait dans le livre.	
94	Gaétan	(...)	
95	Enseignante	Est-ce que tu as besoin de l'album jeunesse pour t'en rappeler ?	
96	Gaétan	Oui.	
97	Enseignante	Tu t'en rappelles ? (montre le livre)	
98	Gaétan	Oui (11 min 08 sec)	Se rappelle de l'album jeunesse.

99	Enseignante	Alors il fait quoi le loup dans le livre quand il ressent de la colère ou quand il est triste ? Est-ce que tu te rappelles de ce qu'il fait ? (11 min 15 sec)	
100	Gaétan	Enfaite, il fait ça (fait aller sa main), quand il prend des choses, il fait ça pour les envoyer ... (11 min 30 sec)	
101	Enseignante	D'accord mais quand il est très énervé et qu'il parvient à se calmer, comment il fait ? Regarde là, si je retrouve l'image (montre l'image du loup qui s'apaise), là il fait quoi le loup ? (11 min 42 sec)	
102	Gaétan	Ah, il fait des trucs pour se calmer dans le ...	
103	Enseignante	Donc il fait quoi tu penses ?	
104	Gaétan	Il fait la sérénité. (12 min 03 sec)	L'élève a compris cette émotion mais ne l'emploie pas correctement (encore trop tôt pour un élève de CP)
105	Enseignante	Alors, on ne peut pas dire « il fait de la sérénité ». C'est l'émotion la sérénité. Mais qu'est-ce qu'il fait ? Tu veux que je te montre et tu essaies de deviner ?	
106	Gaétan	<i>(hoche la tête)</i>	
107	Enseignante	Alors, si je fais ça <i>(inspire expire)</i>	
108	Gaétan	Il respire et il recrache l'air (12 min 22 sec)	Mimer est plus efficace pour que l'élève se rappelle.
109	Enseignante	Oui ... Donc il prend une grande inspiration et il expire et donc ça, ça permet de ...	
110	Gaétan	Se calmer.	
111	Enseignante	Et, est-ce que tu le fais des fois ?	
112	Gaétan	Non. (12 min 37 sec)	Gaétan ne pratique pas la respiration pour se calmer des émotions négatives. (Oubli de demander aux autres élèves).
113	Enseignante	Faudrait que tu le fasses. Quand tu ressens de la colère, tu prends une grande inspiration et tu expires et ça détend.	
114	Gaétan	Oui mais quelque fois je le fais et ça me calme.	Cependant, ici Gaétan évoque qu'il utilise la respiration « quelque fois ».
115	Enseignante	Et bah tu vois. Donc continue à la faire, à bien exprimer tes émotions, à ne pas garder tes émotions pour toi et c'est comme ça que tu en ressortiras grandi.	
116	Gaétan	Oui.	
117	Enseignante	Et est-ce que tu as aimé travailler sur les émotions ?	
118	Gaétan	Oui.	
119	Enseignante	Et pourquoi tu as aimé alors ? Tu réponds ce que tu veux. Parce que tu aimes le loup, parce que tu as trouvé ce projet bien ?	L'élève a aimé ce projet. Je n'ai pas pensé à poser cette question à tous les élèves.
120	Gaétan	Oui parce que j'ai bien aimé, j'ai trouvé ce projet bien (13 min 35 sec)	
121	Enseignante	D'accord, ok mon grand.	

Annexe 22 : retranscription de la roue des émotions (séance 5)

Séance 5 : la roue des émotions			
Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	Donc aujourd'hui, vous allez faire comme le loup (1 min 02 sec)	
2	Les élèves	<i>(s'exclament)</i>	
3	Enseignante	Vous allez apprendre à exprimer vos émotions.	
4	Les élèves	<i>(lèvent la main)</i> Moi, moi !	Les élèves sont tous très enthousiastes et veulent tous participer.
5	Enseignante	Est-ce que vous pouvez me rappeler toutes les émotions ?	
6	Les élèves	Les élèves rappellent toutes les émotions	
7	Enseignante	Un par un, vous allez tourner la roue. Par exemple, moi aujourd'hui, je me sens joyeuse, donc je positionne la flèche sur le loup qui est joyeux et je dis pourquoi. Donc je suis joyeuse parce que c'est bientôt le week-end. Qui veut commencer ?	
8	Les élèves	Moi, moi, moi !	
9	Théo	Allez Théo.	
10	Enseignante	Comment tu te sens aujourd'hui ?	
11	Théo	Je suis colère. (2 min 30 sec)	Théo ressent de la colère.
12	Enseignante	Alors, tu es en colère. Pourquoi ?	Je lui demande de verbaliser.
13	Théo	Bah parce que ...	Théo présente des difficultés à justifier.
14	Enseignante	Parce que quoi ? Il faut dire pourquoi, avec des mots.	
15	Théo	Parce qu'il est colère (montre le loup en colère) et quand il a une crise parce que (...)	Théo n'a pas réussi à recontextualiser le vocabulaire appris. Il est resté sur la contextualisation avec le loup.
16	Enseignante	Et aujourd'hui, pourquoi tu es en colère ? Est-ce que tu te sens en colère Théo aujourd'hui ? (2 min 47 sec)	Je fais en sorte que l'élève recontextualise et se décentre du loup.
17	Théo	Oui.	
18	Enseignante	Et pourquoi ?	
19	Théo	Parce que ...	
20	Charles	Parce que quoi ? (2 min 53 sec)	Charles intervient et souhaite savoir pourquoi l'élève se sent en colère.
21	Enseignante	Ça peut être parce que tu n'as pas bien dormi cette nuit... (2 min 54 sec)	
22	Charles	Ne pas aller à l'école. Peut-être que tu voulais pas aller à l'école (2 min 58 sec)	Charles émet des hypothèses sur les émotions de Théo.
23	Enseignante	Est-ce que tu avais envie d'aller à l'école aujourd'hui ?	
24	Théo	Non ! (3 min 06 sec)	
25	Enseignante	C'est pour ça que tu es en colère ?	
26	Théo	Oui (3 min 08 sec) <i>(donne la roue à Charles)</i>	Théo parvient à justifier mais avec quelques relances.
27	Enseignante	Alors, comment tu te sens aujourd'hui Charles ? 3 min 18 sec)	
28	Charles	Joyeux !	
29	Enseignante	Pourquoi ?	

30	Charles	Parce que j'étais content d'aller à l'école et parce que ce week-end, c'est bientôt l'anniversaire à Lucie. (anonyme) (3 min 23 sec)	Charles sait recontextualiser et dire comment il se sent.
31	Enseignante	D'accord et est-ce que tu te rappelles l'autre façon qu'on a dit hier pour dire joyeux ? (3 min 36 sec)	
32	Charles	Content !	
33	Enseignante	D'humeur ... (<i>montre l'affichage</i>)	
34	Les élèves	Joyeuse ! (<i>Charles donne la roue à Gaétan</i>)	Les élèves se rappellent d'autres mots de vocabulaire avec un peu d'aide.
35	Enseignante	Comment tu te sens aujourd'hui ? (3 min 55 sec)	
36	Gaétan	Joyeux (3 min 52 sec)	
37	Enseignante	Alors pourquoi ?	
38	Gaétan	Parce que demain c'est l'anniversaire de Lucie (anonyme) et on va à la fan box. Il y aura Charles et Arthur (élève de la classe anonyme) (3 min 57 sec)	Gaétan sait recontextualiser et dire comment il se sent.
39	Sébastien	Et moi !!! (4 min 08 sec)	
40	Gaétan	Et Sébastien et Elisa.	
41	Enseignante	Et Gaétan, une autre façon de dire joyeux ?	
42	Enseignante	Je me sens d'humeur ... (<i>donne la roue à Sébastien</i>)	
43	Enseignante	Alors, comment tu te sens ? (4 min 28 sec)	
44	Sébastien	Joyeux. (4 min 29 sec)	
45	Enseignante	Alors pourquoi ?	
46	Sébastien	Parce que je suis content de passer le week-end avec mon papa parce que je vais faire du sport, du vélo, football, tennis, du basket et du handball (4 min 34 sec)	
47	Enseignante	Dis donc tu vas en faire plein de choses. Qu'est-ce que vous en pensez les autres. C'est bien ce qu'il va faire Sébastien ce week-end (4 min 47 sec)	J'ai relancé les autres élèves pour créer une situation d'échange.
48	Les élèves	Ouais... (<i>Sébastien donne la roue à Elisa</i>)	Cela n'a pas fonctionné
49	Enseignante	Comment tu te sens Éliisa aujourd'hui ?	
50	Elisa	(<i>les élèves parlent</i>)	Je n'ai pas entendu sa recontextualisation car les élèves se sont mis à parler. Toutefois, je me souviens qu'elle avait réussi.
51	Enseignante	Et tu te sens ? (5 min 25 sec)	
52	Elisa	Joyeuse !	
53	Enseignante	Est-ce que tu te souviens d'un autre mot pour dire joyeuse ? Je me sens ...	
54	Elisa	D'humeur joyeuse.	

Pendant que les élèves exprimaient leurs émotions, j'ai trouvé les élèves particulièrement très attentifs et à l'écoute des autres sauf lorsqu'Éliisa a exprimé comment elle se sentait.

Annexe 23 : retranscription de la roue des émotions (séance 7)

Séance 7 : la roue des émotions			
Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	Alors, aujourd'hui, on va commencer par faire la roue des émotions.	
2	Les élèves	<i>(S'exclament)</i> Ouais ...	
3	Enseignante	Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on a fait la dernière fois avec cette roue ?	
4	Les élèves	Oui ! Non ... (1 min 02 sec)	Certains élèves se rappellent de la roue des émotions et d'autres non.
5	Sébastien	On tournait la flèche pour savoir comment on se sent. (1 min 13 sec)	
6	Enseignante	C'est tout à fait ça ! Oui Charles ?	
7	Charles	Avant on devait tourner une carte et après on la tournait (1 min 18 sec)	
8	Enseignante	Hmm, hmm. Donc aujourd'hui, vous allez chacun me dire comment vous vous sentez. Donc, on écoute bien. Vous allez tourner la flèche sur l'émotion que vous ressentez aujourd'hui. Donc je vous donne un exemple, aujourd'hui, moi je suis triste parce qu'il fait froid dehors et je n'aime pas quand il fait froid. Vous réfléchissez bien à l'émotion que vous ressentez parce qu'il faut me dire pourquoi. Ok ? Qui veut commencer ? Allez, Charles !	
9	Les élèves	<i>(Les élèves lèvent tous la main)</i>	
10	Charles	Est-ce qu'on peut mettre au milieu ?	
11	Enseignante	Ah bah non, tu dois choisir. Rappelez-moi les émotions avant ?	
12	Charles	Joyeux.	
13	Enseignante	La ... ?	
14	Charles	La joie, la peur, la tristesse, la colère, la sérénité.	
15	Enseignante	Comment te sens-tu Charles aujourd'hui ?	
16	Charles	Joyeux.	
17	Enseignante	Pourquoi tu te sens joyeux ?	
18	Charles	Parce que je suis content d'aller à l'école et aussi parce que ce soir c'est le week-end	L'élève sait dire comment il se sent et sait recontextualiser.
19	Enseignante	D'accord, et j'ai une petite question à te poser. De quoi as-tu besoin quand tu es joyeux ? qu'est-ce que tu as envie de faire quand tu es joyeux ? (2 min 50 sec)	
20	Charles	D'aller chez des copains.	
21	Enseignante	D'accord, tu as envie d'aller chez des copains. Donc quand tu es joyeux est-ce que tu as envie de partager ta joie avec les autres ?	J'ai souhaité sensibiliser les élèves à l'empathie des autres.
22	Charles	Euh oui... (3 min 09 sec)	
23	Enseignante	Euh. Gaétan !	
24	Enseignante	Alors, bonjour Gaétan, comment te sens-tu aujourd'hui ?	
25	Gaétan	Joyeux aussi (3 min 19 sec)	
26	Enseignante	Alors, dis-nous pourquoi ?	
27	Charles	Enfaite, je pense que c'est tout pareil.	
28	Enseignante	Alors dis-nous pourquoi ?	
29	Gaétan	Parce que j'aime bien aller voir les copains mais par contre je veux pas faire tout comme toi. <i>(montre Charles du doigt)</i>	Gaétan sait recontextualiser et dire comment il se sent.
30	Enseignante	Parce que tu aimes bien voir les copains mais aujourd'hui...	
31	Enseignante	Mais on rigole aujourd'hui ?	
32	Gaétan	Non.	

33	Enseignante	Alors pourquoi tu te sens joyeux aujourd'hui ? (3 min 45 sec)	
34	Gaëtan	Parce que demain c'est le week-end. (3 min 59 sec)	
35	Charles	Et ce soir, aussi ce soir !	
36	Gaëtan	Et comme ça demain, je pourrai rigoler avec daddy, peut-être ou faire un mandacraft avec maman (4 min 20 sec)	Gaëtan sait recontextualiser et dire comment il se sent.
37	Enseignante	Et quand est-ce que tu as envie de faire quand tu es joyeux ? (4 min 24 sec)	
38	Gaëtan	J'ai besoin de rien.	
39	Enseignante	Tu as besoin de rien mais est-ce que tu aimes partager ton plaisir avec les autres ?	Sensibilisation à l'empathie
40	Gaëtan	Oui !!!! (<i>sautille</i>) (4 min 38 sec)	
41	Enseignante	Alors... Théo.	
42	Gaëtan	Et, et, c'est parce que aussi j'ai aussi parce que je vais regarder des dessins animés. (5 min 07 sec)	
43	Théo	Colère. (<i>tourne la flèche vers la colère</i>)	
44	Enseignante	Tu es en colère, pourquoi ? Je veux savoir pourquoi.	
45	Théo	Parce que je veux n'aime pas aller à l'école. (5 min 13 sec)	Théo sait recontextualiser et dire comment il se sent mais il ressent encore de la colère.
46	Enseignante	Et de quoi as-tu besoin alors quand tu es en colère. Quand tu es en colère, tu ressens quoi comme besoin ? (5 min 22 sec)	
47	Théo	Bah du chômage (5 min 23 sec)	L'élève parle de chômage. Lorsque j'ai fait la séance, je pensais qu'il parlait de fromage.
48	Enseignante	Du fromage ?	
49	Les élèves	Du fromage ? (<i>rires</i>)	
50	Enseignante	Eh ! On ne rigole pas.	
51	Enseignante	Tu as besoin de quoi Théo quand tu es en colère ?	
52	Théo	Je fais ça ! (<i>montre ses poings</i>)	Exprime sa colère avec les gestes.
53	Enseignante	D'accord donc tu as besoin de t'exprimer peut-être alors ? (5 min 41 sec)	
54	Théo	(...)	
55	Enseignante	Tu as besoin de quoi d'autres ? (5 min 43 sec)	
56	Théo	Ahhhhh ... (<i>montre ses poings</i>)	
57	Enseignante	Est-ce que tu as besoin d'être écouté des fois par les autres ? (5 min 54 sec)	
58	Théo	Oui ! (5 min 55 sec)	
59	Enseignante	Tu as besoin d'être écouté quand tu es en colère ?	
60	Théo	Oui !	
61	Enseignante	D'accord ! Il est en colère aujourd'hui Théo donc il faut être gentil avec lui parce qu'il n'est pas joyeux. (6 min 07 sec)	
62	Gaëtan	Mais c'est pas vrai.	Les élèves ne prennent pas Théo au sérieux.
52	Enseignante	Bah si, il a dit qu'il était en colère. Allez, Sébastien ! Tu te sens comment aujourd'hui ? (6 min 25 sec)	
53	Sébastien	Joyeux !	
54	Enseignante	Pourquoi ?	
55	Sébastien	Parce que, ce vendredi, le soir, je vais faire des constructions avec mes kaplas.	

Annexe 24 : Retranscription de la marionnette du loup (séance 7)

Séance 7 : la marionnette du loup			
Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
Distribution des legos aux élèves.			
1	Enseignante	Attention le loup va venir vous parler ! (24 min 20 sec)	
2	Enseignante	Je vous explique, vous êtes tous à un anniversaire, vous avez tous eu une part de gâteau.	Fin de séance, les élèves étaient distraits.
3	Enseignante	Par contre, vous les laissez bien comme ça, hop on les emboîte bien, on les laisse emboîté comme ça. Donc, vous avez tous eu une part de gâteau mais le loup lui, il en a pas eu. Alors comment se sent le loup ? (montre la marionnette du loup triste) (25 min 20 sec)	
4	Les élèves	Triste (25 min 28 sec)	Les élèves prennent conscience que le loup ressent de la tristesse.
5	Enseignante	Il se sent triste et pourquoi ?	
6	Charles	Parce qu'il en a pas eu. (25 min 33 sec)	
7	Enseignante	Parce qu'il n'a pas eu de part de ...	
8	Les élèves	Gâteau	
9	Sébastien	Il a pas été sage pour le gâteau parce qu'il a joué avec la gâteau et il la lancé sur une personne (25 min 43sec)	
10	Enseignante	Et qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que le loup ne soit plus triste ?	
11	Les élèves	<i>(rires)</i>	
12	Charles	Lui donner sa part ! (25 min 50 sec)	
13	Enseignante	C'est une très bonne idée ça Charles. Alors par contre, il y a une petite contrainte, il n'y a plus de gâteau. Alors qu'est-ce qu'on fait ?	
14	Gaétan et Charles	On partage ! On partage ! (26 min 07 sec)	Deux élèves manifestent de l'intérêt à la notion de partage.
15	Enseignante	Super, donc donnez tous un lego. Alors allez-y donnez-lui. Les élèves donnent un lego.	
16	Sébastien	Non pas ma part ! (26 min 18 sec) Par la suite, les élèves ont quand même tous partagé mais Sébastien a tout de même eu plus de mal, il a répondu un « petit oui ... »	Sébastien a plus de difficultés à partager, ce qui est en lien avec son profil. Cela montre que cette séquence ne lui permet pas de se décentrer de lui-même.
17	Enseignante	Alors, qu'est-ce qu'on a fait là, vous avez ? Vous avez fait quoi ? Vous avez partagé votre gâteau (27 min 35 sec) Donc ça, c'est super important même dans la classe, qu'est-ce qu'on peut faire avec les autres dans la classe ?	
18	Charles	De partager !	
19	Enseignante	Et est-ce qu'on peut faire avec les autres dans la classe ? (27 min)	
20	Les élèves	Oui !! (27 min 02 sec)	
21	Enseignante	Est-ce que vous pensez que c'est important ?	
22	Les élèves	Oui !!! (27 min 05 sec)	
23	Gaétan	Théo a dit non...	
24	Enseignante	Tu as dit non ?	
25	Charles	Non !	Ce n'est pas vrai, Théo a bien dit « oui »

Annexe 25 : entretien effectué avec l’enseignante

Retranscription entretien semi-directif avec l’enseignante référente de la classe.			
Lignes	Interlocuteurs	Actes langagiers	Commentaires
1	Enseignante	Bonjour Annabelle !	
2	Annabelle	Bonjour Marion !	
3	Enseignante	Nous allons réaliser un entretien pour savoir comment les élèves ont évolué depuis la séquence sur les émotions. Donc, nous nous concentrerons principalement sur Théo, Élisabeth, Charles, Gaétan et Sébastien mais tu peux tout à fait me parler également des autres élèves. Après la séquence sur les émotions que j’ai faite en classe, te rappelles-tu si les élèves, notamment Théo, Élisabeth, Charles, Gaétan et Sébastien continuaient à réinvestir le lexique des émotions ? (1 min 58 sec)	
4	Annabelle	C’est très différent suivant les élèves. Enfaite, déjà les acquis définitifs en maternelle sont difficilement palpables parce qu’ils ont encore une capacité de mémorisation très faible. Ils ont besoin qu’on revienne toujours toujours toujours sur la notion. Donc, dans l’année, les années suivantes pour que ça finisse par être acquis définitivement. Là, sur une séquence, comme ça... J’ai pu évaluer lors des semaines suivantes mais si on devait réévaluer maintenant on pourrait pas réévaluer sans être revenu sur les notions quoi... sur le lexique par exemple . Et, en maternelle, on travaille pas comme ça, il n’y a pas d’acquis définitifs quoi, il faut vraiment tout le temps revenir dessus. (2 min 31 sec)	L’enseignante explique que les enfants de maternelle ont une « capacité de mémorisation très faible ». Il sera intéressant d’observer ceci lors des entretiens avec les élèves.
5	Enseignante	C’est vraiment sur le court terme finalement ? Les élèves, ils réinvestissent plus sur le court terme et euh ...	
6	Annabelle	Si tu veux, il y a quand même des acquisitions qui se font mais ils ont besoin qu’elles soient réactivées. C’est pas vraiment sur le court terme car il y a quand même des acquisitions qui se font mais on peut pas les évaluer à postériori. Je pense que si tu prends Gaétan maintenant par exemple ou Charles . Ils vont pas savoir ... Non on va pas parler de Charles. On va dire si tu prends Gaétan ou Elisa, ça va être compliqué pour eux de remobiliser directement le vocabulaire que t’as abordé avec eux l’an dernier. (3 min 58 sec) Par contre, si tu leur dis, est-ce que tu te souviens ce que veut dire « être contrarié », là oui, si toi tu impulses, que tu redonnes le vocabulaire, oui mais d’eux-mêmes, je pense pas qui retrouve les mots d’eux-mêmes, ils ont besoin qu’on réactive en maternelle si tu veux, c’est pas assez approfondi au niveau de l’acquisition. On n’est pas sur du superficiel. C’est un peu plus acquis quand on a réactivé. On revient dessus, on revient dessus, on progresse comme ça petit à petit. Enfaite, je pense ça va être difficile à évaluer sur une séquence qui a été abordée, tu vois. (4 min 45 sec) (4 min 50 sec) : Alors, c’est quand même très différent selon les acquis, moi ce que j’ai pu constater l’an dernier, c’est sûr c’est très différent suivant les élèves. (4 min 57 sec : En fait Charles qui a un très très bon niveau, il est quand même très doué et il a un lexique très développé à la base, un bon vocabulaire, lui de lui-même a révisé les mots que tu as abordé avec eux. C’est-à-dire que de lui-même, il a été recherché, « je suis content », « je suis contrarié » et ça lui a même fait je pense plaisir parce que lui Charles, <u>comme il est très scolaire, c’est un enfant qui va toujours réinvestir ce qu’on aborde en classe, donc il va aller chercher des jeux, il est toujours fier de montrer à l’enseignant, bah que c’est acquis et qu’il a compris et qu’il est capable de réutiliser.</u> (5 min 43 sec) : donc dans toutes les matières, il a cette démarche-là de réinvestir, de réinvestir ce qui a été abordé. (5 min 48 sec) : tu vois, c’est lui qui sa maman, lors de l’école a dit « je suis très contrarié ». Il a été recherché le mot exact. C’est vraiment dans sa démarche et du coup, c’est aussi ce qu’il fait qu’il évolue énormément parce que voilà il est toujours en recherche d’une évolution.	L’enseignante évoque que ce serait difficile pour les élèves notamment le cas de Gaétan et Elisa de se souvenir du lexique des émotions sans impulsion de ma part. Nous pourrons observer ceci lors des entretiens individuels. L’enseignante énonce que Charles réinvestit de lui-même le vocabulaire. Il sera intéressant d’observer si cet élève est celui

		(6 min 10 sec) : donc lui, oui il réinvestit, on a pu constater qu'il réinvestissait vraiment le vocabulaire abordé.	qui se remémore le plus du vocabulaire. En effet, pendant la séquence, la mère de Charles m'a expliqué que lors d'un repas, Charles n'avait pas eu de chips et par conséquent il avait dit : « je me sens contrarié car je n'ai pas eu de chips ». Sa mère avait été agréablement surprise du vocabulaire utilisé par son enfant.
7	Enseignante	Même en dehors de l'école ? C'est ce que tu m'avais dit ...	
8	Annabelle	(6 min 20 sec) : même en dehors de l'école mais euh ...	
9	Enseignante	Il avait réinvesti en disant « je suis contrarié ... »	
10	Annabelle	Ouais. Mais il fonctionne vraiment comme ça dans toutes les matières. Il va réinvestir ce qu'il a vu dans toutes les matières, en mathématiques, découverte du monde. Il passe, (6 min 39 sec) : tous les jours il raconte à ses parents ce qu'il a vu avec le vocabulaire exact, il est vraiment dans la recherche de la performance et de la découverte donc ce n'est pas du tout étonnant pour Charles. (6 min 47 sec) : les autres qui ont un niveau plus moyen. Élixa a un bon niveau, Gaétan ... ceux qui ont un niveau plus moyen, quand l'enseignant ou l'adulte réutilise son lexique pour euh ... pour impulser leur utilisation, il répondait. (7 min 11 sec) : c'est-à-dire que quand je leur demandais par exemple « que ressens-tu à la piscine, vu que ça a été impulsé, ils ont pu... déjà qu'ils comprennent. Si tu leur dis, « est-ce que tu es contrarié ? », tu vois par exemple, ça, c'est resté. (7 min 29 sec) : si tu leur dis « es-tu contrarié », c'est la compréhension. (7 min 29 sec) : La compréhension, c'est la première étape avant l'utilisation, avant qu'il réutilise. Euh... ça tu peux considérer comme un acquis définitif la compréhension du lexique. Si tu leur dis, est-ce que tu es contrarié ou je sais plus quel autre terme tu as utilisé ou est-ce que tu es joyeux, ils vont te répondre oui ou non. Donc là ...	Annabelle explique que Charles réinvestit tout ce qu'il apprend. Elle évoque que l'acquisition dépend du niveau des élèves et que pour ceux ayant un niveau moyen comme par exemple Élixa et Gaétan, il faut « impulser » le vocabulaire pour qu'ils le réinvestissent mais que toutefois ils ont acquis la compréhension. Le vocabulaire n'est pas réinvesti spontanément par les élèves.
11	Enseignante	Ça veut dire qu'ils ont compris déjà. C'est déjà pas mal.	
12	Annabelle	(7 min 49 sec) : Oui, ils ont compris et c'est resté. (7 min 54 sec) : Mais quand l'enseignant leur dit « que ressens-tu à la piscine », ils vont dire « bah je suis content, j'aime bien ». (8 min) : C'est quand même l'enseignant qui doit impulser « est-ce que tu es joyeux » « est-ce que tu es contrarié ». (8 min 05 sec) : Tu vois ils ont compris le sens des mots mais de là à le réutiliser eux-mêmes, ça demanderait justement à ce qu'on revienne dessus, à ce qu'on retravaille ça. (8 min 13 sec) : je pense qu'aujourd'hui, si je leur dis « qu'est-ce que tu as ressenti pendant cette activité » je pense qu'ils vont pas eux-mêmes aujourd'hui dire « je suis joyeux » « je suis contrarié », ils vont dire j'aime bien, ça m'a plu.	

			Annabelle souligne le fait que les élèves ne réinvestiraient pas le vocabulaire aujourd'hui car le vocabulaire serait assez loin dans leur mémoire. Nous pourrions observer ceci lors de la roue des émotions, lors des entretiens individuels.
13	Enseignante	C'est peut-être trop loin dans leur mémoire ?	
14	Annabelle	(8 min 30 sec) : Voilà. Si je dis, est-ce que tu étais contrarié, ils vont savoir me dire non. Est-ce que tu es joyeux ? Oui, tu vois, ils vont savoir, comprendre et resituer ce que signifie le mot. Donc, il y a quand même des acquis tu vois, il reste des acquis mais il faudrait que ce soit réactivé pour que ce soit approfondi quoi... (8 min 54 sec) : A part pour Charles qui voilà est déjà très performant et en recherche de performance. (9 min) : Voilà suivant le niveau des élèves et leurs démarches, c'est différent les acquis.	Elle évoque une compréhension des mots comme acquis sauf pour Charles qui a tendance à généraliser ses apprentissages et réinvestir spontanément.
15	Enseignante	Donc, en fait si je comprends bien, Charles il lui voilà, il a réinvesti et donc les autres élèves, Gaétan, Élixa, Théo et Sébastien, il étaient un peu près au même niveau pour ... Ils avaient besoin d'être stimulés ?	
16	Annabelle	(9 min 23 sec) : Ce sont de bons élèves, ils ont pas besoin d'être stimulés mais si tu veux euh... pour réinvestir une acquisition qui a été abordée plusieurs semaines, plusieurs moi avant, ils ont besoin que l'adulte impulse. Ça va pas être d'eux-mêmes voilà tandis que Charles, lui, il va rechercher la performance de lui-même mais c'est vraiment un cas exceptionnel parce que c'est un très très bon élève quoi... Il est très très doué. (9 min 52 sec) : et quant à Théo, alors Théo, on est encore dans un cas très différent. Théo, on est quand même dans le champ du handicap donc il met pas de ... (10 min 06 sec) : Je pense qu'il a pas mis de compréhension des mots déjà au moment de l'activité comme il n'en mettait pas. (10 min 16 sec) : il répète si tu veux, il ne met pas de sens au niveau des apprentissages. (10 min 20 sec) : je sais pas ce qu'il en était cette année parce que je n'ai pas eu de contact avec l'enseignante mais il répétait ce que les autres disaient. (10 min 25 sec) : Je pense que, quand il a entendu que, si tu demandais que ressens-tu, s'il y en a un qui a dit « je suis en colère », il s'est dit, bon c'est la réponse qu'elle attend. Il a vu que ça avait une réponse positive en disant « d'accord » et du coup, il t'a ressorti ça à chaque fois. Je pense qu'il n'a pas eu du tout de compréhension, donc là je crois que Théo, on pourrait même pas ... (10 min 51 sec) : je pense si on lui demandait « est-ce que tu es contrarié », il comprendrait même pas là mais parce que il a pas compris à ce moment-là mais parce que il est dans le champ du handicap et c'est difficile d'évaluer chez un enfant de ce profil des acquisitions parce que c'est pas les mêmes acquisitions. (11 min 11 sec) : on n'a plus les mêmes attentes, on a nos objectifs qui sont fixés mais malheureusement il y a des élèves pour qui c'est plus difficile.	Lors de la roue des émotions, il y a juste Théo qui a ressenti de la colère, c'est pour cette raison que je ne comprends pas pourquoi il penserait que c'est la réponse attendue. Annabelle évoque que les objectifs attendus

			avec ces élèves sont difficilement atteignables.
17	Enseignante	(11 min 23 sec) : Je pense que Théo, il a quand même compris ce que c'était la colère parce que quand on a fait du théâtre notamment, il faisait bien les gestes « je suis en colère » donc peut-être que cette émotion est peut être liée aussi à son milieu...	Suspicion du milieu concernant l'émotion de la colère ressentie souvent par Théo.
18	Annabelle	(11 min 38 sec) : oui peut-être tout à fait, ça lui parle plus peut être aussi. « Être en colère », c'est plus utilisé dans l'entourage que « contrarié ». (11 min 48 sec) : Être en colère, il peut comprendre parce que c'est quand même abordable. Je suis pas sûre que si tu lui demandais « est-ce que tu es contrarié », il comprendrait tu vois, c'est ça.	Annabelle explique que Théo comprendrait les mots les plus simples en termes de vocabulaire.
19	Enseignante	Oui, les mots les plus simples.	
20	Enseignante	(12 min) : Ok.. Euh, donc notamment Charles qui réinvestissait le lexique, que faisait-il concrètement quand il le réinvestissait ? Est-ce qu'il réutilisait les affichages, la roue des émotions ?	
21	Annabelle	(12 min 15 sec) : alors ça oui, le temps qu'on était, si tu veux sur ta ... Temps que tu étais en train de mener ta séquence dans la classe. Tous, il n'y a pas que Charles, il allait tous aux affichages. Il aimait bien réutiliser le matériel, dire les mots exacts, ça oui, ils ont beaucoup réutilisé. (12 min 38 sec) : là quand je te parle à posteriori mais sur le moment la plupart des élèves, les jours où tu n'étais pas là, ils continuaient à réutiliser ton matériel et de réinvestir, ça oui hein. Là, c'est parce que je te parle plusieurs semaines après ... (13 min) : ce n'était pas une activité qu'il menait juste quand t'étais là, oui le matériel permettait de réactiver les notions.	Elle explique que les élèves lors de la séquence réinvestissaient spontanément le vocabulaire en tournant la roue des émotions (sans demande de l'enseignant) Annabelle énonce que le matériel permettait aux élèves de réinvestir le vocabulaire.
22	Enseignante	D'accord mais du coup, après la séquence quand je suis partie, ils réinvestissaient plus le lexique sauf Charles ?	
23	Annabelle	(13 min 15 sec) : Bah Charles oui puis les autres quand l'enseignant impulsait, disait « qu'est-ce que tu ressens à la piscine, là oui, il n'y avait pas de problème mais ça n'allait pas venir d'eux-mêmes mais c'est normal ça en maternelle, il y a que les enfants très très scolaires qui vont d'eux-mêmes réinvestir les acquisitions, il faut quand même toujours que l'adulte aille chercher les notions. (13 min 43 sec) : ils les réinvestissaient mais il fallait quand même qu'il y ait impulsion de l'enseignant pour la plupart.	Les élèves réinvestissaient le vocabulaire mais avec intervention de l'enseignant (rappel indicé) sauf Charles (rappel spontané)
24	Enseignante	(13 min 42 sec) : Et Théo, quand tu lui as demandé ce qu'il ressentait à la piscine, il a répondu qu'il était en colère, il me semble ?	
25	Annabelle	(13 min 50 sec) : je m'en rappelle plus trop...	
26	Enseignante	Il avait du mal à ... Oui, il me semble qu'il avait du mal à faire le lien.	
27	Annabelle	(14 min) : Ouais, je ne sais plus trop mais de toute façon Théo, dans toutes les matières il a du mal à faire les liens. Il a de grosses grosses difficultés de compréhension dans toutes les matières. Euh... Il avait du mal à comprendre et à répondre aux questions, ça se retrouve un peu partout.	
28	Enseignante	Ok. Euh, donc, est-ce que tu as entendu des élèves parler de leurs émotions en cours de récréation ou en dehors du temps scolaire mise à part Charles ?	
29	Annabelle	(14 min 31 sec) Euh ... Bah, oui parler des émotions oui mais ils vont pas d'eux-mêmes, si tu veux contrairement à Charles à dire « je suis contrarié ». Ils vont venir	L'enseignante explique que les élèves ne font pas le

		voir l'enseignant et lui dire « il m'a fait mal » « j'ai mal ». Ils expriment le fait qu'ils sont mécontents ou tristes mais ils vont pas aller en situation chercher le mot exact. (15 min 06 sec) : ils sont dans l'instant et euh... Je pense que ce serait trop leur demander. Ils expriment leurs émotions, oui mais pas forcément avec le.. le vocabulaire exact que tu as pu aborder avec eux quoi ...	lien entre le vocabulaire vu en classe et lorsqu'ils les expriment en cours de récréation. Les enfants sont trop jeunes pour faire ce lien.
30	Enseignante	(15 min 18 sec) : donc ils font pas, après c'est pas, en soit, c'est pas grave s'ils utilisent pas le vocabulaire mais ils font peut-être pas forcément de lien avec ce qu'on a fait. Ils font ça spontanément, il expriment leurs émotions ...	
31	Annabelle	(15 min 28 sec) : ils font ça spontanément. En maternelle, de toute façon, ouais ils vont pas se dire. Ils vont pas forcément de lien même si c'est ces acquisitions là quand même ... On ... C'est sûr que ça les aide si tu veux mais c'est difficilement palpable. (15 min 51 sec) : c'est sûr que ça les a aidés, qu'ils ont pu après mieux, euh ... exprimer leurs émotions en passant par le langage mais de là à te dire « oui ils ont réinvesti en lien avec la séquence », on est trop dans l'instant quoi, trop dans le spontané.	Annabelle explique que la séquence les a aidés à mieux exprimer leurs émotions mais c'est difficilement « palpable ».
32	Enseignante	(16 min 13 sec) : et en ce qui concerne Théo, est-ce que tu penses qu'il a compris qu'il pouvait ressentir d'autres émotions que la colère ?	
33	Annabelle	(16 min 15 sec) : Bah ... Je vais pas savoir te répondre, je te le dis franchement parce que Théo avait tellement de difficultés à s'exprimer que ... Enfaite, il mettait tellement pas de liens au niveau des apprentissages qu'il répondait à l'enseignant ce qu'il pensait que l'enseignant puisse attendre, tu vois.	Même l'enseignante ne sait pas si Théo a compris qu'il pouvait ressentir d'autres émotions que la colère.
34	Enseignante	Oui il répond plus en fonction des attentes de l'enseignant.	
35	Annabelle	(16 min 69 sec) : pas en fonction du sens que tu mets à l'apprentissage parce que ... Mais bon je te dis Théo, c'est vraiment. C'est un élève qui va peut-être intégrer l'ULIS, j'imagine donc euh ... donc c'est pas à l'image que ce qu'on peut attendre d'un élève ordinaire.	
36	Enseignante	(17 min 28 sec) : oui, c'est parce que c'est l'élève qui avait le plus de difficultés et il me faisait un peu de peine à ressentir toujours de la colère.	
37	Annabelle	(17 min 33 sec) : je sais pas s'il ressentait toujours de la colère mais il va être content de jouer à un jeu ou quoi, par exemple il va rire, mais de là à dire ... Il pourra pas euh... On va le voir mais ça ne va pas encore passer par le langage, il est pas encore apte à passer. Je te parle de l'an dernier mais il était pas encore apte à passer par le langage. (17 min 51 sec) : c'était vraiment du non verbal, lui on pouvait évaluer au non verbal mais lui demander de passer par le langage, c'était trop élevé pour ce qui est capable de faire.	Elle explique que Théo passe plus par le non verbal que par le langage pour exprimer ses émotions. En effet, plusieurs fois, dans les vidéos, il montre par exemple ses poings pour dire qu'il est en colère.
38	Enseignante	(18 min 02 sec) J'avais réussi en fin de séquence, quand on avait fait le livre des émotions, quand je lui ai demandé ce qu'il ressentait pour une émotion sur la joie, il a quand même réussi à me dire qu'il ressentait de la joie à la piscine. Mais bon, c'est peut-être parce que c'était tout frais aussi.	
39	Annabelle	(18 min 20 sec) : Ouais, là bah écoute, je pense que tu peux vraiment t'en féliciter parce qu'il a réussi à passer par le verbal là ou t'as réussi tandis que nous on avait eu du mal à le faire verbaliser et tu vois suite à ta séquence, il a réussi à exprimer des émotions en verbalisant donc c'est plutôt une très bonne chose.	
40	Enseignante	(18 min 48 sec) : bah j'ai essayé d'insister sur la compréhension : « est-ce que tu es sûr que c'est de la colère ? », « rappelle-toi ce que c'est la colère, tout ça » et il m'a dit « ah oui non, je me sens joyeux. »	
41	Annabelle	(18 min 59 sec) : ouais, donc là tu vas pouvoir le noter quoi. C'est un élève qui à la base ne verbalise pas du tout, a des grosses difficultés de compréhension donc là il a	Annabelle m'encourage sur le

		compris. Bah t'as réussi justement à le faire verbaliser que celle qu'il verbalisait systématiquement et t'as réussi à lui faire comprendre le sens du mot joie et lui faire verbaliser « joyeux » donc t'as réussi par rapport à ta séquence à le faire évoluer quoi au niveau lexical, donc c'est plutôt très positif.	fait que ma séquence a permis à Théo d'évoluer en ce qui concerne sa capacité à verbaliser ses émotions.
42	Enseignante	Éventuellement, depuis la rentrée là en septembre, est-ce que tu as entendu Éliisa ou Charles parlaient de leurs émotions en dehors du temps scolaire ou peut-être comme tu me disais c'est trop loin dans leur mémoire et euh...	
43	Enseignante	(20 min) : Ouais, ouais, c'est comme je te disais, c'est des enfants qui ont un vocabulaire bien développé qui eux vont passer par la verbalisation, qui vont pas arriver en pleurant parce que les enfants où le langage est moins développé, bah ils vont brailler, ils vont pleurer on va avoir du mal à comprendre tandis que eux de toute façon euh ... (20 min 24 sec) : Éliisa et Charles qui ont un bon niveau à la base de langage vont savoir expliquer donc oui, ils ne vont pas forcément utiliser maintenant les mots « je suis contrarié » mais ils vont dire « je suis en colère parce qu'il m'a fait mal, il a pas le droit de faire ça à l'école », tu vois, oui il passe par le langage. (20 min 57 sec) : Ils vont pas utiliser exactement les mots travaillés mais il passe par le langage.	
44	Enseignante	Est-ce qu'ils se sont rappelés par exemple « ah bah oui on avait fait ça avec « Marion » l'année dernière, c'était peut-être trop loin ...	
45	Annabelle	(21 min 04 sec) : Non mais on peut pas, si tu veux en maternelle attendre d'eux, on peut pas leur demander... (21 min 15 sec) : si tu leur dis, est-ce que vous vous souvenez l'année dernière quand vous avez travaillé avec... Par exemple, là je leur ai mis une activité autonome, en pâte à modeler, je te l'ai peut-être envoyé l'an dernier, ils ont des visages et ils doivent avec la pâte à modeler faire des émotions différentes « triste », les yeux, la bouche et tout. Je leur ai dit, l'année dernière, vous avez travaillé avec Marion sur les émotions, bah là vous devez créer les quatre émotions avec de la pâte à modeler. Bah là, ils ont compris, ils m'ont dit « oui ». C'est resté mais si je leur mets juste l'activité comme ça, ils vont pas me dire « oui, c'est les quatre émotions qu'on a travaillé avec Marion ». Il faut que ce soit impulsé. (22 min 02 sec) : on peut pas attendre d'eux en maternelle qu'eux remobilisent l'émotion sans impulsion de l'adulte, c'est beaucoup trop demandé à des maternelles. (22 min 20 sec) : quand l'adulte ré impulse, oui, c'est encore là, ils se souviennent très bien qu'ils ont travaillé sur les émotions avec toi, voilà. (22 min 26 sec) : si on leur dit « bah ce personnage-là, il est triste, celui-ci est joyeux, celui-ci est contrarié, celui-ci est honteux », on n'a pas besoin de leur réexpliquer « contrarié » « joyeux », c'est resté quoi. La compréhension.	Annabelle explique que les élèves ne peuvent pas réinvestir le vocabulaire des émotions sur le long terme « sans impulsion de l'adulte ».
46	Enseignante	D'où l'importance de je pense de bien réactiver, c'est ce que j'avais fait pendant ma séquence. Il y avait beaucoup de répétitions mais je pense que oui effectivement répéter ...	
47	Annabelle	(23 min 04 sec) : oui le temps de la séquence puis par exemple à la récréation. Si c'était ta classe, tu pourrais leur ... S'il vient et qu'il te dit « il m'a pris le ballon », et donc tu pourrais dire et donc « tu te sens contrarié » et donc tu vois il dirait « oui, je suis contrarié parce qu'il m'a pris le ballon » mais il faut quand même que ce soit l'adulte qui ramène la notion quoi..	J'aurais bien voulu essayer ce qu'elle énonce, c'est-à-dire de réactiver le vocabulaire également dans la cour de récréation mais les limites de la séquence

			<p>sur un temps court font que ce n'est pas possible.</p> <p>De plus, elle évoque que les élèves ont besoin de l'adulte pour réactiver les notions.</p>
48	Enseignante	Ce sont de jeunes enfants donc euh ... c'est normal.	
49	Annabelle	<p>(23 min 30 sec) : Oui, ils réinvestissent mais sous impulsion de l'adulte.</p> <p>(23 min 34 sec) Donc tu vois, on essaie toujours de réinvestir, donc sur des moments un peu informels comme ça ou en classe avec des activités autonomes, on fait des découvertes en collectif ou en atelier et puis les activités autonomes permettent de réinvestir d'une manière un peu détournée ce qui a été abordé, les acquisitions.</p> <p>(24 min 11 sec) : puis dans notre progression, il aborde des notions en petite section qu'on va réactiver chez les moyens en les compliquant, qu'on va réactiver chez les grands en les compliquant. Fin, on a tout le temps besoin de les retravailler avec un rapport d'une manière plus approfondie.</p>	<p>Elle explique que les activités autonomes permettent aux élèves de réinvestir de manière « détournée ». Avec du recul, je pense que le rappel spontané des élèves peut avoir lieu grâce à des activités comme l'activité autonome qui ne nécessite pas l'intervention de l'enseignant.</p>
50	Enseignante	Et Charles, il a quand même fait de lui-même depuis la rentrée ou ... Par exemple en reprenant la roue des émotions ou je sais pas euh ..	
51	Annabelle	<p>(24 min 40 sec) : Alors là, ils n'ont plus le matériel dans la classe parce que si tu veux, j'en ai plus que quatre de l'an dernier donc euh ... Voilà. Donc euh ...</p> <p>(24 min 56 sec) : Charles puisqu'il a un très bon niveau et une très bonne mémoire, il va pouvoir venir me voir en me disant « ah tu te rappelles l'année dernière quand Marion était dans la classe, quand elle parlait des émotions », lui, il va pouvoir avoir cette démarche-là, même Élixa mais oui ça je te dis ce sont les très bons élèves.</p> <p>(25 min 36 sec) : les autres, il faut que ce soit moi. L'année dernière, vous avez travaillé avec Marion sur les émotions.</p>	<p>Annabelle explique que Charles et Élixa peuvent quelques mois après solliciter l'adulte pour parler de la séquence sur les émotions mais nous n'en avons pas la certitude.</p>
52	Enseignante	Même Sébastien ?	
53	Annabelle	<p>(25 min 40 sec) : alors Sébastien non, il a un très bon niveau mais il est plus à l'école. Sébastien a changé d'école mais lui non oui il a un très bon ...</p> <p>(25 min 46 sec) : ce qui a, c'est que Élixa, Charles, Sébastien, c'est des très très bon élèves donc euh ...</p> <p>(26 min 01 sec) : donc non lui Sébastien va être tout à fait capable de ... Il a un très bon niveau de langage aussi ... Il aurait tout à fait été capable de ré impulser comme ça.</p>	<p>Il en va de même pour Sébastien.</p>
54	Enseignante	Lorsque je suis partie du stage, as-tu pu remarquer que les élèves étaient plus à l'écoute des émotions des autres. Vraiment, au mois de mai de l'année dernière, est-ce qu'ils étaient plus à l'écoute des émotions des autres et que faisait-il ou non ?	
55	Annabelle	<p>(26 min 34 sec) : et ben, j'ai envie de te dire que malheureusement le constat, c'est toujours le même que les élèves qui ont un bon niveau comme Charles vont avoir la maturité d'avoir un peu d'empathie pour les autres.</p> <p>(26 min 51 sec) : et ceux qui sont encore immatures ou moins j'ai envie de dire évolué, c'est peut-être pas le mot exact. Ils sont encore très centrés sur eux-mêmes, tu vois. En maternelle, ils sont très centrés sur eux-mêmes.</p>	<p>Elle explique que ce sont les élèves les plus matures qui font preuve d'empathie envers leurs camarades et non les élèves les moins matures qui sont</p>

		<p>(27 min 07 sec) : en grande section, justement, on commence à attendre d'eux de l'empathie, qui se détachent un peu.</p> <p>(27 min 12 sec) : par exemple Éliisa ou Charles, si jamais un petit tombe en récréation, se fait mal, ils vont avoir la démarche de venir d'accompagner l'enfant, de le prendre par la main ou de venir chercher l'adulte, de dire « Mia » est tombé, là oui.</p> <p>(27 min 32 sec) : Mais un enfant comme Théo, il va passer à côté et il va même pas ... ils sont tellement autocentrés, si tu veux, ceux qui sont moins matures qu'ils vont pas avoir cette démarche-là.</p> <p>(27 min 53 sec) : c'est encore une fois ceux qui sont le plus matures et plus dans le langage aussi quoi...</p>	davantage autocentrés.
56	Enseignante	Donc Éliisa et Charles sont les élèves les plus matures ...	
57	Annabelle	(27 min 56 sec) Éliisa, Charles, Sébastien ...	Sébastien également.
58	Enseignante :	Sébastien aussi ? Parce que je me rappelle, il était vraiment très centré sur lui-même quand même. Fin je trouvais.	
59	Annabelle	(28 min 02 sec) : Oui mais je pense que si quand même un petit tombait à côté de lui, il serait venu le dire quand même.	
60	Enseignante	D'accord. Et, est-ce que tu penses qu'il faut un lien avec la séquence, toujours pareil ou spontanément ?	
61	Annabelle	<p>(28 min 19 sec) : non. Je pense que, ils sont trop dans le spontané pour se dire « je suis en train d'exprimer des émotions », tu vois. Je pense que de là à en prendre conscience.</p> <p>(28 min 39 sec) : mais même nous en tant qu'adulte, à part quand on est dans l'activité. Par exemple, je sais pas moi, si tu es en danse, tu dis « je suis en train de réinvestir ce que j'ai appris aux séances précédentes ».</p> <p>(28 min 52 sec) : on n'est pas toujours en train de se dire tout le temps quand on parle, bah j'ai appris ce mot à tel endroit ou tu vois le lien, on le fait pas de manière évidente comme ça surtout au niveau du langage. On sait que notre langage on l'a acquis suivant différentes situations mais de là à se dire je suis en train d'utiliser un mot que j'ai appris à tel moment, c'est compliqué.</p>	Annabelle explique que les élèves font preuve d'empathie sans forcément s'en rendre compte et faire de lien avec la séquence.
62	Enseignante	Oui après, on en a parlé un peu dans la séquence, ils ont fait une petite phrase pour exprimer de l'empathie envers l'autre. Peut-être que ça les a aidés mais de là à dire que c'est ça qui a amené. Peut-être que ça dépendait déjà de leur caractère...	
63	Annabelle	<p>(29 min 38 sec) : ouais, je pense que le fait que tu l'aies abordé en séquence, oui ça, ça peut les avoir aidés à créer un lien ça c'est sûr mais de là à te dire que quand ils viennent nous voir parce que un copain s'est fait mal, qu'ils se disent qu'ils sont en train de réinvestir le vocabulaire des émotions, je suis pas sûre qu'ils le fassent de manière consciente quoi.</p> <p>(30 min 10 sec) : mais c'est sûr que ça les a aidés et bon on l'a vu quand Charles utilisait le vocabulaire en dehors de l'école, quand on leur dit « est-ce que tu es contrarié ou joyeux », ils ont compris donc oui, ils le réinvestissent mais de là à ce qu'ils fassent le lien avec la séquence euh ... c'est complexe ...</p> <p>(30 min 46 sec) : Si je pense que Charles quand il a dit à sa mère « oui, je suis très contrarié », il sait fait un plaisir de faire le lien. Il s'est dit, je vais utiliser le vocabulaire que j'ai vu avec Marion. Donc oui, lui il la fait de manière consciente là quand même parce qu'il avait été chercher un mot compliqué voilà qu'il avait appris.</p>	
64	Enseignante	Et c'était pendant la séquence aussi.	
65	Annabelle	<p>Oui, oui aussi, sûrement oui.</p> <p>(31 min 17 sec) Parce que, comme on disait, les maternelles sont dans l'instant et je ne suis pas sûre que là effectivement, ils puissent dire « je suis contrarié ». Si on lui disais : « es-tu contrarié », il saurait ce que ça veut dire mais retrouver le mot lui-même non.</p>	

66	Enseignante	Et j'ai remarqué qu'Élisa se décourageait très vite l'année dernière. Si elle était pas en réussite, je me rappelle à la première séance, elle a même pleuré. Légèrement mais elle s'est un peu braquée. Est-ce que tu penses que lorsque les élèves ressentent une difficulté notamment Élisa qui pleure ou autre, est-ce que spontanément ils vont leur apporter de l'aide ?	
67	Annabelle	Euh par rapport aux autres ? ou par rapport à eux-mêmes ?	
68	Enseignante	Par rapport aux autres.	
69	Annabelle	<p>(32 min 16 sec) Et bah je pense que ça dépend encore des élèves. Je pense que s'ils ont été éveillés à l'empathie par les parents, oui mais euh ...</p> <p>(32 min 26 sec) : en plus, eux en maternelle, les enfants qui pleurent, ils en voient beaucoup, ça fait partie de leur quotidien donc bah il pleure et voilà. Tu vois par exemple, on a un enfant, un élève qui arrive le matin qui a du mal à se séparer de la maman le matin. Bon bah, Valentin pleure, ça va passer. Ça fait tellement partie de leur quotidien de pleurer que, je suis pas sûre qu'il soit encore en âge de ...</p> <p>(33 min 04 sec) : si c'est une situation anormale, qu'un enfant tombe dans la cour, là oui car ils savent que c'est une situation anormale, qu'il faut aller chercher l'adulte mais si un enfant pleure parce qu'il n'arrive pas à faire son travail, les autres ne vont pas aller l'encourager, lui dire « ah tu vas y arriver ».</p> <p>(33 min 30 sec) C'est fréquent enfaite les pleurs, c'est fréquent à leur âge. Puis, ils ont encore du mal à gérer leurs émotions. Élisa, je pense qu'elle veut toujours faire plaisir à l'adulte. C'est une enfant qui aime beaucoup qui lui dise qu'elle travaille bien et là si elle a pleuré, c'est parce qu'elle s'est dit qu'elle répondait pas à ta demande. Elle s'est dit, je fais pas ce qu'il faut, elle a paniqué un peu.</p> <p>(34 min 09) : ça arrive souvent les pleurs. Ça fait partie de leur quotidien quoi... donc ils vont pas aller forcément encourager, ils sont trop jeunes. Et puis, je te dis, c'est des situations pour eux qui sont normal. Ça pleure dans la classe, bon bah il pleure quoi, ça arrive.</p>	<p>Annabelle explique que les enfants, en maternelle sont trop jeunes pour éprouver de l'empathie à l'égard des autres. De plus, cela fait partie de leur quotidien.</p> <p>Elle explique qu'Élisa veut toujours répondre par rapport à ce qu'attend l'enseignant.</p>
70	Enseignante	Oui et comme tu dis, ils sont peut-être encore trop jeunes pour faire abstraction d'eux-mêmes déjà et d'éprouver de l'empathie pour les autres.	
71	Annabelle	<p>(34 min 44 sec) : Il y a certains enfants qui sont beaucoup plus doués et empathiques. Quand un enfant tombe ou que les copains aident, c'est toujours les mêmes.</p> <p>(35 min) : c'est aussi où les parents ont impulsés ça. La maman de Gaétan, la maman de Charles sont beaucoup dans cette démarche là au quotidien donc oui c'est des enfants qui ont été éveillés à ça mais ça va pas être que les enseignements scolaires qui vont pouvoir amener l'enfant à avoir cette démarche-là quoi.</p>	Elle explique que l'empathie dépend du milieu familial de l'enfant, Charles et Gaétan sont impulsés par leurs parents en ce sens. Elle ajoute que ce ne sont pas que les apprentissages qui permettent de développer l'empathie.
72	Enseignante	Oui ça dépend beaucoup du milieu familial dès la naissance finalement.	
73	Annabelle	<p>(35 min 24 sec) : et puis si les parents ont eux-mêmes une capacité d'empathie parce que les enfants qui viennent nous dire que untel s'est fait mal ou quoi, c'est des enfants, dont les parents se préoccupent un peu de l'entourage et ont déjà cette démarche-là.</p> <p>(35 min 44 sec) : si l'enfant n'a pas cette démarche-là devant lui, il ne pas pas avoir cette démarche-là non plus quoi.</p> <p>(35 min 50 sec) : c'est pas uniquement les apprentissages scolaires qui vont pouvoir je pense, changer ça.</p>	
74	Enseignante	Oui, c'est plus profond ... (36 min) : donc est-ce que tu penses que ma séquence a permis aux élèves de gérer mieux les conflits en cours de récréation par exemple.	

75	Annabelle	<p>(36 min 08 sec) : oui parce que tu leur appris à passer par la verbalisation et donc ça permet de mieux se faire comprendre, de mieux s'exprimer et peut-être de réduire du coup les gestes donc la violence quoi...</p> <p>(36 min 28 sec) : au lieu de pleurer ou de taper, ils vont venir et vont dire : « il m'a fait mal, je ne suis pas content » ou « j'ai mal ». Ils vont passer plus par la verbalisation donc on peut régler les conflits de manière plus évidente.</p> <p>(36 min 39 sec) : même entre eux, sans intervenir auprès de l'adulte, à partir du moment où ils sont les mots, ça permet de ne pas passer par les gestes quoi ... donc oui, c'est sûr...</p>	Elle explique que la séquence sur les émotions a permis aux élèves de mieux gérer les conflits entre eux car cette dernière leur a permis d'avoir les mots pour s'exprimer au lieu de recourir à la violence.
76	Enseignante	Ok. Et les élèves, se sont-ils rappelés que lorsqu'ils ressentait une émotion négative donc par exemple la tristesse, la colère ou autre ils pouvaient utiliser la respiration comme dans l'album jeunesse du loup ? Parce qu'en fait souvent on théâtralisé ça : on prend une grande inspiration, on expire pour se calmer mais après je ne sais pas s'ils s'en sont rappelés l'année dernière notamment parce que ça les amusait beaucoup.	
77	Annabelle	<p>(37 min 20 sec) : Ils ne l'ont pas verbalisé, tu sais c'est difficile à évaluer de manière consciente quoi. Peut-être qu'inconsciemment c'est acquis et que pour certains ils passent par ça.</p> <p>(37 min 38 sec) : je ne les ai pas vu d'eux-mêmes à inspirer, expirer. Par contre par exemple, quand ils sont très très énervés, c'est des situations, on fait des inspirations profondes en fermant les yeux, peut-être qu'à ce moment-là, ils disent ça a déjà été travaillé avec Marion. Tu vois qu'ils savent que la respiration peut amener à se calmer. Peut-être que là encore une fois, quand l'adulte impulse ils font du lien.</p> <p>(38 min 09 sec) : mais d'eux-mêmes dans la cour se dire : « il m'a vraiment énervé, je vais inspirer, expirer, ils ne font pas de manière consciente.</p>	Annabelle explique qu'elle n'a pas vu les élèves pratiquer la respiration mais qu'ils se souviennent peut-être inconsciemment que l'on a abordé ceci lors de la séquence lorsque l'adulte impulse.
78	Enseignante	Oui, peut-être qu'ils font le lien sans le savoir vraiment fin on sait pas trop quoi...	
79	Annabelle	(38 min 32 sec) : oui, il y a plein de choses qui se passent mais qui sont réactivées de manière inconsciente, et qui ne sont pas palpables , c'est ça. C'est qu'on est beaucoup dans le spontanée en maternelle.	Elle explique que beaucoup de choses sont réactivées de manière inconsciente et que c'est difficilement « palpable ». En effet, les émotions sont difficilement évaluables.
80	Enseignante	Et puis, c'est peut-être encore trop tôt. Les élèves sont encore trop jeunes pour bien gérer leurs émotions et pouvoir voilà ...	
81	Annabelle	(38 min 53 sec) : bah ça dépend lesquels... Ceux qui sont déjà dans la verbalisation, dans le langage y arrive.	
82	Enseignante	Bon bah merci Annabelle, on a fini l'entretien.	
83	Annabelle	<p>(39 min 10 sec) : Je sais pas si ça a pu t'apporter plusieurs mois après des acquis. Non je te dis, on travaille en séquence, on réinvestit et puis bon plusieurs mois après, on peut leur demander « est-ce que vous vous souvenez ? ». On peut quand même leur demander ce qu'il en reste.</p> <p>(39 min 30 sec) : mais on doit rapporter de l'eau au moulin, c'est euh... c'est pas de l'évaluation sommative. C'est pas du définitif, c'est toujours, on réinvestit, on réinvestit pour approfondir.</p>	A eu besoin d'un exemple pour dire comment il se sent.
84	Enseignante	Bon bah, je ferai un entretien avec eux et je verrai s'ils s'en rappellent, ça sera intéressant.	

85	Annabelle	<p>(40 min 04 sec) : bon peut être que pour Charles tu auras cette bonne surprise mais ne sois pas déçu si ils réinvestissent pas d'eux-mêmes. Je pense qu'ils ne vont pas être capables d'eux-mêmes à part peut-être Charles de dire « bah je me souviens du mot contrarié, je me souviens du mot honteux ».</p> <p>(40 min 27 sec) : par contre si toi après, tu leur dis, « est-ce que tu te souviens de ce que veut dire contrarié, est-ce que tu te souviens ce que veut dire honteux », là tu peux avoir cette attente-là.</p> <p>(40 min 37 sec) : mais attendre d'eux-mêmes qu'ils aillent chercher la notion exacte, ça va être peut-être beaucoup demandé à des maternelles.</p>	<p>Elle explique qu'il ne faut pas attendre que les élèves se rappellent de certains mots spontanément. On pourra observer ceci lors des entretiens.</p> <p>Elle explique que sous ré-impulsion de l'adulte, les élèves seront expliquer la compréhension des mots</p>
86	Enseignante	Non mais je pense que je vais leur poser la question et puis après s'ils savent pas c'est normal. Je vais leur montrer les supports, peut-être que ça va réactiver des choses.	

Résumé : Cet écrit de recherche réalisé dans le cadre du Master MEEF 1er degré a pour objet d'expérimenter les albums jeunesse comme outil d'enseignement du lexique des émotions en réseau et d'apprentissage du mieux-vivre ensemble. En effet, ceci a consisté à l'élaboration d'une séquence d'enseignement ayant pour objectif principal : « développer des compétences émotionnelles grâce à l'acquisition du vocabulaire des émotions » et par la suite à la conduite d'entretiens semi-directifs de bilan « à froid » 7 mois après. Cet écrit de recherche mène une réflexion sur l'album jeunesse comme support de contextualisation permettant aux élèves d'acquérir des compétences langagières relatives à l'enrichissement du vocabulaire des émotions sur le long terme. De plus, il s'agit ici de questionner l'appropriation du vocabulaire grâce aux albums jeunesse permettant aux élèves une recontextualisation au travers de leur vécu, rendant la possibilité de développer des compétences émotionnelles.

Abstract: The aim of this research paper carried out as part of the Master MEEF "1er degré" is to experiment with children's albums as a tool for teaching the lexicon of emotions in a network and for learning to live together better. Indeed, this consisted in the elaboration of a teaching sequence with the main objective: "to develop emotional competences thanks to the acquisition of the vocabulary of emotions" and then in the conduct of semi-directive "cold" assessment interviews 7 months later. This research paper reflects on the children's album as a contextualisation medium enabling pupils to acquire language skills relating to the enrichment of the vocabulary of emotions over the long term. In addition, the aim here is to question the appropriation of vocabulary thanks to children's albums allowing pupils to recontextualise through their experiences, making it possible to develop emotional skills.

Mots clés : album jeunesse, vocabulaire, lexique, compétences langagières, compétences émotionnelles, cycle 1

Keywords : children's album, vocabulary, lexicon, language skills, emotional skills, cycle 1