

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	<b>M2A</b>

Domaine de recherche Culture humaniste Centre Albi

**MEMOIRE**

La place des lectures d'œuvres dans l'oral d'expression de ses émotions à l'école maternelle



Lucie Hervé

<b>Directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur de mémoire</b> (en précisant le statut)
Claire Dutrait	Michel Favriaud
<b>Membres du jury de soutenance</b> : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claire Dutrait</li> <li>- Michel Favriaud</li> <li>- Laurence Barrière</li> </ul>	
<b>Soutenu le</b> 26/05/2016 —	

## Sommaire

Introduction.....	3
I. Partie théorique.....	5
1.1 L'art pour apprendre à exprimer ses émotions.....	5
1.1.1 L'art comme activité culturelle : de la société à l'individu .....	5
1.1.2 Enseigner des attitudes à l'école.....	6
1.1.3 L'enseignement de la sensibilité par l'expérience esthétique .....	7
1.1.4 Conclusion : Quels apports d'une activité de regard sur l'œuvre d'art à l'école ? .....	8
1.2 Les enjeux d'une éducation aux émotions.....	9
1.2.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?.....	9
1.2.2 Le développement des émotions de l'enfant .....	11
1.2.3 De l'émotion individuelle aux interactions sociales.....	15
1.2.4 Quelle éducation aux émotions dans les programmes ? .....	18
1.2.5 Conclusion : clarification des enjeux d'une éducation aux émotions .....	19
1.3 Mettre en mots ses émotions : l'oral d'expression, un enjeu de didactisation.....	20
1.3.1 L'apport de la recherche dans l'évolution des conceptions didactiques de l'oral. ....	20
1.3.2 Les nouveaux programmes de l'école maternelle rendant compte de différents types d'oraux .....	23
1.3.3 Le commentaire d'œuvre d'art : la nécessité de définir un nouveau type d'oral.....	26
1.3.4 La conclusion d'un manque théorique.....	28
1.4 Problématique et hypothèses de recherche.....	29
II. Cadre méthodologique.....	31
2.1 Présentation du contexte de l'étude.....	31
2.1.1 Au niveau de l'école maternelle : choix du découpage des moyennes- sections. ....	31
2.1.2 Au niveau des élèves : un dispositif singulier.....	32
2.1.3 Organisation temporelle .....	32
2.2 Présentation de la séquence.....	32
2.2.1 Premier objectif : pouvoir identifier et conceptualiser verbalement les quatre émotions de base.....	33
2.2.2 Deuxième objectif : accéder à un langage comme moyen d'expression de ses émotions. ....	34
2.3 Recueil des données.....	35
III. Analyse des données.....	36

3.1 Analyse de la séquence .....	36
3.1.1 A propos du choix de l'album support <i>La couleur des émotions</i> .....	36
3.1.2 Les opérations émotionnelles organisant le rapport à l'œuvre d'art constitutives d'une éducation aux émotions.....	37
3.1.3 Les savoirs relatifs aux émotions construits .....	41
3.1.4 Les temps ritualisés d'oraux comme moyen d'expression .....	43
3.2 Analyse d'une situation de lecture d'œuvre : quelles manifestations émotionnelles ?.....	44
3.2.1 Les expressions rendant compte d'une expression émotionnelle subjective .....	45
3.2.2 Les expressions faisant référence à l'émotion comme concept .....	48
IV. Présentation et discussion des résultats.....	50
4.1 Définition de principes didactiques pour l'éducation aux émotions à l'école maternelle ...	50
4.1.1 Mettre en place d'un espace potentiel d'expression des émotions .....	50
4.1.2 Favoriser l'expérience esthétique des élèves .....	51
4.1.3 Favoriser des espaces d'expression émotionnelle dans le quotidien de la classe.....	51
4.2 Définition d'indicateurs d'entrée dans une expression émotionnelle subjective .....	52
4.2.1 Proposition de définition d'un nouveau type d'oral survenant lors des temps de lecture d'œuvre.....	52
4.2.2 D'autres indicateurs d'une expression émotionnelle subjective .....	54
V. Conclusion	
Bibliographie.....	59
Documents issus de la recherche :.....	59
Documents institutionnels .....	59
Supports et notes de cours issus de mon cursus universitaire :.....	60
Autres documents :.....	60
Annexes .....	61

# INTRODUCTION

---

Mon sujet de recherche a beaucoup évolué au cours de ces deux années. Un fil rouge de mes préoccupations subsistait néanmoins : l'expression émotionnelle de l'enfant. Mon année de professeur des écoles stagiaire en classe de moyenne-section / grande-section m'a permis de mûrir ma réflexion autour de cette préoccupation en faisant évoluer mon sujet. Du théâtre comme outil d'expression, je me suis intéressé à la nécessité d'un savoir dire les émotions dans la régulation des interactions entre pairs. Dans le quotidien de la classe, je me suis aperçu que le savoir-exprimer et le savoir-percevoir les émotions manquait à mes élèves, notamment dans la gestion de leurs relations et dans la régulation de leurs émotions. Dans les situations de conflit, les élèves témoignent du besoin que l'enseignant joue un rôle de médiateur de la pensée et des émotions de chacun.

Compte tenu des nouveaux programmes de l'école maternelle<sup>1</sup> manifestant la nécessité de savoir « *identifier, exprimer verbalement (les) émotions et (les) sentiments* »<sup>2</sup>, mon questionnement professionnel initial était donc de savoir comment travailler les émotions à l'école maternelle. D'une part, exprimer son émotion lors d'une situation de conflit nécessite des compétences langagières, en lien avec le *savoir-dire* ses émotions. Il s'agit de posséder le lexique nécessaire à l'expression de ses émotions. D'autre part, il s'agit d'interroger son « je », de percevoir en soi ses ressentis émotionnels en dépassant la simple remobilisation lexicale. Cela constitue un enjeu pour le développement de la subjectivité de l'élève : percevoir, analyser et réguler ses propres émotions permet de mieux se connaître soi. De fait, cela comprend également un enjeu social : en se connaissant mieux soi-même, on connaît mieux l'autre.

Mes lectures ont orienté la question des dispositifs didactiques : comment permettre à l'élève d'accéder à un espace d'expression de ses émotions ? Comme développé au cœur de ma partie théorique, Winnicott s'interroge sur la quête de soi de l'enfant.<sup>3</sup> Le psychologue évoque un espace potentiel

---

<sup>1</sup>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>2</sup>Ibidem

<sup>3</sup>Cf page 11

permettant à l'enfant de faire l'expérience de ses émotions par le jeu. En effet, Winnicott propose de considérer la créativité comme moyen d'accéder à la quête de soi : « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi »<sup>4</sup>. J'ai donc souhaité axer ma réflexion autour des objets artistiques. En effet, les objets culturels sont issus de pratiques sociales. Par le regard porté sur l'œuvre, l'élève porte un regard sur sa société. De la même manière que par le jeu, l'enfant qui porte un regard esthétique sur l'œuvre « color(e) toute son attitude face à la réalité extérieure »<sup>5</sup>. La réception esthétique engage la subjectivité de chacun. Ainsi, l'enfant est touché dans sa sensibilité. L'expression des émotions suppose que l'élève mette en mots cette réception. Quel oral mobilise l'élève lorsqu'il parle de ses ressentis émotionnels ? Quels sont les indicateurs d'une expression émotionnelle ?

Apprendre à exprimer ses émotions constitue un savoir fuyant<sup>6</sup> dans la mesure où cela interroge la subjectivité dans sa sensibilité, dans son intimité. Cela questionne les gestes professionnels de l'enseignant : quels choix réalise-t-il dans la mise en place de la séquence ? Quels dispositifs choisit-il ? Quels indicateurs rendent compte de l'aboutissement des élèves à l'expression de leurs émotions ?

### **Dans quelle mesure les objets artistiques permettent-ils à l'élève d'accéder à un oral d'expression de ses émotions ?**

Pour répondre à cette problématique, ma recherche visera à établir et mettre en place une séquence d'apprentissage permettant aux élèves d'accéder à un oral d'expression de leurs émotions. La mise en place de la séquence aura pour finalité la définition de principes didactiques pour l'éducation aux émotions. L'analyse d'une lecture d'œuvre permettra d'établir des indicateurs d'entrée dans un oral moyen d'expression de ses émotions.

---

<sup>4</sup>WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – L'activité créatrice et la quête de soi*. Paris : Gallimard, 1975 réédité en 2002, Chapitre IV, p.110

<sup>5</sup>WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *La créativité et ses origines*. Paris : Gallimard, 1975, Chapitre V, p76

<sup>6</sup>CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.4

# I. Partie théorique

---

## 1.1 L'art pour apprendre à exprimer ses émotions

### 1.1.1 L'art comme activité culturelle : de la société à l'individu

« L'art est social en nous, son action s'exerce sur un individu isolé mais a des essences collective ». <sup>7</sup>

La culture constitue un espace potentiel, symbolique, entre ceux qui appartiennent à une même société : par et dans la culture se construit notre identité <sup>8</sup>.

Les objets culturels sont légitimés par leur présence dans l'espace public. Cette légitimation les fait entrer dans la mémoire sociale et symbolique, la mémoire collective. Les formes de la culture construisent un miroir social : elles permettent au sujet de reconnaître et de rencontrer l'autre. Cette reconnaissance fonde le lien social. Par la fréquentation aux œuvres, l'individu construit son identité et sa sociabilité : il se reconnaît comme appartenant à sa société.

Les objets culturels portent un témoignage de notre société. Les artistes proposent dans leurs œuvres une sur-réalité qui nous renseigne sur un contexte social, politique, culturel voire historique <sup>9</sup> d'une société.

Ainsi, la lecture d'œuvre à l'école maternelle constitue cet espace symbolique d'inclusion de l'élève dans la vie sociale, par la reconnaissance même d'objets culturels issus d'une société. Ainsi, porter un regard sur un objet culturel créé par un artiste engage l'élève à porter un regard sur l'autre ; de même, lors des interactions en classe, il prend en compte la parole d'autrui. Parce qu'il est confronté à l'autre, il se définit lui-même.

---

<sup>7</sup>VYGOTSKI.L Psychologie de l'art *L'art et la vie* Paris : La dispute, 2005, Chapitre XI, p.346

<sup>8</sup>Notes de cours : Théories des médias et de la médiation culturelle : CM En quoi la culture est-elle une médiation symbolique entre ceux qui appartiennent à une même société ? – S.Lapoutge – ICT – Semestre 1 2012/2013

<sup>9</sup>FRANCASTEL.P, *Etudes de sociologie de l'art*.Paris : Gallimard, 1989. Tel

### 1.1.2 Enseigner des attitudes à l'école

Bien que ne s'appliquant qu'à partir de l'instruction obligatoire, le domaine 5 *Représentation du monde et de l'activité humaine* du socle commun de connaissance, de compétences et de culture<sup>10</sup> évoque le « Développ(ement) du jugement, (du) goût, (de la) sensibilité (et des) émotions esthétiques » de l'élève.

L'éducation aux émotions relève de l'enseignement d'attitudes. Il ne s'agit effectivement pas de connaissances ni de capacités bornées mais bien d'un savoir-être. La définition de l'attitude utilisée par Chabanne va dans ce sens :

Cet ensemble notionnel est approximativement celui que désigne le terme de « savoir être », ou encore celui de « domaine affectif » par opposition à « domaine cognitif » (...)

Savoir-être : « synonyme de domaine affectif », « désigne commodément l'ensemble des « variables internes » d'un individu qui ne relèvent pas, en général, du domaine cognitif : attitudes, valeurs, sentiments, émotions, motivations, traits de personnalité, styles de conduite, selfconcept...

(Raynal & Rieunier 2007 ; De Ketele 1986)<sup>11</sup>

Chabanne admet qu'enseigner les attitudes n'est pas un enseignement simple au sens où il s'agit « de savoirs fuyants »<sup>12</sup>, dans la mesure où il est de l'ordre de l'affectif, de l'intime, du développement de la personnalité individuelle. Pour autant, il s'agit d'un enseignement nécessaire à développer à l'école : il peut être « condition de réussite d'un enseignement », ou « objet d'enseignement »<sup>13</sup>, comme au travers de l'éducation artistique et culturelle s'appuyant sur « les œuvres d'art et (l)es pratiques sociales que sont les pratiques esthétiques en réception comme en production ».

---

<sup>10</sup>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Socle commun de connaissances de compétences et de culture. [En ligne][Consulté le 05.12.15]. Disponible sur le Web : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html&cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834)

<sup>11</sup>CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n°63. <hal-00922126> p.4

<sup>12</sup>Ibidem

<sup>13</sup>Ibidem

### 1.1.3 L'enseignement de la sensibilité par l'expérience esthétique

Chabanne évoque, dans le cadre des enseignements artistiques et culturels, l'expérience esthétique qui précède tout travail sur une œuvre<sup>14</sup>. L'expérience esthétique s'opère à partir d'un objet où l'élève construit son rapport au monde. Elle est de l'ordre du non dit, du cognitif et du culturel. Il s'agit donc de l'expression de la sensibilité, d'une « capacité à apprécier, ressentir, établir à l'œuvre une relation spécifique »<sup>15</sup>. Par ailleurs, même s'il s'agit d'un non dit, l'élève mobilise cognitivement le langage dans sa perception du monde. Mais comment la sensibilité est-elle enseignable ? Comment l'enseignant peut-il enseigner la sensibilité alors même que chacun est amené à vivre sa propre expérience ?

L'auteur propose trois entrées didactiques à son enseignement : « la présentation à l'œuvre », « l'entrée dans l'œuvre », « l'attention conjointe à l'œuvre »<sup>16</sup>.

Faisant suite à la confrontation individuelle à l'œuvre, à l'expérience esthétique de chacun, l'étude d'une œuvre en classe permet un espace de parole où chacun évoque son rapport à celle-ci. Chabanne, lorsqu'il évoque cette « attention conjointe à l'œuvre », nous renseigne sur la « socialisation de l'appréciation »<sup>17</sup>. Il s'agit d'une opération affective où les émotions se partagent entre les locuteurs : « on apprend à ressentir dans des situations partagées ». Ainsi, l'enfant s'appuie sur les éléments « non verbaux », « comportementaux », « posturaux » qu'il va pouvoir s'approprier et reproduire.

Le collectif que représente la classe va permettre à l'élève de se constituer un corpus d'attitudes : ainsi, Chabanne propose l'éducation artistique et culturelle comme étant une entrée au développement de la sensibilité.

Cette éducation artistique et culturelle permet à l'élève de s'approprier sa culture, d'intégrer des références partagées du monde avec ses pairs.

---

<sup>14</sup>Ibidem p.5

<sup>15</sup>Ibidem

<sup>16</sup>Ibidem p.6

<sup>17</sup>Ibidem p.8



## 1.1.4 Conclusion : Quels apports d'une activité de regard sur l'œuvre d'art à l'école ?

### 1.1.4.1 Transposer le phénomène de la culture à l'école

L'école permet la transposition didactique du phénomène de la culture. En effet, l'enseignant soumet au regard des élèves des œuvres d'art. Il s'opère la même dialectique que celle au cœur de la société. Par leur regard dans l'espace de la classe, les élèves légitiment l'œuvre d'art. Ce regard sur l'œuvre leur permet de concevoir un lien social : l'élève interroge son propre rapport à l'œuvre, et plus largement son rapport au monde ; les élèves échangent leurs réceptions, co-construisent un ressenti entrant dans une mémoire collective de la classe. En se confrontant à l'œuvre, en portant un discours ou en exprimant un ressenti, l'élève explore son rapport à l'autre, il le reconnaît.

### 1.1.4.2 Eduquer aux attitudes par un travail des émotions dans l'art

Dans l'élaboration de ma séquence, j'ai choisi de mettre régulièrement les élèves en situation de réception esthétique par la mise en place de moments de lecture d'œuvre. En effet, cette « capacité à apprécier, ressentir, établir à l'œuvre une relation spécifique »<sup>18</sup> relève de l'enseignable selon Chabanne, proposant des gestes didactiques guidant cet apprentissage. Ma séquence s'appuie donc sur les trois gestes didactiques de Chabanne<sup>19</sup>. Le rapport aux œuvres induit une relation sensible, intime, interrogeant la subjectivité de l'individu qui porte un regard. Par le dispositif de lecture d'œuvre, j'ai souhaité favoriser un enseignement des attitudes permettant de « ressentir dans des situations partagées »<sup>20</sup> organisant ainsi le principe de socialisation de l'appréciation.

Pour Chabanne, l'enseignement artistique et culturel se fonde sur une activité de langage. La socialisation de l'appréciation passe donc par la parole :

Enseigner les EAC, c'est demander aux élèves de « **parler** des œuvres », d'« **exprimer** leur émotion », de « **formuler** leur jugement », de « **comparer** leurs impressions », de « **décrire** ce qu'ils voient »,

---

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Ibidem P.6

<sup>20</sup> Ibidem P.7

de « **raconter** ce qui se passe dans l'image », d'« **imaginer** qui est ce personnage », voire d'« **expliquer** comment c'est fait »...<sup>21</sup>

L'objet de ma recherche se fonde sur la question de l'expression des émotions dans ces moments de lecture d'œuvre. Il m'intéresse de savoir comment l'élève exprime son émotion face à une œuvre d'art, comment le collectif s'enrichit des différentes propositions. A l'école maternelle, « exprimer une émotion » dans une situation de regard d'œuvre nécessite au préalable de développer une capacité de mobilisation du registre des émotions. Lorsque l'élève sait mobiliser ce registre des émotions, je fais l'hypothèse qu'il peut être davantage capable d'exprimer sa sensibilité dans ses rapports esthétiques aux objets culturels.

## 1.2 Les enjeux d'une éducation aux émotions

### 1.2.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

#### 1.2.1.1 Définition

*Emotion* est issu du latin *movere*, « mouvoir ». Etymologiquement, émotion signifie « mouvoir au delà »<sup>22</sup>.

Jacques Cosnier<sup>23</sup> explique qu'il existe une multiplicité de définitions de l'émotion, dont la perception a évolué dans le temps, s'identifie différemment selon les sciences ou les différents courants d'une même discipline scientifique<sup>24</sup>.

Il propose une définition des émotions se centrant sur les émotions dites « basales<sup>25</sup> » c'est à dire, des émotions universellement ressenties et reconnues dans les différentes cultures : la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût... Tous les auteurs en psychologie ne s'accordent pas sur le choix des émotions basales. Ces émotions sont « des processus dynamiques

---

<sup>21</sup>Ibidem p.12

<sup>22</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.3

<sup>23</sup> Jacques Cosnier est docteur en médecine et docteur en sciences, professeur émérite de psychologie des communications à l'Université Lumière (Lyon II), appartenant au laboratoire ICAR de Lyon II (Interactions, corpus, Apprentissages, Représentations)

<sup>24</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.3

<sup>25</sup>Ibidem P.6

qui ont un début et une fin, et une durée relativement brève». <sup>26</sup> Elles sont provoquées « par des évènements inattendus ou improbables » <sup>27</sup>. Pour Antonio Damasio <sup>28</sup> « Les émotions font partie des dispositifs bio-régulateurs dont nous sommes équipés pour survivre » <sup>29</sup>. Isabelle Filliozat conforte cette idée: selon elle, chaque émotion comprend un rôle biologique : « déclencher une réaction spécifique d'adaptation à ce qui se passe » et « maintenir l'intégrité de l'organisme » <sup>30</sup>.

### 1.2.1.2 Mécanisme des émotions

Lorsque l'individu reçoit une stimulation extérieure inattendue, le message sensoriel envoyé au cerveau subit un traitement cognitif déclenchant une réaction émotionnelle <sup>31</sup>. Selon Jacques Cosnier, il y a trois composantes dans l'émotion : « les éprouvés spécifiques (affects) ; les manifestations physiologiques spécifiques et les expressions comportementales spécifiques. » <sup>32</sup>

Isabelle Filliozat <sup>33</sup> explique que l'émotion se compose de trois temps <sup>34</sup> : la « charge », l'alarme donnée par les sens, la « tension » s'apparentant à l'action immédiate de l'individu et la « décharge », souvent apparentée à l'entière émotion puisque c'est l'expression qu'a l'individu de son émotion : pleurs, rires, mimiques faciales, expression orale...

---

<sup>26</sup>Ibidem P.7

<sup>27</sup>Ibidem P.7

<sup>28</sup>Antonio Damasio est chef du département de neurologie au Collège de médecine de l'Université de l'Iowa.

<sup>29</sup>Organisation française pour la décennie (2009). Edito. *La lettre* – n014 Les émotions et sentiments [En ligne][Consulté le 27/03/16] Disponible sur le web : <<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Lettre-14-juin09-Emotions.pdf>> P.1

<sup>30</sup>Organisation française pour la décennie (2009).La grammaire des émotions. *La lettre* – n014 Les émotions et sentiments [En ligne][Consulté le 27/03/16] Disponible sur le web : <<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Lettre-14-juin09-Emotions.pdf>> P.7

<sup>31</sup>Organisation française pour la décennie (2009). Edito. *La lettre* – n014 Les émotions et sentiments [En ligne][Consulté le 27/03/16] Disponible sur le web : <<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Lettre-14-juin09-Emotions.pdf>> P.1

<sup>32</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.17

<sup>33</sup> Isabelle Filliozat est psychothérapeute. Elle a créé l'EIREM, l'école des intelligences relationnelles et émotionnelles

<sup>34</sup>Organisation française pour la décennie (2009).La grammaire des émotions . *La lettre* – n014 Les émotions et sentiments [En ligne][Consulté le 27/03/16] Disponible sur le web : <<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Lettre-14-juin09-Emotions.pdf>> P.7

Les émotions influent sur les « réactions motrices » (mimiques, visages), sur « la sécrétion d'hormones » (adrénaline) ; et sur « les réactions neurovégétatives » (le système nerveux régule le cœur, la respiration).<sup>35</sup>

Selon Cosnier<sup>36</sup>, à chaque émotion correspond un « pattern moteur expressif », c'est à dire des « postures ou mimiques particulières », auquel sont associées des caractéristiques physiologiques (rythme cardiaque, température cutanée).

Il ne faut pas confondre émotions et sentiments :

Les sentiments ne sont pas des réactions physiologiques mais psychologiques, élaborés mentalement. Il s'agit d'un état affectif plus complexe, mais plus modéré, tel que l'amour, la haine, l'angoisse. Cela dure plus longtemps dans le temps.<sup>37</sup>

## 1.2.2 Le développement des émotions de l'enfant

### 1.2.2.1 La quête de soi par la créativité

La créativité est définie par Winnicott<sup>38</sup> comme étant « une condition nécessaire » à ce qu'il nomme « la quête de soi »<sup>39</sup> : « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi »<sup>40</sup>. Le développement émotionnel de l'enfant survient par la quête de soi.

Pour l'auteur, la créativité ne doit pas être réduite à l'art. En effet, il la définit par « la coloration de toute une attitude face à une réalité extérieure »<sup>41</sup>. La créativité « permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure »<sup>42</sup> : cette créativité guide l'enfant dans son rapport au monde. Par la créativité, l'enfant crée son propre regard au monde. Cela renvoie au concept d'espace potentiel que l'auteur développe, aire entre la réalité vécue et la subjectivité du regard de l'individu.

---

<sup>35</sup> COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.20

<sup>36</sup> Ibidem

<sup>37</sup> Ibidem p.7

<sup>38</sup> WINNICOTT (188 – 1971) était un psychanalyste pour enfant.

<sup>39</sup> WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – L'activité créatrice et la quête de soi*. Paris : Gallimard, 1975, Chapitre IV, p.76

<sup>40</sup> WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – L'activité créatrice et la quête de soi*. Paris : Gallimard, 1975 réédité en 2002, Chapitre IV, p.110

<sup>41</sup> WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *La créativité et ses origines*. Paris : Gallimard, 1975, Chapitre V, p76

<sup>42</sup> Ibidem

Cette créativité est notamment rendue possible, selon Winnicott, par le jeu. Par le jeu, l'enfant expérimente la réalité pour se construire son rapport au monde. L'enfant joue dans une aire intermédiaire : ni *dedans* (interne à l'esprit de l'enfant) ni *dehors* (pas celle de la réalité) mais à mi chemin<sup>43</sup>. L'enfant modèle la réalité à ses besoins internes. Par le jeu, il s'affirme pour se sentir exister.

A l'école maternelle, l'enseignant met en œuvre des dispositifs permettant à l'enfant de faire l'expérience de ses émotions. La créativité de l'enfant est stimulée par la mobilisation des objets culturels dans les programmes d'enseignement (dans la littérature jeunesse, dans les objets artistiques). La mobilisation des objets culturels dans les situations de la classe poussent à l'existence d'espaces potentiels. Si ces situations s'ancrent dans les domaines d'apprentissage et obéissent à des objectifs d'apprentissage. Il reste néanmoins une part d'apprentissages fuyants : les objets interrogent la subjectivité de l'individu et son rapport au monde.

Quels dispositifs de classe permettent-ils l'émergence d'un espace potentiel ? Quels gestes professionnels de l'enseignant permettent-ils de guider l'élève dans sa quête de soi ? Comment l'enseignant peut-il percevoir la créativité des élèves ? Il s'agit de questionnements que l'enseignant peut mener. Dans la séquence proposée, les temps de lecture d'œuvre seront organisés dans un espace potentiel. Dans un espace-temps dédié, c'est à dire mon intervention ponctuelle dans un environnement différent, les élèves seront confrontés à une réalité extérieure que constitue une œuvre d'art. Le déroulement permettra un espace d'expression personnelle, « la coloration de toute une attitude » au gré de questionnements posés à l'élève, guidant sa réception. Puisqu'il s'agit de « toute une attitude », l'enseignant devra veiller à la verbalisation, aux caractéristiques verbales et kinesthésiques de chaque intervention.

---

<sup>43</sup>WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – Proposition théorique* Paris : Gallimard, 1975 réédité en 2002, Chapitre III, p.89

### 1.2.2.2 Vivre des émotions par l'art

« L'art est une manière particulière, avant tout émotionnelle d'aborder de manière dialectique la construction de la vie. »<sup>44</sup>

Bien que Winnicott dissocie la créativité de l'art, la *quête de soi* est à rapprocher du levier émotionnel que constitue l'art selon Vygotski<sup>45</sup>. Il propose une approche de l'art en tant qu'activité culturelle. Winnicott perçoit cette activité culturelle comme le prolongement du jeu créatif. D'après, Vygotski, Chabanne<sup>46</sup> ou Caune<sup>47</sup>, les émotions occupent une place centrale dans la dialectique artiste/public/œuvre :

#### 1.2.2.2.1 Une dialectique se définissant par une socialisation de l'émotion :

Pour Vygotski, l'art obéit d'abord au principe de **contagion émotionnelle** : c'est un « appareil de transmission » du sentiment de l'artiste<sup>48</sup>. Ainsi, l'œuvre communique l'émotion ressentie par l'artiste lors de sa réalisation. Elle renseigne donc le spectateur sur une réalité vécue par l'artiste et sur le ressenti émotionnel de cette réalité.

Le principe de contagion émotionnelle peut également se rapprocher de la « socialisation de l'appréciation »<sup>49</sup> telle que la définit Chabanne. Cela signifie que « les états affectifs sont « contagieux »<sup>50</sup> ». Ils sont « co-ressentis, voire co-élaborés dans les petits collectifs que constituent les communautés familiales ou scolaires ».

---

<sup>44</sup>VYGOTSKI. L. Psychologie de l'art *L'art et la vie* Paris : La dispute, 2005, Chapitre XI, p.360

<sup>45</sup>VYGOTSKI (1896 – 1934) était un psychologue connu pour ses recherches sur le développement cognitif des enfants.

<sup>46</sup> Jean-Charles Chabanne est professeur d'université en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 2. Ses recherches actuelles s'axent autour du langage(s), d'expérience de l'œuvre, et d'éducation esthétique

<sup>47</sup> Jean Caune est professeur émérite à l'université Stendhal de Grenoble. Chercheur au Gresec (Groupe de Recherche Sur les Enjeux de la Communication). Ses travaux s'intéressent aux pratiques esthétiques envisagées comme processus de médiation culturelle

<sup>48</sup>Ibidem p.334

<sup>49</sup>Ibidem p.7

<sup>50</sup>CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAUVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.8

Le fait que les états affectifs soit contagieux constitue une richesse pour la « quête de soi » des élèves. Parce qu'ils ressentent les émotions de l'autre, ils s'enrichissent de nouvelles sensations, de nouvelles mimiques, de nouveaux gestes, de nouveaux mots. Comme un jeu dans un espace potentiel, l'élève s'essaye à vivre de nouvelles émotions.

#### *1.2.2.2.2 Une dialectique se définissant par une individualisation de l'émotion :*

Vygotski évoque également un « frisson »<sup>51</sup> dans la définition de l'art. Ce frisson correspond à la manière dont le public transforme l'émotion de l'artiste par son regard. Ce regard porte la subjectivité de l'individu chargée de son vécu. Dans un espace potentiel, le public mobilise sa subjectivité, la réalité de l'œuvre et l'émotion présupposée de l'artiste pour transformer cette émotion.

« La véritable nature de l'art implique toujours en soi quelque chose qui transforme, qui transcende le sentiment ordinaire. »<sup>52</sup>

Cette **transcendance émotionnelle** n'est pas explicite. Cette transcendance renvoie à la théorie de l'expérience esthétique. Selon Jauss<sup>53</sup>, l'expérience esthétique naît de l'échange de deux dimensions de l'art : une dimension productrice où l'artiste crée une sur-réalité fictive qui nous renseigne sur la réalité ; une dimension réceptive par le regard du public.

L'expérience esthétique est explicitée par Jean Caune par la métaphore contact/lien/brèche<sup>54</sup> :

- Le contact est la rencontre du public avec l'objet artistique, il s'agit d'un contact sensible.
- Le lien est la concrétisation de cette proximité engagée. Cela fait écho à la notion de sociabilité : dans la relation intersubjective à l'œuvre, il y a dissociation de l'autre. L'individu porte un regard distancié sur l'autre et sur lui-même.
- La brèche est la rupture entre la parole et le monde.

---

<sup>51</sup>VYGOTSKI.L Psychologie de l'art *L'art et la vie* Paris : La dispute, 2005, Chapitre XI, p.336

<sup>52</sup>Ibidem p.338

<sup>53</sup>JAUSS H.R, *Petite apologie de l'expérience esthétique*, Paris, :Allia, 2007.

Jauss est romaniste et théoricien de la littérature.

<sup>54</sup>CAUNE.J, *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble : PUG, 1999, Communication, médias, sociétés

Ainsi, le regard du spectateur induit une réaction créative où l'individu vit une expérience émotionnelle. Selon Vygotski, ces émotions vécues par l'intermédiaire des œuvres deviennent sociales, elles se projettent hors de nous<sup>55</sup>.

Pour Vyotski, l'enfant se nourrit de l'art pour se construire, pour maîtriser la réalité. La rencontre des émotions permet également de se préparer à en vivre soi même.<sup>56</sup>

Cela conforte les choix précédemment exprimés relatifs à la mise en place de lectures d'œuvres en classe. L'œuvre d'art porté au regard des élèves permettra « d'induire une réaction créative » afin de permettre aux élèves de faire l'expérience de leurs émotions, de partir en « quête de soi ».

### 1.2.3 De l'émotion individuelle aux interactions sociales

#### 1.2.3.1 Les émotions dans les interactions sociales

Les études entreprises en 1979 par le laboratoire de psychologie sociale de la Maison des sciences de l'Homme de Paris donnent des éléments de réponse quant à ce qui déclenche l'émotion<sup>57</sup>. Ces études se centrent sur les quatre émotions basales principales: la joie, la colère, la peur, et la tristesse.

Il y est admis que les grandes émotions se déclenchent principalement dans un contexte d'interactions sociales<sup>58</sup>. Ainsi, la joie survient lors « de relations avec des amis, de rencontres amicales, d'expériences de réussite ». La tristesse s'occasionne par « des problèmes avec des amis, le décès de personnes proches ». La peur survient par « l'agression physique d'autrui, la peur des inconnus ». La colère est manifestée lorsque l'individu « manque de se conformer aux normes de la part des proches, d'amis, d'autrui ; ou par un sentiment d'injustice ».

---

<sup>55</sup>VYGOTSKI.L Psychologie de l'art *L'art et la vie* Paris : La dispute, 2005, Chapitre XI, p.338

<sup>56</sup>Ibidem p.345

<sup>57</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> p.23

<sup>58</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> p.24



Ces émotions surviennent lorsque l'individu sent que ses « intérêts »<sup>59</sup> sont mis en jeu. Il peut s'agir d'intérêts personnels, liés à l'estime de soi, à l'idéal du moi ; d'intérêt relationnels mettant en jeu les liens sociaux (familles, amis...) ; ou d'intérêts sociaux ébranlant le respect de normes, « d'ordre social ».

### *1.2.3.2 Comprendre les émotions de l'autre*

Chaque émotion comprend des caractéristiques verbales, vocales et kinesthésiques.

#### *1.2.3.2.1 Les caractéristiques verbales :*

Le recours à la parole est perçu comme le moyen privilégié d'exprimer ses émotions<sup>60</sup>. Cependant, c'est aussi le moyen d'expression le plus contrôlable par le locuteur qui peut « tromper » l'autre par ses propos.

Cosnier évoque trois profils de recours à la parole dans des situations d'émotion<sup>61</sup> :

« Le sujet ne dit rien ; Le sujet profane des exclamations ; le sujet émet des phrases avec des propositions plus ou moins longues ».

La parole est mobilisée différemment selon les émotions : la colère et la joie sont dites « émotions bavardes » ; la peur et la tristesse « émotions silencieuses »<sup>62</sup>. La parole peut avoir plusieurs rôles : il peut s'agir d'une parole qui régule les émotions afin de « réduire les tensions, camoufler les sentiments » ; ou d'une parole cathartique, qui décharge<sup>63</sup>.

#### *1.2.3.2.2 Les caractéristiques vocales*

Elles constituent un bon « indicateur » : pour toutes les émotions, les composants de la voix changent (débit, volume, intonation, timbre)<sup>64</sup>. Certaines caractéristiques vocales sont typiques d'une émotion : lorsque l'on est joyeux, on rit ; lorsque l'on est triste, on pleure.

---

<sup>59</sup>Ibidem

<sup>60</sup>Ibidem p.25

<sup>61</sup>Ibidem

<sup>62</sup>Ibidem

<sup>63</sup>Ibidem

<sup>64</sup>Ibidem

#### 1.2.3.2.3 Les caractéristiques kinesthésiques

Elles regroupent les « mimiques faciales et autres attitudes corporelles ». <sup>65</sup> De la même manière que précédemment évoqué, certaines réactions kinesthésiques rendent très clairement compte d'une émotion : un sourire pour la joie, un repli sur soi pour la tristesse, la crispation du visage pour la colère... Dans toutes les manifestations émotives surviennent des « réactions expressives de décharge » agissant comme une catharsis permettant à l'individu d'évacuer son émotion (crier, pleurer, frapper, parler). <sup>66</sup>

#### 1.2.3.2.4 Comment perçoit-on les émotions ?

Dans l'interaction, l'interlocuteur perçoit les réactions émotionnelles verbales, vocales et kinesthésiques. Cela s'opère dans « un double processus de compréhension - interprétation » <sup>67</sup>.

Comprendre les émotions met en jeu des compétences dites « codiques et langagières » <sup>68</sup>, c'est à dire que l'individu doit pouvoir percevoir les réactions vocales et kinesthésiques d'une part et doit pouvoir saisir ce qui se joue au niveau des paroles de l'individu d'autre part.

Pour interpréter les émotions, l'individu doit prendre en compte l'enchaînement des événements (le totexte) et « le contexte d'ensembles stables (cadre matériel, savoirs partagés, personnalité (...)) » <sup>69</sup>

Comme évoqué précédemment, les réactions affichées peuvent différer de celles vécues réellement. C'est notamment le cas pour les réactions verbales que l'individu peut contrôler.

---

<sup>65</sup>Ibidem

<sup>66</sup>Ibidem p.26

<sup>67</sup>Ibidem p.63

<sup>68</sup>Ibidem

<sup>69</sup>Ibidem

### 1.2.4 Quelle éducation aux émotions dans les programmes ?

L'éducation aux émotions apparaît dans les programmes<sup>70</sup> comme une finalité transversale de l'école maternelle :

*(L)a mission principale (de l'école maternelle) est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, **affirmer et épanouir leur personnalité.***<sup>71</sup>

L'affirmation et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant est à rapprocher de la *quête de soi* défendue par le psychologue Winnicott : l'éducation aux émotions permet à l'élève de mieux se connaître et de mieux connaître l'autre dans ses réactions émotionnelles.

Dans le sous-chapitre *Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe* il est précisé qu' « *au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à **identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments*** »<sup>72</sup>. L'éducation aux émotions se contextualise ici dans le lieu de socialisation que constitue l'école : cela revêt un intérêt dans le vivre-ensemble, dans « l'apprendre-ensemble » qu'induit l'école.

L'éducation aux émotions se lie au domaine « Agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité artistique ». Dans le sous-chapitre *Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix*, transversal au domaine d'apprentissage, il apparaît que : « **Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres.** »<sup>73</sup> Cela se contextualise dans les activités artistiques au cours des activités de réception et de production.

Il n'existe pas de document institutionnel accompagnant la transversalité de cet apprentissage des émotions. Je constate que les programmes mobilisent les termes *mots, exprimer* de l'ordre de la parole, du langage. Il est en effet évident que la maîtrise du langage des émotions concourt à la conceptualisation.

---

<sup>70</sup>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02.15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>71</sup>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle.[En ligne]. Arrêté du 18.02.15, Journal officiel du 12.03.15 [Consulté le 25.03.16] Disponible sur : <[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)>

<sup>72</sup>Ibidem

<sup>73</sup>Ibidem

## 1.2.5 Conclusion : clarification des enjeux d'une éducation aux émotions

L'éducation aux émotions à l'école maternelle mobilise deux enjeux majeurs :

### 1.2.5.1 Un enjeu pour la formation de l'individu pensant

Les programmes de l'école maternelle<sup>74</sup> précisent la finalité du premier cycle de l'école : « **affirmer et épanouir (la) personnalité (des élèves)** ».

Cela invite les enseignants à mettre les élèves dans des situations d'expérimentation où ils explorent le monde pour affiner leurs perceptions et ainsi mieux le comprendre. Winnicott apporte des éléments d'étayage, considérant que cette quête de soi est rendue possible par la créativité, c'est à dire, «La coloration de toute une attitude face à une réalité extérieure.»<sup>75</sup> Cette créativité se développe dans l'espace potentiel où il construit sa perception du monde. L'espace potentiel est à la croisée de la subjectivité de l'enfant et de la réalité, il est l'espace de l'expérience. L'enseignant doit mobiliser cet espace dans les situations d'apprentissage de l'école. Vygotski invite les pédagogues à considérer l'activité culturelle comme riche d'enseignements émotionnels.

### 1.2.5.2 Un intérêt pour la formation de l'individu social

L'éducation aux émotions a pour finalité le contrôle et la gestion de ses émotions. Les émotions naissent souvent dans une situation d'interactions sociales<sup>76</sup>. L'école instaure une situation de vivre-ensemble qui reconstitue une micro-société composée d'une pluralité d'individualités. Apprendre à gérer ses émotions, à percevoir celles de l'autre comprend donc un intérêt pour la formation du citoyen de demain. Au sein de la classe, l'éducation aux émotions peut également permettre de créer un climat de classe propice aux apprentissages : la richesse cognitive est optimisée par les travaux de groupes. De fait, l'éducation aux émotions concourt à la réussite de l'élève.

---

<sup>74</sup>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>75</sup>WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – L'activité créatrice et la quête de soi*. Paris : Gallimard, 1975 réédité en 2002, Chapitre IV, p.76

<sup>76</sup>COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.24

A l'école maternelle, cette éducation aux émotions doit se composer d'un apprentissage du lexique relatif aux émotions, d'une conceptualisation de l'émotion via l'apprentissage des grandes caractéristiques kinesthésiques, verbales et vocales.

### 1.3 Mettre en mots ses émotions : l'oral d'expression, un enjeu de didactisation

#### 1.3.1 L'apport de la recherche dans l'évolution des conceptions didactiques de l'oral.

##### 1.3.1.1 L'expression orale de l'élève pour la réussite scolaire

La place de l'oral à l'école s'affirme à partir de 1969, au gré du plan Rouchette. Cet intérêt affiché pour l'oral répond à la préoccupation sociale des inégalités de réussite. On s'interroge alors sur le rôle du langage dans l'échec scolaire.

En outre, la psychologie génétique montre qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans **besoin** de s'exprimer, de comprendre. Les exercices d'élocution et de rédaction ne sauraient donc être des occasions de faire fonctionner le langage à vide - ce qui est toujours possible - mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent.<sup>77</sup>

Cet extrait rend compte de l'apport des sciences dans la définition des instructions officielles, en l'occurrence de la psychologie. L'oral se réduit à la prononciation d'un oral scriptural, de récitations ou de lectures. L'échange verbal est réduit aux simples questions – réponses, la parole de l'enseignant est prépondérante.

Le plan Rouchette évoque la nécessité d'expression des élèves pour leur permettre de progresser. En conséquence, on voit apparaître une pédagogie de la prise de parole dans des activités telles que le *Quoi de neuf* de Freinet, les débats, les exposés oralisés ou les activités théâtrales<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> ROUCHETTE, M, *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*. Paris : Colin, 1969. P.9

<sup>78</sup> Notes de cours : CM1 – Didactique de l'enseignement de l'oral aux cycles 1 et 2. ESPE de Toulouse 2014/2015

Dans la continuité du plan Rouchette, les instructions officielles de 1972 se concentrent sur la fonction de communication de l'oral.

*Nous admettons donc que l'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine.*<sup>79</sup>

Ces programmes précisent que ces échanges doivent s'opérer entre les élèves et le maître d'une part, mais également entre les élèves entre eux.<sup>80</sup> Il ne s'agit plus d'une communication exclusivement descendante. L'oral est alors un moyen de « manifester, de construire des savoirs »<sup>81</sup>. Par le langage oral, l'élève explique ses conceptions, ses représentations du savoir : il s'agit d'un oral toujours évaluatif. Il n'y a pas d'enseignement de cet oral.

#### *1.3.1.2 Parler pour apprendre*

Entre 1980 et 1990, la recherche met en avant « **les relations entre langage oral et cognition et (...) la place de la verbalisation dans les apprentissages.** »<sup>82</sup> : On sait alors que la verbalisation de l'élève constitue d'une part « un indice sur l'état des connaissances en construction »<sup>83</sup> mais également que l'oral permet d'apprendre, de construire de nouvelles connaissances.

---

<sup>79</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire* [En ligne]. Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972 [Consulté le 20.04.16]. Disponible sur le web : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/942-instructions-officielles-du-4-decembre-1972-1e-partie.html>

<sup>80</sup> Ibidem

<sup>81</sup> Ibidem

<sup>82</sup> PLANE, Sylvie. L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p25

<sup>83</sup> Ibidem

### 1.3.1.3 Echanger pour apprendre

Plus que la verbalisation individuelle de l'enfant, l'équipe du CRDF<sup>84</sup> de l'université de Metz évoque **le rôle des interactions langagières dans la construction des apprentissages**<sup>85</sup> : les chercheurs considèrent « les échanges de classe comme un événement de communication et s'appu(ient) sur l'hypothèse selon laquelle l'activité langagière est constitutive de l'apprentissage ».<sup>86</sup>

### 1.3.1.4 Apprendre l'oral

Outre les recherches sur les fonctions de l'oral, il est aussi question d'une réflexion sur la nature des oraux étudiés : ainsi, l'équipe Suisse dirigée par Bernard Schneuwly propose le montage de séquences didactiques autour de « genres de l'oral tel que les interviews ou le débat »<sup>87</sup>.

Les instructions officielles de 2002<sup>88</sup> s'inspirent de ces avancées de la recherche. La maîtrise de la langue devient capitale. En maternelle il s'agit d'une priorité<sup>89</sup>. Apparaissent dans les textes « l'oral en situation », « l'oral d'évocation ». L'oral est à la fois considéré comme objet d'enseignement et également comme moyen d'apprentissage avec le développement de la posture méta discursive : les questions d'étayage de l'enseignant et d'évaluation de l'oral sont posées.

Les instructions officielles de 2008<sup>90</sup> distinguent les tâches langagières<sup>91</sup> : raconter, *expliquer, décrire, justifier*. On y évoque le rôle de l'enseignant

---

<sup>84</sup>CRDF : Centre de Recherche en Didactique du Français.

<sup>85</sup>PLANE, Sylvie. L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p26

<sup>86</sup>Ibidem

<sup>87</sup>Ibidem p.26

<sup>88</sup>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* [En ligne]. Bulletin Officiel n°1 du 14 février 2002 [Consulté le 20.04.16]. Disponible sur le web : [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002\\_1.pdf616d13afc6835dd26137b409becc9f87=c91d77e1fc7b89b456cd25744a243763](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf616d13afc6835dd26137b409becc9f87=c91d77e1fc7b89b456cd25744a243763)

<sup>89</sup>Notes de cours : CM1 – Didactique de l'enseignement de l'oral aux cycles 1 et 2. ESPE de Toulouse 2014/2015

<sup>90</sup>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* [En ligne]. Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008 [Consulté le 20.04.16]. Disponible sur le web : [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2008\\_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=c91d77e1fc7b89b456cd25744a243763](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2008_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=c91d77e1fc7b89b456cd25744a243763)

<sup>91</sup>Notes de cours : CM1 – Didactique de l'enseignement de l'oral aux cycles 1 et 2. ESPE de Toulouse 2014/2015

proposant des dispositifs permettant la mise en place de ces tâches langagières, où celui-ci étaye le propos de ses élèves.

### 1.3.2 Les nouveaux programmes de l'école maternelle rendant compte de différents types d'oraux

Les programmes de l'école maternelle ne cloisonnent pas les disciplines mais organisent les apprentissages par domaine. Les premiers mots des ressources institutionnelles du domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*<sup>92</sup> pour le chapitre « oral » précisent que « L'oral est l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle »<sup>93</sup>.

Le domaine se divise en deux : langage oral et langage écrit. Le langage oral se scinde en plusieurs items, comprenant différentes compétences de fin de cycle :

Items	Compétences de fin de cycle liées aux items
Oser entrer en communication	Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre
	S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.
Comprendre et apprendre	
Échanger et réfléchir avec les autres	Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue
Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique	Repérer les régularités dans la langue à l'oral en français (éventuellement dans une autre langue)
	Manipuler des syllabes.
	Discriminer des sons (syllabes, sons-voyelles ; quelques sons-consonnes hors des consonnes occlusives)

**Extrait d'un outil personnel recueillant les compétences orales du domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* à atteindre en fin de cycle des programmes de l'école maternelle.**

<sup>92</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation [ligne].  
[consulté le 05.01.16]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien0>

<sup>93</sup> Ibidem



Ces programmes de l'école maternelle<sup>94</sup> se font l'héritage de la recherche en didactique de l'oral. Les compétences listées des trois premiers items<sup>95</sup> rendent compte des différents types d'oraux à l'école<sup>96</sup> maternelle.

### 1.3.2.1 Oser entrer en communication : « Des oraux de communication »<sup>97</sup>

Cet item renvoie à un oral de communication. Les compétences liées comprennent un intérêt relationnel et social : pouvoir communiquer avec un destinataire, enfant ou adulte, maîtriser un code commun. La maîtrise du code suggère que la langue orale est ici d'abord **un objet d'apprentissage**<sup>98</sup>. A l'école maternelle, les expressions des élèves sont souvent prétextes à être un objet d'apprentissage : au gré d'étayages quotidiens, l'enseignant reprend les élèves, les fait reformuler, répéter une phrase...

Il s'agit également d'un **oral moyen d'enseignement**<sup>99</sup> : il est la condition d'une entrée dans les apprentissages. Il constitue un canal de communication pour :

- « La régulation pédagogique<sup>100</sup> ».
- « La transmission des informations<sup>101</sup> » :

Lorsque le maître parle à ses élèves, il leur est nécessaire de « traiter des informations verbales »<sup>102</sup>.

Lorsque l'élève parle à la classe, lors « d'échanges verbaux » et de situations d'expression individuelle, il est « mobilis(é) (...) sur le plan cognitif et communicationnel » : il compose un message, chargé d'un contenu élaboré cognitivement.<sup>103</sup>

---

<sup>94</sup>MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>95</sup>Je n'ai pas jugé nécessaire de développer le quatrième item *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique* visant à développer une posture métalinguistique.

<sup>96</sup>Pour cette partie, je m'appuie sur le tableau proposé par Mme Dutrait  
Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe.

<sup>97</sup>Ibidem

<sup>98</sup>PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.33

<sup>99</sup>Ibidem

<sup>100</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

<sup>101</sup>Ibidem

<sup>102</sup>PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.34

<sup>103</sup>Ibidem

### 1.3.2.2 Comprendre et apprendre : « des oraux d'élaboration du savoir »<sup>104</sup>

Il s'agit surtout ici des interactions entre le maître et les élèves. Dans la classe, cet oral renvoie à un **langage moyen d'apprentissage**<sup>105</sup> : les programmes précisent que « les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants »<sup>106</sup>. Il s'agit donc d'une communication descendante, du maître à l'élève. De fait, c'est un langage moyen d'apprentissage **en réception** pour les élèves. Les élèves doivent cognitivement traiter un message. Il vise à « rendre visible l'objet d'enseignement », à « donner du sens à l'objet d'enseignement »<sup>107</sup>.

### 1.3.2.3 Échanger et réfléchir avec les autres : « Des oraux d'élaboration » vers « des oraux d'appropriation des savoirs »<sup>108</sup>

L'item prend en compte le rôle des interactions langagières orales dans la construction des savoirs. La recherche a en effet prouvé la nécessité de verbaliser, de discuter, de confronter pour apprendre. C'est donc un **oral moyen d'apprentissage**<sup>109</sup>.

D'autre part, la compétence liée évoque les différentes conduites langagières inhérentes : l'élève est amené à maîtriser le langage dans différentes situations et donc en mobilisant différents discours langagiers : *raconter, décrire, proposer des solutions, discuter un point de vue...* La maîtrise de ces conduites discursives rendent compte de « l'incorporation du savoir »<sup>110</sup>,

---

<sup>104</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

<sup>105</sup>PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.33

<sup>106</sup>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>107</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

<sup>108</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

<sup>109</sup>PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.33

<sup>110</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

devenu objet d'un discours. Il s'agit ici d'un **oral objet d'enseignement**<sup>111</sup> où le savoir « s'objective ».

### 1.3.3 Le commentaire d'œuvre d'art : la nécessité de définir un nouveau type d'oral

Les programmes de l'école maternelle évoquent des situations de langage qui n'entrent pas dans les compétences orales définies par le domaine *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Comme précédemment cité<sup>112</sup>, les programmes rendent compte d'une éducation aux émotions :

– « *Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments* »<sup>113</sup>.

– « *Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres.* »<sup>114</sup>

Ici, il est question du rôle des émotions dans les activités artistiques, et plus particulièrement dans des situations de regard sur les œuvres.

#### 1.3.3.1 Les compétences et les fonctions de l'oral en jeu dans l'éducation aux émotions:

« **Identifier «(leurs émotions)** » : Pour identifier des émotions, il est nécessaire de pouvoir les conceptualiser. L'élève doit pouvoir apparier des caractéristiques verbales, vocales, kinesthésiques relatives à chaque émotion. Il doit pouvoir comprendre le lien cause / conséquence d'un événement occasionnant une émotion.

Il s'agit des compétences liées à la maîtrise de la langue, en lien avec le vocabulaire des émotions ; et des compétences « sociales » liées à la

---

<sup>111</sup> PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.33

<sup>112</sup> Cf page 17

<sup>113</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>114</sup> Ibidem

conceptualisation des émotions. En tant que savoir objectivé, les trois types d'oraux<sup>115</sup> évoqués sont mobilisés :

- Des oraux de communication
- Des oraux d'élaboration du savoir
- Des oraux d'appropriation du savoir

« **Exprimer verbalement leurs émotions** » ; « **Appren(dre) à mettre des mots sur (ses) émotions** » :

On entre dans la question d'une expression orale sensible et personnelle : il est ici question d'interroger le vécu personnel de l'élève. Cela mobilise des compétences intra-personnelles, c'est à dire liées à la connaissance de soi. Cela semble mobiliser un autre type d'oral que ceux précédemment évoqués : à partir des connaissances objectivées de l'identification des émotions, l'élève doit pouvoir interroger son « je », identifier et exprimer ses propres émotions.

### *1.3.3.2 Quelles fonctions de l'oral dans les situations de lecture d'œuvre*

Dans l'exemple des lectures d'œuvre d'art, Chabanne nous propose un cadre de réflexion didactique<sup>116</sup>. Ainsi, l'enseignant doit préalablement faire des choix quand au dispositif de présentation à l'œuvre. Par la suite survient l'entrée dans l'œuvre, une relation sensible où chaque enfant opère sa propre réception. L'enseignant, par les questions qu'il pose, par l'étayage qu'il propose, organise l'attention conjointe à l'œuvre

Ces moments de lecture d'œuvre doivent s'organiser en quatre temps :

- **Regarder l'œuvre en silence** afin de permettre à chacun d'entrer dans l'œuvre, d'avoir sa propre réception.
- **Description de l'image : dire ce que l'on voit.** Le discours doit faire l'objet d'une description factuelle. Chacun peut s'approprier l'œuvre dans sa composition. Il s'agit d'un **oral moyen d'apprentissage**<sup>117</sup> : l'objet artistique est

---

<sup>115</sup> Support de cours (M2 – UE104 – TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORaux ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE* disponible en annexe

<sup>116</sup> CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAUVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.7

<sup>117</sup> PLANE, Sylvie. Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Chapitre 2, p.33

révélé. La matière obtenue va pouvoir servir de support au discours d'interprétation.

- **Interprétation de l'image : dire ce que l'on imagine**
- **Justification de son propos : dire pourquoi dans l'image, dans l'œuvre**<sup>118</sup>

Ces deux derniers temps se déroulent simultanément.

Le discours de l'élève fait l'objet d'une dialectique entre la perception objective du tableau et la réception subjective, « ce que l'on imagine ». Ici, il n'y a pas de savoir objectivable. Ce n'est pas l'interprétation en elle-même qui constitue l'objet d'apprentissage mais l'« *appren(tissage) (de la) m(ise) (en) mots (de ses) émotions, (ses) sentiments, (ses) impressions* »<sup>119</sup>, dont rend compte cette parole. Ainsi, l'oral permet d'apprendre à ressentir. Or apprendre à ressentir est un savoir fuyant : chaque émotion est ressentie subjectivement et s'exprime par divers canaux (verbaux, vocaux, kinesthésique). Lorsque l'élève interprète, il mobilise son réseau de connaissances, mais également sa subjectivité, son identité. Ici, la fonction de l'oral est de rendre compte de l'expression personnelle d'un élève.

Toutefois la socialisation de l'appréciation suppose que les interactions orales jouent un rôle dans l'élaboration de l'interprétation. La co-élaboration des ressentis suggère que l'œuvre deviennent un sujet d'énonciation. Par exemple, les élèves sont invités à justifier le « pourquoi » dans l'œuvre. En cela, l'oral mobilisé peut également occuper une fonction d'objet d'enseignement.

### 1.3.4 La conclusion d'un manque théorique

Dans la mesure où ces moments de lecture d'œuvre concourent à « **Appren(dre) à mettre des mots sur (ses) émotions** »<sup>120</sup>, les conduites langagières occupent un nouveau statut constituant un moyen d'expression de ses émotions.

Ces moments de lecture d'œuvre organisent un rapport sensible à l'œuvre engageant l'élève dans sa dimension émotionnelle. Ainsi, il est nécessaire de

---

<sup>118</sup> Notes de cours : M1 - Didactique des Arts visuels – ESPE de Toulouse 2014 - 2015

<sup>119</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

<sup>120</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

considérer cette expression émotionnelle dans toutes ses dimensions : kinesthésique, verbale, et vocale. En effet, lorsque l'enseignant organise cet apprentissage de la « m(ise) (en) mots (de) (ses) émotions », il nécessite la connaissance des indicateurs d'un oral d'expression.

## 1.4 Problématique et hypothèses de recherche

La recherche a précédemment exposé le rôle que joue l'art à l'école dans une dimension de transposition didactique<sup>121</sup> :

L'espace potentiel entre l'œuvre et l'élève lui permet de porter un regard sur la création de l'artiste. En cela, l'élève porte un regard sur l'autre. Ce regard porté sur l'autre lui permet également de mieux se définir lui-même. La lecture d'œuvre interroge une pratique sociale : en cela l'élève renforce son appartenance à la société.

La réception esthétique d'une œuvre d'art suggère que s'organisent différentes opérations émotionnelles dans le rapport à l'œuvre. Cet espace de lecture d'œuvre occasionne une quête de soi<sup>122</sup> de l'élève dans la mesure où il fait l'expérience de ses émotions. Chabanne précise que le groupe que représente la classe permet la contagion émotionnelle : les élèves « appren(ent) à ressentir dans des situations partagées ». Le jeune enfant s'approprie ses émotions en les vivant et en les partageant : il emprunte des « gestes, mimiques à ses pairs pour les reproduire »<sup>123</sup>. Les programmes de l'école maternelle<sup>124</sup> précisent que l'élève, dans le cadre des enseignements artistiques, doit apprendre à « mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions ». Chabanne situe cela dans l'enseignement des attitudes : l'élève apprend à ressentir, à distinguer, à identifier ses émotions. Il est admis que les activités

---

<sup>121</sup>Cf page 8

<sup>122</sup>WINNICOTT.D.W Jeu et réalité *Jouer – L'activité créatrice et la quête de soi*. Paris : Gallimard, 1975 réédité en 2002, Chapitre IV, p.110

<sup>123</sup> CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais

problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.7

<sup>124</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

artistiques, dans la mesure où elles interrogent une dimension de réception esthétique individuelle, constituent un enseignement fuyant.

La mise en mots évoquées par les programmes suggère une réflexion sur les conduites langagières et leur gestion par l'enseignant. Celles-ci occupent un nouveau statut constituant un moyen d'expression de ses émotions. Or, quels indicateurs permettent à l'enseignant de percevoir l'entrée de l'élève dans ce type d'oral ?

**Dans quelle mesure les objets artistiques permettent-ils à l'élève d'accéder à un oral d'expression de ses émotions ?**

Je suppose que la conceptualisation et l'identification des émotions est une condition pour que chacun atteigne un oral comme moyen d'expression de ses émotions. Cela semble se justifier d'autant plus qu'il s'agit d'élèves de maternelle, en pleine construction de leur lexique. Ainsi, la séquence montée vise à permettre à chacun d'acquérir un lexique relatif à l'expression émotionnelle, de conceptualiser chaque émotion dans ses trois dimensions verbales, vocales, kinesthésiques. Je fais donc l'hypothèse que lors des situations de lecture d'œuvre, l'élève réinvestira ces apprentissages langagiers et conceptuels.

Cosnier nous a renseignés sur les trois dimensions de l'émotion : une dimension verbale, vocale et kinesthésique. Nous nous essayerons donc à dresser des indicateurs d'oral d'expression.

## II. Cadre méthodologique

---

### 2.1 Présentation du contexte de l'étude

#### 2.1.1 Au niveau de l'école maternelle : choix du décloisonnement des moyennes- sections.

J'ai mis en place ma séquence dans l'école où j'effectue mon stage en responsabilité, une école du centre-ville d'Albi. Les élèves viennent de familles aux niveaux sociaux-culturels très variés.

Il y a deux classes de maternelle à double-niveau :

- Une classe de petite-section / moyenne-section
- Ma classe, partagée à mi-temps, de moyenne-section grande section.

J'y effectue mon stage le lundi, mardi et un mercredi sur deux. Elle comprend un effectif de 28 élèves répartis en 18 GS et 10 MS.

Tous les après-midis, les petites-sections font la sieste. Dans le cadre d'un décloisonnement, toutes les moyennes-sections, soit 20 élèves, sont regroupées dans la classe de ma collègue. Seules les grandes-sections restent dans ma classe.

J'ai choisi de mettre en place mon protocole dans la classe de ma collègue, lors de ces après-midis décloisonnés.

Ce choix s'explique par deux raisons :

- La programmation de période s'est avérée chargée dans ma classe au regard de ma présence à mi-temps. D'un point de vue organisationnel, il me paraissait plus simple de mettre en œuvre mon protocole en dehors de mes jours de classe.
- L'enseignante ayant en charge ma classe le jeudi et vendredi avait déjà initié, avec les grandes-sections, lors d'une période précédente une séquence portant sur les émotions. La mise en œuvre de mon protocole n'aurait pas été possible auprès de ces élèves.



### **2.1.2 Au niveau des élèves : un dispositif singulier**

Le moment auquel j'intervenais était assez singulier : tous savaient qu'il était assez exceptionnel que je vienne travailler avec eux. D'une part, parce qu'habituellement, les moyennes-sections travaillent avec ma collègue l'après-midi ; d'autre part, car une partie des élèves me connaissaient comme « maîtresse de l'autre classe ». Ma singulière intervention me conférait un rôle différent que celui d'être une « maîtresse » habituelle. Ils savaient expliquer ma venue pendant laquelle nous parlions des « émotions ».

Mon intervention se déroulait lors de la reprise de la classe après le temps méridien. Après le déjeuner, les moyennes-sections sont invités à observer un temps de repos sur des tapis de sol dans la classe. A l'arrivée de l'enseignant, les enfants réveillés rangent leur tapis, remettent leurs chaussures et s'installent. Selon les jours, tous les enfants n'étaient pas forcément réveillés, ou nous rejoignaient lorsqu'ils se réveillaient. Seuls certains enfants ont assistés à la séquence de manière régulière.

### **2.1.3 Organisation temporelle**

J'ai mis en œuvre mon protocole durant la quatrième période de l'année, le jeudi et vendredi entre les mois de mars et d'avril. Chaque séance durait entre 20 et 30 minutes. Je suis intervenue à 10 reprises, à raison de deux séances par semaine. Chaque semaine était dédiée à l'étude d'une émotion.

## **2.2 Présentation de la séquence**

Ma séquence visait l'atteinte de deux objectifs :

- Pouvoir identifier et conceptualiser verbalement les quatre émotions de base dans leurs caractéristiques verbales, vocales, kinesthésiques.
- Accéder à un langage comme moyen d'expression de ses émotions.

Je me suis servi de différents outils :

- La couleur des émotions de Anna Llennas<sup>125</sup> qui a constitué un prétexte pour passer en revue les quatre émotions basales. Cet album raconte l'histoire d'un monstre dont les émotions sont « sans dessus dessous ». Une petite fille vient l'aider à les séparer. Une double page est dédiée aux émotions suivantes : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité, l'amour. J'ai choisi de concentrer la séquence sur quatre émotions, qui sont les émotions basales choisie par le Laboratoire de psychologie sociale de la Maison des Sciences de l'Homme de Paris lors des études entreprises sur les émotions en 1979<sup>126</sup> : la joie, la tristesse, la colère et la peur.
- Des flashcards « émotions » présentant des personnages emprunts des différentes émotions, support de descriptions physiques pour caractériser les manifestations corporelles des émotions.
- Des extraits musicaux, pour mettre une émotion en corps, jouer et s'appropriier les manifestations physiques de chaque émotion.
- Des tableaux ou photographies supports de lectures d'œuvre d'art.

### **2.2.1 Premier objectif : pouvoir identifier et conceptualiser verbalement les quatre émotions de base**

Les huit premières séances ont été dédiées à l'étude des émotions basales (peur, joie, tristesse et colère) dans différentes dimensions :

- **Une dimension langagière** par l'acquisition du lexique des émotions et par la mobilisation de ce lexique lors de situations ritualisées d'expression de ses émotions.
- **Une dimension corporelle** avec l'identification de gestes corporels et faciaux caractéristiques, constitutifs du "pattern moteur expressif"<sup>127</sup> de chaque émotion. Il était alors question de développer la capacité de percevoir chez l'autre les postures et mimiques caractéristiques des émotions.

---

<sup>125</sup> Llennas, Anna : *La couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves, 2012.

<sup>126</sup> COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf) p.23

<sup>127</sup> Ibidem P.20

D'une part, les élèves ont été invités à lister ces caractéristiques physiques par le biais de l'observation de flashcards.

D'autre part, par une mise en corps des émotions pour s'approprier ces caractéristiques physiques.

– **Une dimension sensible** par la conceptualisation de l'émotion par la mobilisation du vécu de l'élève.

### 2.2.2 Deuxième objectif : accéder à un langage comme moyen d'expression de ses émotions.

Chaque séance débutait par un temps ritualisé d'expression émotionnelle via "le tableau des émotions".

Les élèves réveillés s'installaient de manière échelonnée dans le coin regroupement, après leur temps de repos. Chacun tour à tour, venait positionner son étiquette-prénom sur le tableau des présents près de l'émotion qui l'habitait. Les différentes émotions étaient matérialisées par le personnage de l'album La couleur des émotions. En effet, le monstre est de différentes couleurs selon l'émotion qu'il ressent.

Par la suite, un petit temps d'expression était réservé, où chacun pouvait justifier son choix d'émotion.

Cela permettait, d'une part, aux élèves de recourir au lexique des émotions, et d'autre part, il permettait de rentrer dans une expression personnelle des émotions par le vécu de l'élève : "J'ai mis mon étiquette près du monstre de la tristesse parce qu'aujourd'hui je n'ai pas trop de copains".

D'autre part, chaque semaine, je proposais un temps de lecture d'œuvre obéissant toujours au même déroulement<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup>Cf page 26

## 2.3 Recueil des données

Mon recueil de données provient de deux sources :

D'une part, il s'appuie sur l'analyse de la séquence que j'ai proposée. Cette analyse sera éclairée d'une part par les éléments théoriques précédemment exposés, d'autre part par son déroulement en classe. Cette analyse visera à établir des principes d'actions professionnelles pour favoriser le développement d'un oral moyen d'expression.

D'autre part, il se centre sur l'observation d'un temps de lecture d'œuvre s'étant déroulé à la suite de la séquence mise en place. Pour ce temps de recueil, j'ai choisi quatre élèves ayant assisté de manière régulière à la séquence, aux niveaux de langage hétérogènes<sup>129</sup>. Ainsi, Hugo, Savannah, Mélyssa et Audris ont participé à cette lecture d'œuvre.

Les données recueillies ont été collectées au moyen d'une vidéo<sup>130</sup>.

En effet, j'ai souhaité analyser les expressions rendant compte d'un engagement émotionnel en recueillant les manifestations verbales, vocales et kinesthésiques afin de dresser les caractéristiques d'une expression émotionnelle et de définir le type d'oral que cette activité suscite.

---

<sup>129</sup>Cf annexe

<sup>130</sup>Cf annexe

# III. Analyse des données

---

## 3.1 Analyse de la séquence

### 3.1.1 A propos du choix de l'album support *La couleur des émotions*<sup>131</sup>

Cet album a principalement constitué un support pour la structure de ma séquence : en effet, il passe en revue la joie, la tristesse, la colère, la peur qui sont quatre émotions basales, puis la sérénité et l'amour.

La sérénité et l'amour ne sont pas perçus comme des émotions par Cosnier<sup>132</sup>. Selon le dictionnaire Larousse, serein qualifie celui « qui n'est agité par aucun trouble, qui est exempt de passion, d'angoisse ». Succédant les quatre émotions basales où le monstre est montré comme habité par ses émotions, allant jusqu'à changer de couleur, la sérénité apparaît comme l'aboutissement d'un contrôle des émotions du monstre, qui les a « sépar(ées) », « rang(ées) chacune dans un flacon étiqueté », qui désormais y « voi(t) plus clair »<sup>133</sup>.

L'amour est perçu par Cosnier comme étant un grand sentiment par son « caractère temporel (il (est) durable), et par (son) apparition qui n'est généralement pas lié à un événement unique et imprévu. »<sup>134</sup>

Je me suis donc principalement concentrée sur les quatre doubles pages des émotions de base. Ce fut donc un support occasionnant une caractérisation puis une catégorisation de chaque émotion dans ses caractéristiques verbales, vocales et kinesthésiques. La lecture des textes n'a pas eu beaucoup d'intérêt compte tenu des objectifs visés par la séquence : les phrases très imagées et poétiques comprenaient du vocabulaire difficile sur lequel il aurait été nécessaire de travailler spécifiquement. Ainsi, pour chaque double page la caractérisation et la catégorisation a surtout été élaboré collectivement au gré des propositions orales. Les élèves ont été emmenés à émettre des suppositions en répondant à la question « *comment se sent le monstre dans*

---

<sup>131</sup> Llana, Anna : *La couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves, 2012.

<sup>132</sup> COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)>

<sup>133</sup> Llana, Anna : *La couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves, 2012 ; p.3

<sup>134</sup> COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon,2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> P.28

*cette double page ?* ». Ils justifiaient leurs propos par la description de la représentation corporelle du monstre et par les illustrations. Il s'agit d'un album pop-up aux visuels très attractifs. Chaque émotion est assimilée à une couleur donnée. Pour les élèves, il pourrait s'agir de couleurs figées, établies. Or chacun peut avoir une perception différente de l'occurrence émotionnelle des couleurs. Lors des lectures d'œuvre, j'ai perçu cet écueil : certains élèves justifiaient les émotions évoquées par les couleurs représentées renvoyant aux représentations du monstre.

### **3.1.2 Les opérations émotionnelles organisant le rapport à l'œuvre d'art constitutives d'une éducation aux émotions**

Chaque séance comprenait un rapport à l'œuvre d'art. Bien qu'il s'agisse de « savoirs fuyants », j'ai souhaité mobiliser trois opérations émotionnelles organisant le rapport à l'œuvre.

#### *3.1.2.1 Organiser une transcendance émotionnelle : analyse du dispositif de lecture d'œuvre*

Le dispositif a été conçu pour permettre aux élèves de travailler leur rapport à l'œuvre d'art dans un espace potentiel. Ainsi, il s'agissait d'un espace-temps singulier, sortant de l'organisation habituelle de la classe. J'intervenais en effet, chaque jeudi et vendredi en début d'après-midi, le temps de la séquence, dans la seconde classe de maternelle. Lors des temps de lecture d'œuvre, l'espace potentiel proposait au regard des élèves une œuvre d'art. En tant qu'enseignante, il m'intéressait de percevoir « la coloration de toute une attitude » face à cette « réalité extérieure »<sup>135</sup>. Dans l'espace de la classe, les séances se sont déroulées dans le coin regroupement, lieu privilégié des séances orales dirigées à l'école maternelle. Les bancs ont été approchés de manière à favoriser un sentiment d'intimité et favoriser l'accroche des élèves. L'espace potentiel ne peut ici se définir comme tel que par la singularité de ma présence. En effet, les élèves de la seconde classe de maternelle n'auraient pas vécu ces temps singulièrement si leur enseignante avait mené elle-même la séquence dans le même espace que les enseignements de mathématiques ou de français<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Cf page 12

<sup>136</sup> Bien qu'ils ne soient pas nommés comme tels à l'école maternelle.

Conformément aux trois gestes didactiques évoquées par Chabanne pour la lecture d'œuvre<sup>137</sup>, le mode de « présentation à l'œuvre » choisi a été la projection via un vidéoprojecteur. La projection m'a semblé être le moyen de regard le plus accessible : il ne remplace pas la matérialité d'une œuvre de laquelle elle occulte les volumes. Elle modifie légèrement les couleurs mais permet un accès au regard de chacun.

« L'entrée dans l'œuvre » était guidée par la consigne suivante : « je regarde le tableau en silence pendant quelques instants ». Les élèves devaient demeurer silencieux et immobiles devant l'œuvre lors du temps « d'entrée dans l'œuvre », durant environ 30 secondes. Précédemment à cette entrée dans l'œuvre les élèves étaient invités à trouver une position dans l'espace du regroupement, toujours sur les bancs. Les aléas des interactions amicales entre les élèves ont toutefois occasionné des changements de place afin que ceux-ci se montrent plus disponibles quant à l'œuvre. Chabanne évoque la place laissée à la « naturelle corporelle de l'expérience de l'œuvre : regarder un tableau, c'est aussi se positionner par rapport à lui, avancer, reculer, toucher peut-être ». Cet aspect corporel d'entrée dans l'œuvre n'a pas été spécifiquement étudié : invités à rester immobiles, les élèves ne se sont pas déplacés pour mieux percevoir. Néanmoins, la projection ne permettait pas aux élèves de toucher, les ombres naturelles des peintures étaient faussées.

La ritualisation de l'entrée dans l'œuvre a encouragé les élèves à se comporter tels des spectateurs en intégrant une qualité de concentration, d'échanges et d'écoute. Cette entrée dans l'œuvre est le moment dédié à l'expérience esthétique. L'élève prend « contact » avec l'œuvre, tisse du « lien », et s'opère la « brèche » entre la parole et le monde, l'élève vit une expérience émotionnelle.

« L'attention conjointe à l'œuvre » se déroulait en deux temps : décrire l'image (*Qu'est-ce que tu vois ?*) puis interpréter (*Qu'est-ce que tu imagines ?*).

---

<sup>137</sup> Cf page 26

### 3.1.2.2 La socialisation de l'appréciation : la contagion émotionnelle selon Chabanne

Pour Chabanne, « les émotions (...) se développent dans des stimulations partagées »<sup>138</sup>. La socialisation de l'appréciation est occasionnée par le temps « d'attention conjointe à l'œuvre » où l'intégralité du groupe porte un regard sur l'œuvre. Parce qu'une même œuvre est proposée au regard de chacun, par les questions collectives de l'enseignant, les élèves confrontent leurs points de vue. Les émotions subjectives sont partagées, appropriées puis reproduites par les élèves. Ainsi, cette opération émotionnelle est provoquée par le dispositif didactique en lui-même. Au cours de la séquence, l'enseignant s'est fait le médiateur de la socialisation de l'appréciation : à plusieurs reprises, il demandait aux élèves de justifier une émotion dans une œuvre ou par le vécu, par exemple.

### 3.1.2.3 Une dimension de contagion émotionnelle, du point de vue de Vygotski.

J'ai en effet utilisé l'œuvre dans sa dimension « d'appareil de transmission »<sup>139</sup> de l'émotion de l'artiste lors de lectures d'œuvres.

Pour favoriser cette opération émotionnelle, j'ai choisi des œuvres rendant compte explicitement du sentiment de l'artiste. Il s'agit en effet d'œuvres figuratives. Ainsi, pour la joie, je choisisais la photographie de Sabine Weiss *La petite égyptienne*<sup>140</sup>. Pour la tristesse, je choisisais *L'enfant en pénitence*<sup>141</sup> de Jean-Baptiste Lépicié.

La lecture d'œuvre était faussée par le moment auquel elle intervenait : il s'agissait des premières séances sur la joie et la tristesse<sup>142</sup>. Elle succédait au temps de découverte de l'émotion « de la semaine » par l'album *La couleur des émotions*. Les élèves avaient donc connaissance de l'émotion travaillée.

Dans les deux cas, les élèves justifiaient leurs ressentis émotionnels par les caractéristiques kinesthésiques des personnages représentés : le sourire, les

---

<sup>138</sup> CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.7

<sup>139</sup> Cf page 13

<sup>140</sup> WEISS.S *La petite égyptienne*, 1983, Photographie

<sup>141</sup> LEPICIE.J.B *L'enfant en pénitence*, 1755-1784, Peinture sur bois, 41,5x31cm, Lyon, Musée des Beaux-arts

<sup>142</sup> Respectivement la première et la troisième séance de la séquence.



larmes, la tête penchées, la bouche vers le bas... Le fait que ces sujets soient des enfants a permis une identification de mes élèves à ces œuvres. En effet, il leur a été aisé d'imaginer des raisons à ses émotions en mobilisant leur propre vécu et leur connaissance du monde.

Ainsi, voici pour la tristesse les justifications évoquées par les élèves quant à la tristesse du petit garçon représenté dans le tableau *L'enfant en pénitence* de Jean-Baptiste Lépicié :

*Nous pensons qu'il est triste parce qu'il est malade, parce qu'on l'a grondé, parce qu'il veut aller dehors et qu'il pleut, parce qu'il a sommeil, parce qu'il a fait un cauchemar.*

**Extrait d'une trace écrite sur la tristesse, composée par les élèves de moyenne-section en dictée à l'adulte.**

L'intérêt du recours à une œuvre d'art figurative, représentant un personnage proche de l'élève a permis aux élèves de conceptualiser l'émotion en faisant référence à leur propre vécu.

Cette opération émotionnelle a provoqué l'empathie chez les élèves : unanimement, ceux-ci ont évoqué ce sentiment de tristesse en se mettant à la place de l'enfant représenté. La trace écrite rend compte de la projection d'une tristesse qu'ils ont vécue : les raisons évoquées sont celles qu'ils vivent fréquemment.

Ma séquence avait pour objectif d'obtenir des élèves une expression émotionnelle personnelle. Même si chaque réception diffère selon les individus, le principe de contagion émotionnelle d'après Vygotski communique un ressenti à son public : unanimement les élèves ont exprimé les émotions de joie et de tristesse devant les œuvres présentées.

Afin d'atteindre un oral d'expression de ses émotions lié à la réception esthétique les lectures d'œuvres ont été détachées de « l'émotion de la semaine » et organisées tel un rituel de fin de séance. Il n'a plus s'agit d'œuvres figuratives rendant compte d'une émotion exprimée par un personnage représenté mais d'œuvres abstraites.

J'ai choisi deux œuvres :

- *BB64* de Kazuo Shiraga<sup>143</sup>
- *Number 34* de Jackson Pollock<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> SHIRAGA, K, *BB64*, 1962, huile sur toile, 81x116 cm

Il s'agissait ici de stimuler une expression émotionnelle subjective qui ne soit pas guidée par les indices physiques d'un personnage représenté.

Hugo : *Je me sens en colère parce que c'est comme s'il avait gribouillé parce qu'il n'était pas content*

Audris : *Moi, ça me rend joyeuse parce qu'il y a plein de couleurs*

Mélyssa : *Oui, il y a du jaune*

Extraits de notes que j'ai recueillies lors du temps de lecture de l'œuvre *Number 34* de Jackson Pollock lors de la question « *Comment tu te sens dans ton cœur ?* »

Ainsi, cet extrait de notes montre que les élèves justifient leur émotion par ce qu'ils perçoivent de l'œuvre et non ce qu'ils connaissent d'une expression représentée.

### 3.1.3 Les savoirs relatifs aux émotions construits

Au gré des outils que constituent les objets culturels sélectionnés comme support de l'éducation aux émotions, est visée l'acquisition de trois savoirs relatifs à l'émotion :

- **L'identification de gestes corporels et faciaux caractéristiques, constitutifs du "pattern moteur expressif" de chaque émotion.**

Ce lien avec le sensible me paraît essentiel. D'une part parce que la dimension kinesthésique est partie prenante de la définition d'une émotion, d'autre part parce que le sensible constitue le "directement perceptible" par le jeune enfant.

Je propose ce travail en plusieurs temps :

Après chaque occurrence à une émotion, je demande aux élèves de justifier leur proposition. Les éléments kinesthésiques font partie des éléments de justification des élèves.

Pour chaque émotion, j'ai invité les élèves à effectuer un tri d'images. Il ne fallait sélectionner que les images présentant des personnages ressentant l'émotion donnée. Cela a été permis de caractériser les éléments kinesthésiques déjà évoqués. Le rôle de cette étape est double : d'une part lister les éléments kinesthésiques comme constitutifs d'une émotion, d'autre part mobiliser le lexique des expressions corporelles et faciales. Cette caractérisation

---

<sup>144</sup> POLLOCK, J., *Number 34*, 1949, huile et émail sur carton blanc monté sur Masonite, 59,9x77,5 cm

kinesthésique n'a pas été exhaustive : elle se basait uniquement sur le corpus d'images sélectionnées.

Enfin, j'ai proposé un espace d'expression faciale d'une part et corporel d'autre part pour faire vivre ces caractéristiques kinesthésiques à l'enfant :

Les élèves ont été photographiés jouant une émotion avec leur visage. Cela permettait de clore la séance en réinvestissant les éléments kinesthésiques évoqués en se les appropriant. La séance suivante commençait par un temps de regard sur ses photographies et une description de celles-ci. Ce temps permettait une réactivation des connaissances.

De manière régulière, une mise en corps sur une œuvre musicale était proposée. Il s'agissait d'une mise en corps sur l'émotion travaillée lors de la séance. Cela ne permettait pas aux élèves d'opérer une libre réception, dans la mesure où l'émotion à ressentir était imposée. L'extrait musical aurait nécessité d'obtenir le même statut que les tableaux faisant l'objet de lectures d'œuvres dans des temps dédiés. Ici, la mise en corps n'avait pour objectif que le réinvestissement des caractéristiques kinesthésiques. Il constituait un support de langage où les élèves décrivaient le corps en action des autres en lien avec l'émotion travaillée.

Les traces écrites recueillaient les caractéristiques constitutives du « pattern moteur expressif » de chaque émotion évoquées tout au long des séances

.

– **L'acquisition du lexique des émotions** liée aux quatre émotions travaillées : la joie, la tristesse, la colère, la peur.

L'acquisition d'un lexique relatif à l'expression des émotions n'a pas été travaillée isolément. Cet apprentissage langagier était lié à la caractérisation des différentes émotions. Le lexique visé était de l'ordre des synonymes (content, fâché, inquiet...), lié à la description du corps vivant une émotion (sourire, sauter, avoir les sourcils froncés...), lié au l'expression vocale (pleurer, crier...)

Au cours de la séquence, les élèves ont été mis en situation de communication à différentes reprises permettant un espace de (re)mobilisation du lexique. Pour chaque émotion, différentes situations de communications ont été organisées :

– Une mise en mots relative à la double page de l'album

- La conceptualisation de l'émotion par la mobilisation du vécu de l'élève : Pour chaque émotion, j'ai invité les élèves à proposer des exemples issus de leur vécu illustrant l'émotion travaillée :

*Ce qui nous met en colère :*

- *Lorsque quelqu'un nous tape.*
- *Lorsque l'on se fait gronder*
- *Lorsque maman m'avait promis de m'acheter de la peinture verte et qu'elle oublie.*

Extrait d'une trace écrite sur la tristesse, composée par les élèves de moyenne-section en dictée à l'adulte.<sup>145</sup>

- Une caractérisation des particularités vocales et kinesthésiques de chaque émotion listées dans les traces écrites.
- La description d'un ressenti émotionnel dans une situation interrogeant le vécu de l'élève tel que dans l'activité ritualisée du tableau des émotions<sup>146</sup>
- La description d'un ressenti émotionnel dans une situation de lecture d'œuvre.

### 3.1.4 Les temps ritualisés d'oraux comme moyen d'expression

Comme décrits préalablement<sup>147</sup>, ces temps permettaient un espace de parole personnelle aux élèves qui souhaitaient exprimer leurs émotions.

Au tableau des présences, les cinq monstres étaient : la joie, la colère, la peur, la tristesse et la sérénité, dit « Le monstre qui se sent bien dans son cœur ».

Le temps ritualisé d'expression émotionnelle via "le tableau des émotions" permettait, d'une part, aux élèves de recourir au lexique : "J'ai mis mon étiquette près du monstre de la tristesse parce qu'aujourd'hui je n'ai pas trop de copains". D'autre part, il permettait de rentrer dans une expression personnelle des émotions par le vécu de l'élève.

Il aurait été souhaitable que ce temps accompagne l'intégralité de la vie de la classe. En effet, cette activité était très ponctuelle, or chaque enfant n'avait pas forcément vécu une émotion forte dans un court temps précédent la séance. Ainsi, la plupart du temps, les élèves positionnaient leur étiquette près du monstre « qui se sent bien dans son cœur », le monstre serein. D'autres enfants semblaient séduits par les monstres de la colère, de la peur et de la tristesse et par l'idée de pouvoir jouer à ressentir cette émotion. Systématiquement, je

---

<sup>145</sup> Cf annexe

<sup>146</sup> Cf page 32

<sup>147</sup> Cf page 32

demandais à ces élèves d'expliquer aux autres les raisons de leur émotion. Il était intéressant de constater que certains enfants étaient en mesure d'adopter des caractéristiques vocales (parler lentement, doucement pour la tristesse ou la peur), kinesthésiques (avoir un regard fuyant, adopter une position de repli sur soi) et d'évoquer des événements afin de se justifier. D'autres, très rapidement, riaient et mettaient leur étiquette ailleurs.

### **3.2 Analyse d'une situation de lecture d'œuvre : quelles manifestations émotionnelles ?**

L'analyse de la lecture d'œuvre s'axe sur le deuxième temps de « l'attention conjointe à l'œuvre » : les élèves ont précédemment observé un temps de regard silencieux puis ont décrit l'œuvre. J'ai recueilli les seules expressions des élèves répondant à la question « qu'est-ce que tu imagines ? » suivie de « montre nous comment tu te sens dans ton corps »<sup>148</sup>. Les expressions recueillies rendent toutes comptes de l'expression d'une émotion. Ces expressions sont organisées en deux catégories : les expressions rendant compte d'une expression émotionnelle subjective ; et au contraire, les expressions faisant référence à l'émotion comme concept, c'est à dire une référence distanciée de l'élève à l'émotion, n'exprimant pas un ressenti personnel.

---

<sup>148</sup> Les transcriptions en vert sont à contextualiser lors de la phase de mise en corps.

### 3.2.1 Les expressions rendant compte d'une expression émotionnelle subjective

Expressions rendant compte d'une expression émotionnelle subjective				
	Transcriptions verbales	Transcriptions vocales	Transcriptions kinesthésiques	N°
Savannah	parce que aussi + aussi moi ça me rend joyeux {[3way]} et aussi	Le débit de parole est rapide.	Mélyssa dodeline de la tête en souriant.	49
Savannah	parce qu'il y a toutes les couleurs	L'intonation rend compte d'une exclamation.	Audris relève le doigt en inspirant bruyamment Mélyssa ondule le haut de son corps de gauche à droite.	51
Audris	Xeh behX ça me fait penser à la peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	Hugo s'arrête de bouger les bras et regarde Audris.	55
Audris	Xhé béX parce que moi je je je pense que que que le bruit il me fait penser à moi* que** que que que ***ça me prend toutes les monstres	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	Audris se balance d'avant en arrière. *Se désigne de sa main. ** Regarde Hugo ***Regarde au loin	57
Mélyssa	que ça me rendait triste	Le débit de la parole est lent.	Mélyssa retourne s'asseoir.	73
Savannah	que j'étais très contente		Savannah retourne s'asseoir.	82
Audris	je me sens peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.		105

### 3.2.1.1 La joie

Pour Cosnier, la parole est le moyen privilégié de l'expression d'une émotion<sup>149</sup>. Certaines structures syntaxiques utilisées montrent que l'élève exprime une émotion qu'il semble vivre : le verbe « rendre » (N°49) montre l'impact de l'œuvre d'art sur Savannah, la « rend(ant) joyeu(se) » (N°49). Le débit de parole de Savannah est rapide : Savannah semble sûre d'elle. Les observables ne rendent pas compte de forts indicateurs de l'émotion : il me semble donc qu'il s'agisse davantage d'un bien-être, d'une sensation agréable ressentie par Savannah.

A partir de l'intervention de Savannah (N°49), Mélyssa manifeste un sourire. Elle bouge légèrement, d'abord sa tête qu'elle penche successivement de gauche à droite puis la partie supérieure de son corps. Ces réactions kinesthésiques semblent rendre compte d'une émotion joyeuse. J'analyse que la précédente intervention de Mélyssa<sup>150</sup> (N°45) n'entre pas dans une expression émotionnelle subjective dans la mesure où son intervention semble distancée de l'émotion évoquée. Or, cette manifestation kinesthésique paraît indiquer que Mélyssa entre dans une relation émotionnelle avec l'oeuvre, au gré de la parole de Savannah. On peut rapprocher ce phénomène au principe de contagion émotionnelle tel qu'il est proposé par Chabanne. Il précise que «les états affectifs sont « contagieux »<sup>151</sup> » dans la mesure où ils sont « co-ressentis, voire co-élaborés dans les petits collectifs ».

Il est à noter que lors du temps de mise en corps, seule Savannah rendra compte d'une émotion s'apparentant à la joie. Mélyssa exprimera de la tristesse. La joie est manifestée par Savannah en réinvestissant des gestes listés lors de la séquence : un sourire, les bras en l'air.

---

<sup>149</sup>Cf page 16

<sup>150</sup>Cf page 15

<sup>151</sup>CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126> p.8

### 3.2.1.2 La peur

L'intervention n°55 d'Audris évoque la peur. Ses propos ne comprennent pas de structure syntaxique rendant compte d'un ressenti subjectif. Néanmoins, plusieurs indicateurs permettent de percevoir que son expression est ressentie subjectivement :

En effet, Cosnier précise 152 que les indices vocaux sont de bons « indicateurs » : pour toutes les émotions, les composants de la voix changent (débit, volume, intonation, timbre)<sup>153</sup>. Ainsi, le volume sonore de la parole d'Audris est faible. Le débit de parole lent, ponctué par les hésitations d'Audris permettent de percevoir une adéquation entre ses propos et son expression émotionnelle. Par la suite, son regard est fuyant. Son corps se meut comme si elle éprouvait de la gêne. Dans son discours, intervient le pronom personnel « moi » à deux reprises et « me » à deux reprises, le pronom personnel sujet « je » à trois reprises.

Le propos d'Audris n'est pas clair. Il s'agit d'une enfant très bruyante et agitée. Dans son propos elle fait référence au « bruit » qui lui « prend tous les monstres ». Sans que l'on puisse l'affirmer catégoriquement, il est possible que le bruit qu'elle perçoit dans l'œuvre lui fasse penser à sa personnalité et au mal-être que provoque son agitation.

Audris reprend cette même émotion lors de la mise en corps. Celle-ci laisse les autres élèves perplexes (Echanges 95 à 103)<sup>154</sup> : les éléments kinesthésiques qu'elle mobilise ne font pas partie de ceux listés en classe. Ainsi, les autres élèves ne comprennent pas de quelle émotion il peut s'agir. La phrase finale d'Audris (N°105) conforte l'émotion évoquée : celle-ci choisit le verbe « se sentir ». Bien que la structure syntaxique soit erronée, cela met encore une fois l'accent sur le ressenti de l'élève.

### 3.2.2.3 La tristesse

Mélyssa conclue sa mise en corps par « ça me rendait triste » (N°73). Ici encore le verbe choisi illustre le lien entre l'émotion exprimée et l'œuvre. Le lent débit de parole, l'intonation descendante confortent l'expression émotionnelle verbalisée.

---

<sup>152</sup> Cf page 16

<sup>153</sup> Ibidem

<sup>154</sup> Cf annexe



### 3.2.2 Les expressions faisant référence à l'émotion comme concept

Expressions faisant référence à l'émotion comme concept				
	Transcriptions verbales	Transcriptions vocales	Transcriptions kinesthésiques	N°
Mélyssa	moi je crois que c'est la joie.		Son regard fait des allers retours entre le tableau et la maîtresse.	45
Mélyssa	parce qu'il y a du orange et du jaune et toutes les couleurs*		Elle balance son corps d'avant en arrière. * Savannah lève le doigt.	47
Hugo	moi ça me fait penser un peu à la joie et un peu + XeuhX à la tristesse parce que + XeuhX + Xeuh hé béX + il y a le noir et XeuhX le noir c'est comme la tristesse + et et dans le noir, il y a XeuhX c'est comme XeuhX dans le noir il y a des couleurs + et les couleurs ça fait la joie	Le débit de la parole est lent, ponctué de pauses. Hugo est hésitant.	Le regard d'Hugo n'est pas fixe, il circule entre le tableau, les endroits de la classe où il n'y a pas d'élèves. Il ne regarde pas la maîtresse.	60
Hugo	la colère		Hugo se rasseoit.	94

#### 3.2.2.1 La joie

Certaines structures syntaxiques utilisées rendent compte d'une distanciation de l'élève quand à l'émotion évoquée : « c'est la joie » (N°45) ; « ça me fait penser à la joie » (N°60). Le recours au substantif « joie » montre que l'élève considère l'émotion comme un concept figé, comprenant différentes caractéristiques. Ainsi, Mélyssa justifie l'émotion évoquée par les couleurs de l'œuvre. D'après l'album La couleur des émotions<sup>155</sup>, le jaune est la couleur du monstre lorsqu'il se sent joyeux. Ainsi lorsqu'elle dit « qu'il y a du orange et du

<sup>155</sup> Llana, Anna : *La couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves, 2012.

jaune et toutes les couleurs » (N°47), elle fait référence à ce qu'elle considère comme une caractéristique figée de l'émotion *joie*.

### 3.2.2.2 *La tristesse*

Hugo (dans son intervention N°60) exprime que « le noir c'est comme la tristesse » et que « les couleurs ça fait la joie » : à ces propos, on peut conclure à recours distancié des émotions. Hugo propose néanmoins une lecture du tableau personnelle : dans l'obscurité du tableau, s'apparentant à la tristesse, apparaissent des couleurs, qu'il associe à la joie. Ici, j'analyse le débit de parole lent, ponctué de pauses comme caractérisant une réflexion. Il cherche un sens au tableau, en puisant dans sa perception des émotions sans pour autant livrer sa propre perception.

### 3.2.2.3 *La colère*

Hugo répond « la colère » (N°94) à la question posée par l'enseignante closant sa mise en corps : « Hugo + qu'est-ce que tu voulais nous montrer » (N°93). Ici encore, Hugo n'inclue pas l'émotion dans une phrase exprimant un ressenti personnel.

Selon Cosnier, les réactions affichées peuvent différer de celles vécues réellement<sup>156</sup> : ainsi, lorsqu'Hugo donne à voir « comment il se sent dans son corps », il semble avoir mobilisé des caractéristiques kinesthésiques de la colère afin de l'imiter. Si cela rend compte d'une identification des caractéristique de la colère, cela ne rend pas compte d'un vécu émotionne.

De plus, Hugo n'avait auparavant pas exprimé la colère à la question « qu'est-ce que tu imagines ? » sinon un mélange de joie et de tristesse.

---

<sup>156</sup>Cf page 16

# IV. Présentation et discussion des résultats

---

## 4.1 Définition de principes didactiques pour l'éducation aux émotions à l'école maternelle

### 4.1.1 Mettre en place d'un espace potentiel d'expression des émotions

Selon Winnicott, l'enfant construit sa perception du monde dans l'espace potentiel<sup>157</sup>. Il s'agit d'un espace à la croisée de la subjectivité de l'enfant et de la réalité. Si cet espace est celui où l'enfant s'expérimente, comment se matérialise-t-il concrètement à l'école maternelle ?

Comme précédemment expliqué, il s'agissait d'une intervention occupant un statut différent que celui des apprentissages disciplinaires. Mon intervention était, pour les élèves, très singulière tant du point de vue de l'espace (la classe de ma collègue) que de celui du temps (chaque jeudi et vendredi après-midi en début d'après-midi). Il s'agissait d'une intervention très ritualisée, autour de l'unique thème des émotions, commençant toujours de la même manière, comportant des activités similaires (les lectures d'œuvres), les mêmes outils (l'album La couleur des émotions).

Afin de reconduire cette éducation à l'expression émotionnelle avec sa propre classe, il est nécessaire d'établir un espace de la classe dédié à ces temps d'expression. Il pourrait, par exemple, s'agir d'un espace-musée de la classe réservé à l'expression des émotions, tant des émotions quotidiennes des élèves que des émotions provoquées par la réception esthétique d'une œuvre d'art. La ritualisation semble également être un constituant du statut de l'espace potentiel. Il pourrait donc s'agir d'un temps identifié par l'emploi du temps de la classe, comprenant des activités spécifiques à cet espace, au déroulement ritualisé. En effet, si la ritualisation semble permettre de conférer un statut particulier à l'espace, il permet également de mettre les élèves de maternelle en confiance, notamment dans leur accès à une expression de leur subjectivité.

---

<sup>157</sup>Cf page 11

### 4.1.2 Favoriser l'expérience esthétique des élèves

Le dispositif didactique choisit pour la lecture d'œuvre doit permettre à chacun d'accéder à une réception esthétique, c'est à dire engageant une dialectique entre la subjectivité de l'élève et la perception de l'objet. Par le regard, l'élève prend « contact » avec l'œuvre, tisse du « lien », et alors s'opère la « brèche » entre la parole et le monde, l'élève vit une expérience émotionnelle<sup>158</sup>.

Ainsi, les temps de lecture d'œuvre mis en place suggéraient que l'intégralité de la lecture d'œuvre s'opère en groupe afin de favoriser « la socialisation de l'appréciation »<sup>159</sup> tel que l'entend Chabanne. Je m'interroge néanmoins : l'expérience esthétique peut-elle être systématiquement provoquée ? Est-ce que tous les élèves, au moment où l'œuvre est portée à leur regard, engagent leur subjectivité ? En effet, la présence d'un groupe classe pourrait perturber la réception de l'élève. Si la classe est dotée d'un espace-musée, la libre fréquentation des élèves peuvent leur permettre de trouver un temps pour porter un regard. En revanche la socialisation de l'appréciation demeurerait commune afin de permettre la richesse des échanges des élèves : les émotions subjectives sont partagées, appropriées puis reproduites par les élèves.

### 4.1.3 Favoriser des espaces d'expression émotionnelle dans le quotidien de la classe

Le temps d'expression émotionnelle ritualisé dans le quotidien de la classe permettrait aux élèves d'aborder leurs émotions lorsqu'ils les ressentent afin d'apprendre à les identifier et à la réguler. En effet, Cosnier nous a appris que les émotions se « déclenchent principalement dans un contexte d'interactions sociales<sup>160</sup> ». Dans la vie quotidienne de la classe, l'outil du « tableau des monstres » pourrait permettre aux enfants vivant une forte émotion de placer leur étiquette près du monstre de l'émotion choisie. L'enseignant dans des temps dédiés pourrait ainsi laisser une parole à cet élève verbalisant ses ressentis.

---

<sup>158</sup>CAUNE.J, *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble : PUG, 1999, Communication, médias, sociétés

<sup>159</sup>Cf page 13

<sup>160</sup>COSNIER.J, *Psychologie des émotions et des sentiments* [En ligne]. Université de Lyon, 2015 [Consulté le 27.03.16]. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)> p.24

## 4.2 Définition d'indicateurs d'entrée dans une expression émotionnelle subjective

### 4.2.1 Proposition de définition d'un nouveau type d'oral survenant lors des temps de lecture d'œuvre

Type d'oral	Fonction	Enjeu	Conduites discursives	Situation d'énonciation
<p><b>Oral d'expression rendant compte d'une expression émotionnelle subjective de l'élève lors des temps de lecture d'œuvre.</b></p> <p>Parler à ses pairs et à l'enseignant Parler de ses émotions Parler « sur » l'œuvre d'art. Se parler à soi</p>	<p><b>Langage moyen d'expression de ses émotions</b></p>	<p>- Percevoir, analyser, réguler ses émotions</p> <p>- Apprendre à ressentir : s'expérimenter dans le ressenti d'émotions</p> <p>- Partir en quête de soi : se comprendre</p> <p>- Comprendre l'autre</p>	<p>Mettre en mots ses émotions, ses ressentis à partir d'une œuvre d'art.</p> <p>- Expliquer comment l'on se sent.</p> <p>- Faire référence à ses ressentis émotionnels.</p> <p>(Accompagnées d'expressions vocales et kinesthésiques)</p>	<p>L'enseignant régule :</p> <p>Les élèves □ les je □</p> <p>L'œuvre d'art</p>

Ce tableau propose un prolongement de celui utilisé dans notre partie théorique<sup>161</sup>. Ainsi, au regard de notre étude, le type d'oral renvoie à des situations de lecture d'œuvre. A partir d'une réception esthétique de l'œuvre d'art, l'élève est invité à rendre compte de ses ressentis émotionnels, à **parler de ses émotions** en justifiant son propos par ce qu'il perçoit dans l'œuvre – **parler « sur » l'œuvre** - mais également ce que l'œuvre questionne dans sa subjectivité. En parlant de ses émotions, l'élève est conduit à percevoir et analyser ses émotions. Si le discours mené par l'élève répond aux questions de l'enseignant, à qui se destine-t-il ? Cela interroge l'un des enjeux de cet oral : partir en quête de soi pour se comprendre. De fait, l'élève « **se parle** » à **lui-même**. Dans la réalité du moment, l'élève **parle à l'enseignant et à ses pairs**.

<sup>161</sup>Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : *TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE*

Les lectures d'œuvres occasionnent des « contagions émotionnelles » liées à la socialisation de l'appréciation. En s'appropriant les ressentis de ses pairs, la mise en mots de l'élève lui permet de s'expérimenter dans le ressenti d'émotions. De fait, en remobilisant des mots, des gestes, des mimiques de ses pairs, l'élève apprend également à mieux comprendre l'autre.

Ainsi, dans le temps de lecture d'œuvre, l'enseignant se fait, par l'espace potentiel de lecture d'œuvre qu'il organise, le médiateur entre les subjectivités des élèves, portant un regard sur l'œuvre d'art.

Voici les indicateurs verbaux rendant compte de la mobilisation d'un oral d'expression d'une expression émotionnelle subjective de l'élève lors de temps de lecture d'œuvre :

Marquant un oral d'expression de ses émotions	Marquant un oral faisant référence au concept de l'émotion
Mobilisation d'un lexique des émotions <b>dont des adjectifs qualificatifs</b> : <i>triste, joyeux, en colère</i>	Mobilisation d'un lexique des émotions, <b>notamment des substantifs</b> : la joie, la peur, la tristesse, la colère.
Structures syntaxiques marquant une appropriation émotionnelle : <i>je me sens, je suis</i>	Structures syntaxiques ne marquant pas une appropriation émotionnelle : <i>C'est ..., ça me fait penser à ...</i>
Structures syntaxiques marquant une transformation de l'état émotionnel de l'élève par le regard de l'œuvre : <i>ça me rend</i>	Structures syntaxiques ne marquant pas de transformation de l'état émotionnel de l'élève par le regard de l'œuvre.
Présence de pronoms personnels : <i>je, me, moi</i>	Peu de pronoms personnels, ne marquant pas d'engagement de la subjectivité de l'élève.

Les éléments langagiers marquant un oral d'expression de ses émotions sont à contextualiser dans la séquence menée en classe. Ces critères ne sont pas objectivables s'ils sont dissociés de la séquence. En effet, tout au long de la séquence, les élèves ont été invités à mobiliser le lexique des émotions (adjectifs qualificatifs et substantifs), des structures langagières marquant l'appropriation émotionnelle (les élèves ont été invités régulièrement à répondre à la question « Comment te sens-tu ? » par exemple). Néanmoins, la maîtrise de la langue étant un objectif de l'école maternelle, nous avons auparavant évoqué l'indissociabilité d'un apprentissage langagier relatif à la mise en mots des émotions.

Audris, l'une des quatre élèves présente lors de la lecture d'œuvre, est d'origine américaine. Sa maîtrise de la langue française tant du point de vue de son vocabulaire ou des structures syntaxiques est moins avancée que les autres.

Audris	Xeh behX ça me fait penser à la peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	Hugo s'arrête de bouger les bras et regarde Audris.	55
--------	--------------------------------------	---	---	----

Ici, la phrase d'Audris contient une structure syntaxique analysée comme « marquant un oral faisant référence au concept de l'émotion ». Or, son intervention est ponctuée d'indices vocaux révélant un engagement d'Audris dans l'expression de ses émotions. Ainsi, les expressions des élèves sont à contextualiser dans leur niveau de maîtrise de la langue, dans les indices vocaux et kinesthésiques.

## 4.2.2 D'autres indicateurs d'une expression émotionnelle subjective

### 4.2.2.1 Indicateurs vocaux relevés

<b>Joie</b>	Le débit de parole est rapide. L'intonation rend compte d'une exclamation.
<b>Tristesse</b>	Le débit de la parole est lent.
<b>Peur</b>	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.

La plupart du temps, l'expression verbale prévalait dans la perception d'une émotion. En effet, selon Cosnier<sup>162</sup>, l'expression verbale est le moyen privilégié de l'expression des émotions. Néanmoins, les indicateurs vocaux sont de bons « indicateurs » : pour toutes les émotions, les composants de la voix changent (débit, volume, intonation, timbre)<sup>163</sup>. Il s'agissait donc de percevoir un changement vocal. L'intervention n°55 d'Audris évoquée précédemment rend compte de l'importance des indices vocaux.

Dans la mesure où les caractéristiques vocales (débit, volume, intonation, timbre) ne constituent des indicateurs que lorsqu'ils sont différents de l'expression orale habituelle, leurs transcriptions nécessiteraient une analyse de la linguistique au regard du comportement émotionnel de l'enfant.

<sup>162</sup>Cf page 17

<sup>163</sup>Ibidem

#### 4.2.2.2 Indicateurs kinesthésiques relevés

<b>Joie</b>	Mélyssa dodeline de la tête en souriant. Mélyssa ondule le haut de son corps de gauche à droite.
<b>Tristesse</b>	
<b>Peur</b>	Hugo s'arrête de bouger les bras et regarde Audris.
<b>Engageant la subjectivité</b>	*Se désigne de sa main.

Les indices listés renvoient à deux types d'expression émotionnelle :

- Un geste à décontextualiser d'une émotion donnée, qui pourrait apparaître dans l'expression de toute émotion, rendant compte de l'engagement de la subjectivité de l'élève : se désigner de la main.
- Les expressions émotionnelles liées au principe de contagion des émotions. (Les indicateurs kinesthésiques répertoriés ont été appariés à l'émotion auxquels ils renvoyaient.)

Savannah	parce que aussi + aussi moi ça me rend joyeux {{3way}} et aussi	Le débit de parole est rapide.	<b>Mélyssa dodeline de la tête en souriant.</b>	49
Savannah	parce qu'il y a toutes les couleurs	L'intonation rend compte d'une exclamation.	Audris relève le doigt en inspirant bruyamment <b>Mélyssa ondule le haut de son corps de gauche à droite.</b>	51

Ainsi, sur les interventions de Savannah, Mélyssa se met à « dodeliner de la tête », sourire, mouvoir son corps. Ainsi, ces attitudes faciales et corporelles semblent indiquer une contagion de l'émotion évoquée par Savannah.

Audris	Xeh behX ça me fait penser à la peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	<b>Hugo s'arrête de bouger les bras et regarde Audris.</b>	55
--------	--------------------------------------	---	--	----



Hugo, lors de l'intervention n°55 «jou(ait) avec ses bras tendus devant lui en les faisant bouger ». Ne prenant pas part à l'échange en cours, il se distrait en jouant avec son corps. Il semble que l'intervention d'Audris l'ait interpellé. Ainsi, prenant part à son expression, il arrête momentanément tout mouvement.

La difficulté du recueil d'indices kinesthésiques résidait dans la définition des mimiques et gestes corporels rendant compte d'une émotion. Ainsi, par exemple lorsqu'Audris lève le doigt bruyamment, elle cherche à s'engager dans la séance et à se faire reconnaître comme une élève par l'enseignante. Les balancements des élèves d'avant en arrière pourraient être liés par exemple à la manière dont ceux-ci sont assis (par terre, sur des coussins). Ici encore, il aurait été nécessaire que cette étude soit éclairée de critères d'observables issus de recherches éthologiques.

## V. Conclusion

---

Cette démarche de recherche nous a permis de définir des principes didactiques pour l'éducation aux émotions à l'école maternelle comprenant des objectifs d'acquisition d'un lexique des émotions ; d'identification des émotions ; d'expression de la subjectivité de l'élève dans une situation de lecture d'œuvre. Afin de favoriser cette éducation aux émotions, ma recherche a évoqué la nécessité de mise en place dans la classe d'un espace potentiel d'expérimentation des émotions reconnu comme un espace – temps au statut particulier, dédié à l'expression des émotions. Pour favoriser la particularité de cet espace, je propose que les activités s'y déroulant y soient ritualisées. Ainsi, je propose que cet espace soit accessible dans un temps précédant une lecture d'œuvre afin de permettre une libre réception esthétique des élèves, précédant « la socialisation de l'appréciation ». De plus, l'éducation aux émotions doit s'inclure dans le quotidien de la journée de classe des élèves : le groupe classe suppose de nombreuses interactions quotidiennes à l'origine d'émotions fortes. Apprendre à parler de ces émotions dans ces situations peut permettre la régulation des conflits et favoriser la disponibilité des élèves dans leur travail. En outre, cela prend pleinement part dans l'apprentissage d'une expression émotionnelle subjective. Ces temps de régulation du quotidien des élèves ont une place dans l'espace potentiel des expressions de la classe.

Notre démarche de recherche est également à l'origine d'un essai de définition d'un nouveau type d'oral : un oral d'expression rendant compte d'une expression émotionnelle subjective de l'élève lors des temps de lecture d'œuvre. Des critères permettant à l'enseignant de constater l'entrée des élèves dans ce type d'oral ont été établis : il s'agit d'indicateurs verbaux, tels que la présence d'adjectifs qualificatifs des émotions, la présence de pronoms personnels, certaines structures syntaxiques rendant compte de l'engagement émotionnel de l'élève ou de l'impact de la réception de l'œuvre sur sa subjectivité. Il ne s'agit pas seulement d'indicateurs verbaux. L'enseignant doit également s'intéresser aux modifications de l'expression vocale des élèves (timbre, débit, intonation, volume) et aux gestes et mimiques des élèves pouvant constituer des indicateurs kinesthésiques : un geste rendant compte de l'engagement de la subjectivité de l'élève : se désigner de la main ; des gestes

traduisant un ressenti émotionnel issu de la communication des émotions entre les élèves.

Il est difficile d'extrapoler cet essai de définition dans la mesure où le protocole proposé se basait sur la transcription d'une lecture d'œuvre réalisée avec seuls quatre élèves de moyenne section. De cette transcription, seuls les échanges rendant compte de l'expression d'une émotion ont été analysés. Cette recherche mériterait donc d'être poursuivie auprès de d'autres classes de maternelle afin de recueillir et d'analyser davantage d'indicateurs, et d'objectiver ceux déjà relevés.

# Bibliographie

---

## Documents issus de la recherche :

CAUNE.J, *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble : PUG, 1999, Communication, médias, sociétés

CHABANNE, Jean-Charles. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. In DUBOIS-MARCOIN, Danielle ; TAUVERON, Catherine. *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon, 2008, Institut français de l'éducation, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp.49-69, Documents et travaux n63. <hal-00922126>

COSNIER.J, Psychologie des émotions et des sentiments [En ligne]. Université de Lyon, 2015. Disponible sur le web : <[http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions et sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf)>

FRANCASTEL.P, *Etudes de sociologie de l'art*.Paris : Gallimard, 1989. Tel

GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie (coord). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Hatier pédagogie

JAUSS H.R, *Petite apologie de l'expérience esthétique*, Paris, :Allia, 2007.

VYGOTSKI, Levs. *Psychologie de l'art*. Paris : La dispute, 2005.Essais

WINNICOTT D.W, *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 2002, Folio essais

## Documents institutionnels

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Socle commun de connaissances et de compétences. Décret du 11-7-2006. Paru au JO du 12-7-2006

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret du 31 mars 2015. Paru au JO du 2 avril 2015

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 18.02 .15. Journal officiel du 12.03.15

ROUCHETTE,M, *Vers un enseignement rénové de la langue française à l'école élémentaire*. Paris : Colin, 1969.

## Supports et notes de cours issus de mon cursus universitaire :

Notes de cours : Théories des médias et de la médiation culturelle - L1 - CM En quoi la culture est-elle une médiation symbolique entre ceux qui appartiennent à une même société ? – S.Lapoutge – Institut Catholique de Toulouse – Semestre 1 - 2012/2013

Notes de cours : CM1 – UE 75 – Didactique de l'enseignement de l'oral aux cycles 1 et 2. ESPE de Toulouse 2014/2015

Notes de cours : M1 – UE 83 Didactique des Arts visuels – ESPE de Toulouse 2014 / 2015

Support de cours (M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives) : TYPES D'ORAUX ET D'ÉCRITS DANS LA CLASSE

## Autres documents :

Llena, Anna : *La couleur des émotions*. Paris : Editions Quatre Fleuves, 2012.

Organisation française pour la décennie (2009). Edito. *La lettre* – n014 Les émotions et sentiments [En ligne][Consulté le 27/03/16] Disponible sur le web : <<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2012/12/Lettre-14-juin09-Emotions.pdf>>

# Annexe n°1

## Séquence visant la mobilisation d'un oral comme moyen d'expression de ses émotions à l'école maternelle

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
	Joie	Joie	Tristesse	Tristesse
Objectif	Identifier la joie et ses manifestations physiques	Du concept de la joie à son appropriation (mise en corps)	Identifier la tristesse et ses manifestations physiques	Du concept de la tristesse à son appropriation (ressentis personnels et mise en corps)
Compétences	<p><u>MLO</u> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b>, questionner, <b>proposer des solutions</b>, discuter un point de vue</p> <p><u>AA</u> : Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté</p>	<p><u>MLO</u> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b>, questionner, <b>proposer des solutions</b>, discuter un point de vue</p> <p><u>AA</u> : <b>Proposer des solutions</b> dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, <b>avec son corps</b>, sa voix ou des objets sonores</p>	<p><u>MLO</u> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b>, questionner, <b>proposer des solutions</b>, discuter un point de vue</p> <p><u>AA</u> : Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté</p>	<p><u>MLO</u> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b>, questionner, <b>proposer des solutions</b>, discuter un point de vue</p> <p><u>AA</u> : <b>Proposer des solutions</b> dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, <b>avec son corps</b>, sa voix ou des objets sonores</p>
Déroulement	<p>Préalablement, expliquer le pourquoi de ma présence.</p> <p><b>1. Découvrir La couleur des émotions 5"</b> -&gt; Raconter l'histoire : C'est l'histoire d'un petit monstre... -&gt; Lecture jusqu'à la double page de la joie -&gt; <i>Qu'est-ce que c'est la joie ?</i></p> <p><b>2. Lecture d'image</b> : Le petite égyptienne de Sabine Weiss. 10" - Regarder l'image en silence - Décrire l'image (<i>Qu'est-ce que tu vois ?</i>) - Interpréter (<i>Qu'est-ce que tu imagines ?</i>)</p> <p>Le corps et la joie : <i>comment sait-on que cette petite fille est joyeuse ?</i></p> <p><b>3. Et toi, comment est ton visage lorsque tu es joyeux ? 5"</b> Chacun montre son visage s'il le souhaite, l'enseignant prend des photos pour enrichir la trace écrite.</p> <p><b>4. Est-ce qu'il existe d'autres mots pour dire la joie ? 5"</b></p>	<p>1. Relecture jusqu'à la double page de la joie de <u>La couleur des émotions 5"</u> -&gt; Que raconte cette histoire ?</p> <p>2. <b>Notre corps et la joie 10"</b> Tri d'images / photos : retrouver celles de la joie. Un corpus d'images-émotions est affiché au tableau, <i>Selon vous, quelles images montrent de la joie ?</i> Faire justifier par rapport aux caractéristiques physiques (sourire, position du corps...)</p> <p>3. <b>Mettre en corps la joie : 15"</b> <i>Je suis joyeux quand...</i> Dresser une petite liste puis partir de cette petite liste pour mettre en corps la joie.</p> <p><i>Y-a d'la joie - Trenet :</i> Première écoute silencieuse puis <i>qu'est-ce que c'est chanson raconte ?</i> Sur la deuxième écoute : <i>Nous allons imaginer que nous sommes très joyeux : notre corps montre que nous sommes très joyeux.</i> Après un temps d'exploitation collective, proposer à certains enfants de montrer comment leur corps est joyeux.</p>	<p>1. Reprise de la trace écrite de la joie.</p> <p>2. <b>Lecture jusqu'à la double page de la tristesse de La couleur des émotions</b> -&gt; Description des illustrations : comment est le monstre ? -&gt; <i>Qu'est-ce que c'est la tristesse ?</i></p> <p>3. <b>Lecture d'image</b> : <u>L'enfant en pénitence</u>, Lépicé - Regarder l'image en silence - Décrire l'image (<i>Qu'est-ce que tu vois ?</i>) - Interpréter (<i>Qu'est-ce que tu imagines ?</i>)</p> <p>Le corps et la tristesse : <i>comment sait-on que ce petit garçon est triste ?</i></p> <p>3. <b>Et toi, comment est ton visage lorsque tu es triste ? 5"</b> Chacun montre son visage s'il le souhaite, l'enseignant prend des photos pour enrichir la trace écrite.</p> <p>4. <b>Est-ce qu'il existe d'autres mots pour dire la tristesse ?</b> Avoir du chagrin / être chagriné</p>	<p>1. Se souvenir des émotions que l'on connaît.</p> <p>2. <b>Notre corps et la tristesse.</b> Trier des images / photos : retrouver celles de la tristesse. Faire justifier systématiquement (pourquoi penses-tu que ce personnage est triste ?) <i>Comment est notre corps lorsque nous sommes tristes ?</i></p> <p>3. <b>Mettre en corps la tristesse : 15"</b> <i>Je suis triste quand...</i> Dresser une petite liste puis partir de cette petite liste pour mettre en corps la tristesse.</p> <p><b>Mort d'Aese Peer Gynt Edvard Grieg</b> Première écoute silencieuse puis <i>qu'est-ce que c'est chanson raconte ?</i> Sur la deuxième écoute : <i>Nous allons imaginer que nous sommes très triste : notre corps montre que nous sommes très triste.</i> Après un temps d'exploitation collective, proposer à certains enfants de montrer comment leur corps est triste.</p>


Traces	<b>Trace écrite</b> (Une affiche où est collée le monstre jaune de la joie. ) -> Photographies des positions de la joie. -> Les autres mots pour dire la joie -> La petite égyptienne	<b>Compléter la trace écrite :</b> > Compléter en collant les images/photographie exprimant la joie -> Je suis joyeux quand...	<b>Trace écrite</b> (Une affiche où est collée le monstre bleu de la tristesse. ) -> Photographies des positions de la tristesse. -> Les autres mots pour dire la tristesse -> <u>L'enfant en pénitence</u>	<b>Compléter la trace écrite :</b> > Compléter en collant les images/photographie exprimant la tristesse -> Je suis triste quand...
Matériel	Album <u>La couleur des émotions</u> <u>La petite égyptienne</u> de Sabine Weiss	Extrait musical : <i>Y-a d'la joie</i> Corpus d'images-émotions <i>Appareil photo</i> Album <u>La couleur des émotions</u>	Album <u>La couleur des émotions</u> <u>L'enfant en pénitence</u> de Lépicicié	Extrait musical : <i>Mort d'Aese Peer Gynt</i> Edvard Grieg Corpus d'images-émotions <i>Appareil photo</i> Album <u>La couleur des émotions</u>

	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
	Colère	Colère	Peur	Peur
Objectif	Identifier la colère et ses manifestations faciales ; Rencontrer une oeuvre	Du concept de la colère à son appropriation (ressentis personnels et mise en corps)	Identifier la peur et ses manifestations faciales ; Rencontrer une oeuvre	Du concept de la peur à son appropriation (ressentis personnels et mise en corps)
Compétences	<b>MLO</b> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b> , questionner, <b>proposer des solutions</b> , discuter un point de vue <b>AA</b> : Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté	<b>MLO</b> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b> , questionner, <b>proposer des solutions</b> , discuter un point de vue <b>AA</b> : <b>Proposer des solutions</b> dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, <b>avec son corps</b> , sa voix ou des objets sonores	<b>MLO</b> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b> , questionner, <b>proposer des solutions</b> , discuter un point de vue <b>AA</b> : Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté	<b>MLO</b> : Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, <b>décrire, évoquer, expliquer</b> , questionner, <b>proposer des solutions</b> , discuter un point de vue <b>AA</b> : <b>Proposer des solutions</b> dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, <b>avec son corps</b> , sa voix ou des objets sonores
Déroulement	1. Se souvenir : <i>Quelles émotions connaît-on ?</i>  2. <b>Lecture de la double page de la colère.</b> -> Description des illustrations : comment est le monstre ? -> Comment se sent le monstre ? -> Pourquoi pourrait-il être en colère ?  3. <i>Et toi, comment est ton visage lorsque tu es en colère ? 5"</i> Chacun montre son visage s'il le souhaite, l'enseignant prend des photos pour enrichir la trace écrite.  4. <i>Est-ce qu'il existe d'autres mots pour dire la colère ?</i> Être fâché ;	1. Reprise de la trace écrite de la veille  2. <b>Notre corps et la colère.</b> Trier des images / photos : retrouver celles de la tristesse. Faire justifier systématiquement (pourquoi penses-tu que ce personnage est triste ?) <i>Comment est notre corps lorsque nous sommes tristes ?</i>  3. <b>Mettre en corps la tristesse : 15"</b> <i>Je suis en colère quand...</i> Dresser une petite liste puis partir de cette petite liste pour mettre en corps la tristesse.  <u>Carl Orff - O Fortuna ~ Carmina Burana</u>	1. Se souvenir : <i>Quelles émotions connaît-on ?</i>  2. <b>Lecture de la double page de la peur.</b> -> Description des illustrations : comment est le monstre ? -> Comment se sent le monstre ? -> Pourquoi pourrait-il avoir peur ?  3. <i>Et toi, comment est ton visage lorsque tu as peur ? 5"</i> Chacun montre son visage s'il le souhaite, l'enseignant prend des photos pour enrichir la trace écrite.  4. <i>Est-ce qu'il existe d'autres mots pour dire la peur ?</i> Être effrayé	1. Reprise de la trace écrite de la veille  2. <b>Notre corps et la peur.</b> Trier des images / photos : retrouver celles de la tristesse. Faire justifier systématiquement (pourquoi penses-tu que ce personnage a peur ?) <i>Comment est notre corps lorsque nous avons peur ?</i>  3. <b>Mettre en corps la peur : 15"</b> <i>J'ai peur quand...</i> Dresser une petite liste puis partir de cette petite liste pour mettre en corps la peur.  <u>Le Crépuscule des dieux : Marche funèbre de Siegfried ; Richard Wagner</u>

	<p>5. <b>Lecture d'image</b> : Kazuo Shiraga BB64</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder l'image en silence</li> <li>- Décrire l'image (<i>Qu'est-ce que tu vois ?</i>)</li> <li>- Interprêter (<i>Qu'est-ce que tu imagines ?</i>)</li> <li>- <i>Comment tu te sens dans ton coeur lorsque tu observes ce tableau ?</i></li> </ul>	<p>Première écoute silencieuse puis <i>Comment se sent-on dans son coeur lorsqu'on entend cette musique ?</i></p> <p>Deuxième écoute <i>Nous allons imaginer que nous sommes très en colère : notre corps montre que nous sommes très en colère..</i></p> <p>Après un temps d'exploitation collective, proposer à certains enfants de montrer comment leur corps est en colère.</p>	<p>5. <b>Lecture d'image</b> : Jackson Pollock, number 141949</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder l'image en silence</li> <li>- Décrire l'image (<i>Qu'est-ce que tu vois ?</i>)</li> <li>- Interprêter (<i>Qu'est-ce que tu imagines ?</i>)</li> <li>- <i>Comment tu te sens dans ton coeur lorsque tu observes ce tableau ?</i></li> </ul>	<p>Première écoute silencieuse puis <i>Comment se sent-on dans son coeur lorsqu'on entend cette musique ?</i></p> <p>Deuxième écoute <i>Nous allons imaginer que nous avons très peur : notre corps montre que nous avons très peur.</i></p> <p>Après un temps d'exploitation collective, proposer à certains enfants de montrer comment leur corps est en colère.</p>
Traces				
Matériel	<p>Album <u>La couleur des émotions BB64</u> de Kazuo Shiraga rétroprojeté</p>	<p>Extrait musical : <i>Carmina Burana</i> Corpus d'images-émotions <i>Appareil photo</i> Album <u>La couleur des émotions</u></p>	<p>Album <u>La couleur des émotions Number 141949</u> de Jackson Pollock rétroprojeté</p>	<p>Extrait musical : <u><i>Le Crépuscule des dieux : Marche funèbre de Siegfried ; Richard Wagner</i></u> Corpus d'images-émotions <i>Appareil photo</i> Album <u>La couleur des émotions</u></p>









## Annexe n°2 : Traces écrites de la séquence



# La peur

Lorsque j'ai peur, je me sens petit; je me cache avec mes mains, sous les couvertures; je tremble.



# La colère

Lorsque je suis en colère, je croise les bras, j'ai le visage tout "serié"; mon corps est tout dur, je fronce les sourcils.



Kazuo Shiraga 8866

Ce qui nous met en colère :

- Lorsque quelqu'un nous tape.
- Lorsque l'on se fait gronder.
- Lorsque maman m'avait promis de m'acheter de la peinture verte et qu'elle oublie.



On se  
Lorsque je suis en  
cache mon visage  
louches tombent,







# La tristesse

On peut aussi dire avoir le cœur brisé

Lorsque je suis triste, ma tête se penche en avant, je cache mon visage avec mes mains, les coins de ma bouche tombent, je pleure.



Plusieurs choses nous rendent tristes  
- être tout seul dans le lit  
- aller au coin ; être puni  
- ne pas avoir de cadeau  
- se faire mal  
- être embêté par son frère, ne plus avoir le droit d'aller dans sa chambre



L'enfant en pénitence. J.B. Lépine

Nous pensons que le petit garçon est triste parce qu'il est malade, parce qu'on l'a grondé, parce qu'il veut aller dehors mais qu'il pleut (trop fort), parce qu'il a sommeil, parce qu'il a fait un connerd.



Lorsque l'on a la bouche qui...



# LA JOIE - joyeux

On peut aussi dire content

Lorsque l'on est joyeux, on a la bouche qui sourit, on peut sauter, on a les bras en l'air, on rit.



Nous pensons qu'elle est joyeuse parce qu'elle est en vacances, elle a une course en son honneur, elle se promène, elle ne fait de conneries, elle fait des...



### Annexe n°3 : Transcriptions de la lecture d'œuvre finale

Cette séance s'est déroulée le vendredi 15 avril durant une dizaine de minutes avec quatre élèves : Audris, Mélyssa, Savannah et Hugo.

Audris et Hugo sont deux élèves de ma classe.

D'origine américaine, Audris n'a appris à parler français que lors de sa première année d'école maternelle. Elle ne trouve pas toujours ses mots pour s'exprimer. Elle a un fort accent américain. Souvent, ses phrases ne sont pas syntaxiquement correctes. C'est une élève qui aime s'exprimer, prendre la parole devant ses pairs.

Hugo est un élève très bavard et spontané.

Mélyssa et Savannah sont deux élèves de l'autre classe de maternelle.

Toutes deux sont très amies. Elles sont très timides, silencieuses et ne s'expriment que lorsqu'elles y sont autorisées.

Seuls quatre enfants ont été invités à venir travailler. Cette séance s'est déroulée dans la bibliothèque de l'école dans laquelle nous n'avions pas eu l'occasion de travailler sur les émotions : il s'agissait donc pour eux d'un nouvel espace. Ces deux particularités ont conféré un aspect singulier à ce moment. Très vite, chacun est rentré dans la lecture d'œuvre.

Les élèves étaient assis sur de coussins, devant un écran sur lequel était projetée l'œuvre au moyen d'un vidéo projecteur. Il s'agissait ici d'une lecture d'œuvre de KANDINSKY.W, *Several circles*<sup>1</sup>.

J'ai filmé cette séance pour recueillir les manifestations verbales, vocales et kinesthésiques des élèves. Tout au long de la séquence, les élèves eurent l'habitude d'être photographié pour garder une trace de nos travaux. Ainsi, la présence de ce même appareil photo utilisé dans sa fonction de vidéo ne m'a pas semblé modifier les réactions des élèves.

---

<sup>1</sup>KANDINSKY.W, *Several circles*, 1926, Huile sur toile, 140.3 x 140.7 cm, Musée Guggenheim de New York

	Transcriptions verbales <sup>2</sup>	Transcriptions vocales <sup>3</sup>	Transcriptions kinesthésiques	N°
M	aujourd'hui nous allons travailler sur un nouveau tableau + d'abord nous allons le regarder + en silence + pendant un petit moment ensuite nous en discuterons			<b>1</b>
Audris	d'accord		Chacun prend une position de regard.	<b>2</b>
La maîtresse projette le tableau sur l'écran				
Audris	Oh	Audris s'exclame.	Son regard circule entre le tableau et les autres élèves	<b>3</b>
M	On ne parle plus			<b>4</b>
Savannah		Savannah inspire bruyamment	Savannah est immobile.	<b>5</b>
Hugo			La tête d'Hugo est orienté vers le côté, le menton vers le bas. Seuls les yeux sont orientés vers le tableau.	<b>6</b>
Mélyssa Savannah			Observent attentivement.	<b>7</b>
M	+++ qu'est-ce que l'on voit qu'est-ce que tu vois		La maîtresse regarde Hugo qui lève le doigt.	<b>8</b>
Hugo	je vois des ronds + après + je vois des couleurs + alors je vois + *orange rouge jaune violet bleu noir	La voie est posée, le débit lent. Son discours est ponctué de pauses.	Hugo regarde le tableau en jouant avec son tee-shirt. Le regard de Savannah fait des allers retours entre le tableau et Hugo. Mélyssa et Audris regardent le tableau sans mouvement. *Audris lève le doigt en inspirant bruyamment	<b>9</b>
M	d'accord + qu'est-ce que tu vois Audris			<b>10</b>
Audris	Xhé béX je vois du rose et des petits points qui qui qui sont bleus noirs oranges et et et rouges	L'élocution d'Audris est hésitante, son débit de parole est lent. Il est ponctué de répétitions qui semblent lui donner le	Audris sourit puis répond. Son regard fait des allers retours entre le tableau et la maîtresse. Mélyssa et Savannah lèvent	<b>11</b>

<sup>2</sup>La méthodologie des transcriptions utilisée est celle conseillée par GARCIA-DEBANC, Claudine ; PLANE, Sylvie (coord). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, 2004, Hatier pédagogie, p.6

<sup>3</sup>Les transcriptions vocales ne sont présentes que lorsqu'il s'agit d'une modification vocale notable. Lorsque la voix adopte un timbre, une intonation, un débit et un volume régulier et habituel, je n'ai pas jugé nécessaire de la décrire.

		temps de trouver ses mots.	le doigt. Mélyssa regarde le tableau. Savannah regarde Audris. Hugo regarde le tableau la bouche ouverte	
M	d'accord qu'est ce que tu vois toi Mélyssa			<b>12</b>
Mélyssa	je vois des oeils {[œy]}	Elle répond de manière assurée.	Le regard de Mélyssa était orienté vers le tableau. Lors de la réponse, il s'oriente vers la maîtresse.	<b>13</b>
M	toi du vois des yeux {[yø]}+ d'accord et toi qu'est-ce que tu vois Savannah			<b>14</b>
Savannah	moi je vois du blanc du XeuX bleu et XeuX *du rouge et du jaune.	Le débit de la parole est ponctué de quelques hésitations.	Savannah a le regard focalisé sur le tableau. Elle se balance d'avant en arrière. *Audris lève le doigt en inspirant bruyamment Mélyssa regarde Savannah. Hugo a le regard qui circule entre le tableau, Savannah et d'autres endroits de la classe.	<b>15</b>
M	tu veux dire autre chose, Audris*		*Hugo lève le bras pour prendre la parole et le secoue en regardant la maîtresse.	<b>16</b>
Audris	oui, Xhé béX je vois quelque chose qui brille un petit peu	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante.	Audris désigne le tableau de son index en le regardant. Hugo regarde Audris puis autour de lui. Savannah et Mélyssa observent le tableau. Savannah a la bouche ouverte.	<b>17</b>
M	tu vois quelque chose qui brille un petit peu est-ce que tu peux nous montrer où			<b>18</b>
Audris	là		Audris se lève et montre le contour du « grand rond bleu »	<b>19</b>
M	et toi Hugo			<b>20</b>
Hugo	ça sert à quoi ça		Il désigne l'extincteur de la classe.	<b>21</b>
M	XeuX non mais ça ce n'est pas une question qui			<b>22</b>

	nous intéresse maintenant			
Hugo	XHé bé hé béX si je vois* XeuX un gros XheuX ++ en fait je vois des petits points et je vois + un gros rond et des petits points et des petits points et ce gros rond il est bleu et presque on le voit plus** +	*Hugo s'exclame. Le débit lent de Hugo, ponctué par ses hésitations semble lui laisser le temps de construire la fin de son discours.	**Hugo désigne le tableau en penchant la tête. Il reproduit le « gros rond » en faisant tourner son index et les « petits points » en faisant des petits mouvements saccadés de l'index. Savannah regarde le tableau. Mélyssa et Audris ont le regard qui circule entre le tableau et Hugo.	<b>23</b>
M	Alors + où sont les formes rondes dans ce tableau			<b>24</b>
Hugo	au milieu il y a le gros rond bleu et le rond noir + après autour il y en a un peu là et un peu là et un peu là*	Le débit est soutenu. Hugo semble sûr de lui.	*Hugo désigne de son index les « formes rondes ».	<b>25</b>
M	et derrière les formes rondes le fond est de quelle couleur		Audris lève le doigt	<b>26</b>
Audris	noir	Le volume de la voix est bas.	La tête d'Audris est penchée vers l'avant, seuls les yeux regardent le tableau.	<b>27</b>
M	les formes rondes sont sur un fond noir* Mélyssa tu veux dire une dernière chose		Mélyssa lève le doigt.	<b>28</b>
Mélyssa	il y a toutes les couleurs	Mélyssa s'exclame.	Elle lève les bras en l'air puis les laisse tomber de part et d'autre de son corps. Savannah regarde Mélyssa. Savannah lève le doigt.	<b>29</b>
Savannah	et aussi le rouge et le marron ça fait du rose là		Savannah désigne le tableau de son index.	<b>30</b>
Hugo	XahX oui* je vois les ronds ils se croisent	Hugo s'exclame	Hugo hoche la tête.	<b>31</b>
M	tu nous montres Savannah ?		Savannah se lève pour montrer les deux ronds « qui se croisent ».	<b>32</b>
Audris	XahX oui ça se croise		La tête d'Audris est penchée vers l'avant. Seuls le regard est orienté vers le tableau.	<b>33</b>
M	alors maintenant on va essayer d'imaginer + qu'est-ce que l'on imagine		Hugo trouve une autre position assise. *Savannah lève le doigt.	<b>34</b>

	+ quand on regarde le tableau* qu'est-ce que tu imagines toi Savannah			
Savannah	que c'est une planète		Savannah regarde la maîtresse.	<b>35</b>
M	tu imagines que c'est une planète pourquoi			<b>36</b>
Savannah	parce que c'est tout rond comme une planète		Audris lève le doigt en inspirant bruyamment Savannah regarde la maîtresse.	<b>37</b>
M	et toi qu'est-ce que tu imagines Audris*		*Hugo lève le doigt	<b>38</b>
Audris	XHé béX j'imagine que c'est les ronds		La tête d'Audris est penchée vers l'avant. Seul le regard est orienté vers le tableau.	<b>39</b>
M	tu imagines que c'est des ronds et toi qu'est-ce que tu imagines Hugo			<b>40</b>
Hugo	XHé béX j'imagine que c'est un truc comment on appelle XeuhX ++ XeuhX + *des billes	La voix est posée, le débit de parole lent. Son discours est ponctué de pauses.	Hugo se balance d'avant en arrière. Il regarde en l'air, penche la tête sur le côté, regarde au loin. *Regarde la maîtresse.	<b>41</b>
M	des billes pourquoi		Mélyssa lève le doigt	<b>42</b>
Hugo	on dirait qu'on peut jouer avec c'est rond comme les billes		Hugo regarde ailleurs en jouant avec ses mains.	<b>43</b>
M	et toi			<b>44</b>
Mélyssa	moi je crois que c'est la joie.		Son regard fait des allers retours entre le tableau et la maîtresse.	<b>45</b>
M	toi tu penses + toi ça te fait penser à la joie pourquoi			<b>46</b>
Mélyssa	parce qu'il y a du orange et du jaune et toutes les couleurs*		Elle balance son corps d'avant en arrière. * Savannah lève le doigt.	<b>47</b>
M	et toutes les couleurs et toi Savannah		Audris lève le doigt en inspirant bruyamment	<b>48</b>
Savannah	parce que aussi + aussi moi ça me rend joyeux {{3way}} et aussi	Le débit de parole est rapide.	Mélyssa dodeline de la tête en souriant.	<b>49</b>

M	joyeuse {[3wayøz]}			<b>50</b>
Savanna h	parce qu'il y a toutes les couleurs	L'intonation rend compte d'une exclamation.	Audris relève le doigt en inspirant bruyamment Mélyssa ondule le haut de son corps de gauche à droite.	51
M	mais pourquoi les couleurs vous font penser à la joie			<b>52</b>
Mélyssa	parce que c'est joli, c'est comme la joie		Mélyssa regarde la maîtresse.	<b>53</b>
M	et toi Audris		Hugo joue avec ses bras qu'il tend devant lui en les faisant bouger.	<b>54</b>
Audris	Xeh behX ça me fait penser à la peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	Hugo s'arrête de bouger les bras et regarde Audris.	55
M	ça te fait penser à la peur + est-ce que tu pourrais dire pourquoi			<b>56</b>
Audris	Xhé béX parce que moi je je je pense que que que que le bruit il me fait penser à moi* que** que que que ***ça me prend toutes les monstres	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.	Audris se balance d'avant en arrière. *Se désigne de sa main. ** Regarde Hugo ***Regarde au loin	57
M	et ça te fait +++ pourquoi tu dis du bruit qu'est ce qui fait du bruit			<b>58</b>
Audris	XheuX + que ça fait du bruit oui	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante.	Regarde Hugo Puis se balance d'avant en arrière	<b>59</b>
Hugo	moi ça me fait penser un peu à la joie et un peu + XeuX à la tristesse parce que + XeuX + XeuX hé béX + il y a le noir et XeuX le noir c'est comme la tristesse + et et	Le débit de la parole est lent, ponctué de pauses. Hugo est hésitant.	Le regard d'Hugo n'est pas fixe, il circule entre le tableau, les endroits de la classe où il n'y a pas d'élèves. Il ne regarde pas la maîtresse.	60



	dans le noir, il y a XeuX c'est comme XeuX dans le noir il y a des couleurs + et les couleurs ça fait la joie			
M	maintenant vous allez essayer de montrer comment vous vous sentez + comment vous vous sentez dans votre corps + en regardant le tableau montre nous comment tu te sens dans ton cœur Mélyssa		Mélyssa est invitée à venir montrer comment son corps se sent devant les autres. <sup>4</sup>	<b>61</b>
M	les autres qu'est-ce qu'elle fait Mélyssa avec son corps + comment elle a l'air de se sentir		Audris lève le doigt en inspirant bruyamment	<b>62</b>
Audris	elle est triste	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante.	Les trois autres élèves regardent Mélyssa	<b>63</b>
M	explique-nous pourquoi tu penses ça			<b>64</b>
Audris	XeuX parce que elle fait comme ça avec la bouche		Audris reproduit la moue de Mélyssa.	<b>65</b>
M	comment on peut expliquer ça avec des mots		Hugo lève le bras.	<b>66</b>
Hugo	elle a la bouche vers le bas			<b>67</b>
M	elle a la bouche vers le bas ++ qu'est-ce qu'elle qu'est ce qu'elle fait d'autre avec son corps			<b>68</b>
Savanna h	on dirait que + qu'elle n'est pas contente parce qu'elle croise les bras	.	Savannah regarde la maîtresse.	<b>69</b>
M	elle a les bras croisés			<b>70</b>
Hugo	et son visage il est pas content il fait comme ça		Hugo reproduit l'expression adoptée par Mélyssa.	<b>71</b>
M	merci Mélyssa qu'est-ce que tu voulais montrer avec ton corps			<b>72</b>
Mélyssa	que ça me rendait triste		Mélyssa retourne s'asseoir.	<b>73</b>
M	qui veut montrer comment		Audris lève le doigt.	<b>74</b>

<sup>4</sup> Voir capture vidéo de Mélyssa

	il se sent dans son corps en regardant le tableau allez viens Savannah			
Audris	elle est très contente	Le débit de la parole est lent.		<b>75</b>
M	pourquoi			<b>76</b>
Audris	elle fait un sourire	Le débit de la parole est lent. Elle s'exclame.	Audris sourit	<b>77</b>
M	elle sourit + quoi d'autre		Hugo lève le doigt.	<b>78</b>
Hugo	elle lève les bras en l'air		Hugo reproduit la position des bras adoptée par Savannah.	<b>79</b>
Audris	oui ça fait comme si elle était très très contente	Le débit de la parole est plus rapide.	Audris sourit	<b>80</b>
M	Savannah qu'est-ce que tu voulais nous montrer			<b>81</b>
Savannah	que j'étais très contente		Savannah retourne s'asseoir.	<b>82</b>
M	A Hugo Mélyssa			<b>83</b>
Mélyssa	il est pas content il a les sourcils froncés			<b>84</b>
M	bravo, il a les sourcils froncés		La maîtresse regarde Audris	<b>85</b>
Audris	aussi les bras croisés comme Mélyssa	Le volume de la voix est clair est fort		<b>86</b>
M	XahX oui tu as raison		La maîtresse regarde Savannah	<b>87</b>
Savannah	il sourit pas			<b>88</b>
M	il ne sourit pas		La maîtresse regarde Audris	<b>89</b>
Audris	il a le visage tout dur			<b>90</b>
M	Tout crispé oui ça nous fait penser à quelle émotion		La maîtresse regarde Savannah	<b>91</b>
Savannah	c'est comme s'il était en colère			<b>92</b>
M	Hugo + qu'est-ce que tu voulais nous montrer			<b>93</b>
Hugo	la colère		Hugo se rasseoit.	<b>94</b>
M	Audris		Audris se lève à son tour.	<b>95</b>
Hugo	on sait pas			<b>96</b>
M	qu'est-ce que l'on sait pas		La maîtresse regarde Hugo.	<b>97</b>

Hugo	comment elle se sent			<b>98</b>
M	qu'est-ce qu'elle fait avec son corps			<b>99</b>
Hugo	elle fait rien			<b>100</b>
Mélyssa	elle sourit un tout petit peu			<b>101</b>
Savannah	mais pas beaucoup			<b>102</b>
Hugo	alors c'est pas la joie			<b>103</b>
M	Audris, comment tu te sens dans ton corps lorsque tu regardes le tableau			<b>104</b>
Audris	je me sens peur	Le débit de la parole est lent, elle est hésitante. Le volume de la voix est bas.		105
M	ça te fait penser à la peur			<b>106</b>
Audris	oui			<b>107</b>

Annexe n°4 : Œuvre utilisée lors de la lecture d'œuvre finale



KANDINSKY.W *Several circles*, 1926, Huile sur toile, 140.3 x 140.7 cm, Musée Guggenheim de New York

## Annexe n°5 : Captures de la vidéo : mises en corps des élèves

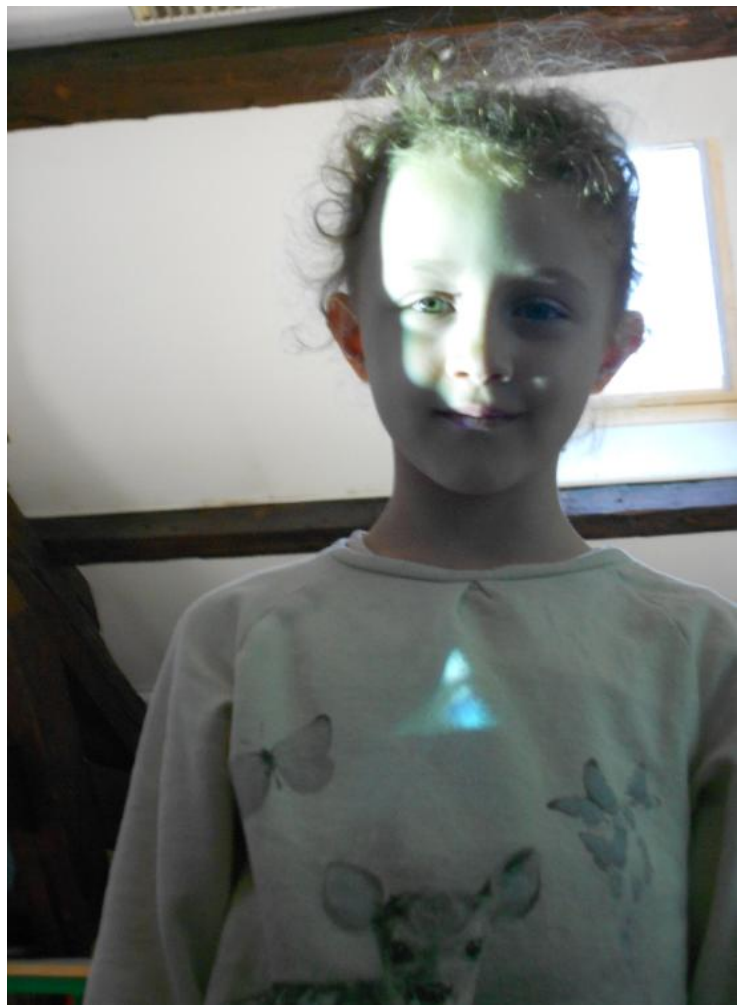
Savannah (Echanges 74 à 82)



Mélyssa (Echanges de 62 à 73)



Audris (Echanges 95 à 107)



Hugo (Echanges 83 à 94)





## Annexe n°6

### M2 – UE104— TD4- Littérature à la maternelle et conduites discursives

#### TYPES D’ORAUX ET D’ÉCRITS DANS LA CLASSE

TYPES D’ORAUX ET D’ÉCRITS	FONCTION	ENJEU	CONDUITES DISCURSIVES	SITUATION D’ENONCIATION
<b>ORAUX ET ECRITS DE COMMUNICATION</b>  « PARLER A »	Langage moyen d’enseignement	<b>Régulation de l’attention</b>	ECHANGES / ORAL D’EXPRESSION	enseignant ↔ élèves
<b>ORAUX ET ECRITS D’ELABORATION DU SAVOIR</b>  « PARLER A »  « PARLER DE »	Langage moyen d’apprentissages	<b>Médiation du savoir :</b> 1- Rendre visible l’objet d’enseignement	<b>TRACES</b> Conduites discursives « frustes » : énumérer, lister, relater, raconter en paraphrasant, justifier en donnant des exemples...	enseignant ↔ élèves ↓ objet d’enseignement
		2- Donner du sens à l’objet d’enseignement	<b>ÉCRITS ET ORAUX DE TRAVAIL</b> Conduites discursives plus élaborées : justifier en racontant et en décrivant, expliquer, argumenter.	enseignant ↔ élèves ↓ objet d’apprentissage
<b>ORAUX ET ECRITS D’APPROPRIATION DU SAVOIR, ET DES GENRES DE DISCOURS</b>  « PARLER A »  « PARLER DE »  « PARLER SUR »	Langage objet d’enseignement	<b>Mise en discours et incorporation du savoir</b>  Apprendre à parler sur un objet d’apprentissage et devenir sujet d’énonciation	<b>ÉCRITS ET ORAUX INTERMÉDIAIRES</b> Vers des conduites discursives normées, en sachant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire,</li> <li>- expliquer,</li> <li>- raconter,</li> <li>- argumenter.</li> </ul>	L’enseignant régule : élèves => élèves ↓ objet d’apprentissage

Claire Dutrait d’après Michel Grandaty- CR de recherche collaborative du Gridife « Les écrits et les oraux de travail ».

