



L'IMPACT DE L'EMOTION SUR LA MEMORISATION ET LA COMPREHENSION D'ELEMENTS D'ALBUMS

Christelle ANDRIANJAKAMAHEFAZAY-MALMANCHE

Mémoire de MASTER 2 MEEF Premier degré

Sous la direction de Monsieur Victor MILLOGO

2018-2019

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1. CONSTATS ET RECHERCHES.....	5
1.1 Qu'est-ce que l'émotion ?.....	5
1.1.1 Quelques approches de l'émotion.....	5
1.1.2 Une intelligence émotionnelle.....	7
1.2 Les émotions chez l'enfant et l'impact sur les apprentissages.....	8
1.2.1 Les émotions chez l'enfant.....	8
1.2.2 Le développement de l'empathie, une composante émotionnelle.....	9
1.2.3 Les effets des émotions sur la cognition.....	10
1.2.4 Lien entre contenu émotionnel des supports et apprentissages.....	10
1.3 La compréhension de récits en maternelle.....	14
1.3.1 Ce que disent les programmes.....	14
1.3.2 Les problèmes spécifiques en compréhension de récits chez les élèves de petite section.....	15
1.3.3 Comment apprendre à comprendre les récits.....	15
2. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	18
2.1 La population de recherche.....	18
2.2 Le matériel et les tâches.....	18
2.2.1 Le matériel : les albums et leurs caractéristiques.....	18
2.2.2 Les tâches.....	20
2.3 La procédure.....	20
2.4 Les indicateurs, collecte de données et codages.....	21
3. LES HYPOTHESES.....	21
4. LES RESULTATS.....	22
4.1 Scores de compréhension globale des élèves de petite section.....	22
4.2 Scores liés aux différents éléments de l'histoire.....	25
5. DISCUSSION.....	28
Conclusion et perspectives.....	31
Bibliographie / sitographie.....	32
Annexes.....	34

Résumé

Ce mémoire se propose d'étudier l'impact des émotions sur les apprentissages chez les jeunes élèves de maternelle. Plusieurs travaux récents ont montré que les émotions semblent avoir un impact sur les apprentissages scolaires. Nous avons proposé à des jeunes élèves de petite section de maternelle une tâche de compréhension et de mémorisation des éléments de trois albums dans lesquels nous faisons varier la valence émotionnelle du contenu de l'histoire : valence positive, négative et neutre. Les élèves devaient écouter le contenu des ces histoires lues par l'enseignante et répondaient à des questions simples de compréhension.

Les résultats montrent que les élèves les plus avancés dans les apprentissages ont une compréhension plus fine que les autres avec une meilleure prise en compte de l'émotion. De plus, les albums avec valence émotionnelle neutre puis positive sont ceux qui sont le mieux compris. Les élèves les moins matures semblent être plus axés sur la compréhension des épisodes.

Mots clés : Emotions, compréhension, mémorisation, apprentissages

Abstract

This dissertation aims to study the impact of emotions on learning in young kindergarten students. Several recent studies have shown that emotions seem to have an impact on school learning. We proposed to young kindergarten students an understanding and memorizing task of three albums contents in which the emotional valence of the story's varied in three ways: positive, negative and neutral. The students' task was to listen to the content of these stories read by the teacher and to answer simple comprehension questions.

The results show that the more advanced students in learning have a more sophisticated understanding than others with a better account of emotion. In addition, album with neutral and then positive emotional valence are best understood. Least developed students seem to be more focused on understanding episodes.

Key words: Emotions, comprehension, memorization, learning

Introduction

Pour cette première année en tant que professeure des écoles stagiaire, je débute avec une classe de petite section. La petite section représente une étape clé dans le parcours scolaire de l'élève. C'est pour la majorité des élèves leur première expérience scolaire. Lors de cette première année, les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. Il est donc essentiel que cette première expérience soit la plus agréable possible afin que l'enfant puisse venir à l'école avec plaisir et qu'il ait toute confiance en son enseignante. Cette première année pose ainsi des jalons solides pour la suite de la scolarité de l'enfant. Mon rôle est donc de leur donner envie de venir à l'école.

Les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 insistent sur la bienveillance : « L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà ». Et cela me semble essentiel en tant qu'enseignante de m'interroger sur ma posture afin de permettre un attachement sécurisé avec l'enfant pour favoriser un développement optimum et lui permettre d'explorer la classe et d'accéder aux apprentissages, et de m'interroger sur comment puis-je me servir des émotions pour aider les enfants dans leurs apprentissages.

En effet, dès les premiers jours de classe, les enfants baignent dans les émotions. Outre la séparation, quelque fois brutale, avec leur(s) proche(s), des figures familières et bienveillantes, les jeunes élèves se trouvent confrontés à une nouvelle expérience, susceptible d'éveiller en eux des sentiments contrastés. La peur : la peur des autres, de l'enseignant(e), l'inquiétude de ne pas revoir ses parents, ses jouets habituels, mais aussi la joie de découvrir de nouvelles choses, des jeux, des jouets, des univers différents. Les enfants se retrouvent face à d'autres enfants qu'ils ne connaissent pas, qui vivent la même expérience mais ne la ressentent et ne l'expriment pas de la même manière. Certains moments de la journée peuvent constituer des moments difficiles voire anxiogènes, pour certains enfants ce sera la cantine ou la sieste et pour d'autres la récréation. Au cours de ces moments les enfants passent d'une émotion à une autre. Je me suis donc rendu compte de l'importance d'être à l'écoute des enfants et d'apprendre à observer ce qui n'est pas si simple face à une journée chargée et aussi rythmée. Mais ces observations et cette écoute sont indispensables pour pouvoir faire face aux besoins des enfants qui n'arrivent

pas à expliquer ce qui ne va pas, affaire qui n'est pas toujours simple car malgré cela nous n'avons pas toujours les réponses aux pleurs. En effet, toutes ces émotions négatives font obstacles aux apprentissages, un enfant qui redoute la cantine risque d'y penser toute la matinée et se demander sans cesse quand est-ce qu'aura lieu la cantine. Il ne pourra donc pas être attentif à la lecture de l'album ou autre. Je me suis donc interrogée sur ma posture et sur comment me servir des émotions pour influencer les apprentissages des enfants. J'ai donc décidé de travailler autour des émotions pour aider les enfants à les comprendre et à les verbaliser.

Dès les premières semaines, je me suis rendu compte lors de lectures d'albums que l'intérêt des enfants différait selon le support utilisé. Ainsi un album de type documentaire sur les pommes ou un album dans lequel le personnage éprouve une émotion (un personnage qui est triste car il est seul) n'avait pas le même impact sur les enfants. J'ai en effet pu constater que les enfants avaient plus participé lorsque le contenu avait une valence émotionnelle positive ou négative. Les enfants étaient plus passifs lors de la lecture de l'album de type documentaire, que nous pouvons considérer comme neutre ou moins marqué émotionnellement. A partir de ces constatations, nous pouvons nous demander si cet intérêt provient du fait que l'enfant s'identifie au personnage car l'émotion ressentie par ce dernier lui fait écho à sa propre expérience ou parce que l'enfant fait preuve d'empathie sans avoir lui-même vécu cette expérience. Enfin, la façon dont l'enseignant(e) lit l'album (l'intonation par exemple) est aussi un élément à prendre en compte. En effet, lorsque l'enseignant(e) « interprète » un passage les enfants sont plus attentifs et concentrés que lorsque l'enseignant(e) lit un album documentaire qui ne nécessite pas d'intonation ni d'interprétation.

De même, nous pouvons nous demander si l'intérêt des élèves pour telle ou telle situation leur permettrait de se souvenir différemment des histoires relatées par les albums.

J'ai donc décidé d'approfondir cette question de la place des émotions dans les apprentissages en essayant de m'interroger sur la façon dont ces émotions pouvaient être mises au service des apprentissages.

Et plus précisément, sur l'impact du contenu émotionnel des supports d'enseignement sur les processus d'apprentissage (attention, concentration, implication, etc.). En quoi et comment les contenus émotionnels favorisent ou affectent les processus d'apprentissages. L'idée est également de pouvoir faire le lien avec l'importance de la posture de l'enseignant(e) quant à ses propres émotions et leur impact sur les enfants.

Nous pouvons donc nous interroger sur l'impact du contenu émotionnel des supports sur le processus d'apprentissage et mesurer ainsi la mémorisation et la compréhension des éléments d'albums ainsi que l'intérêt de l'enfant au contenu.

1. CONSTATS ET RECHERCHES

1.1 Qu'est-ce que l'émotion ?

Le dictionnaire Larousse (2009) définit les émotions de la manière suivante : « Trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, de colère, etc. ».

1.1.1 Quelques approches de l'émotion

Il existe plusieurs approches pour définir l'émotion.

Une approche physiologique (James, 1884 et Cannon, 1927) qui révèle le rôle des changements physiologiques dans le déclenchement de l'émotion. Cette perspective considère l'émotion comme la conséquence de manifestations physiques. Ainsi James explique son propos par un exemple : nous sommes en forêt, nous rencontrons un ours (**stimulus**), nous nous mettons à courir pour fuir cet animal (**changements physiologiques**). Nous prenons conscience de nos changements physiologiques, ce qui déclenche la peur (**émotion**). Nous pouvons résumer cette illustration par le fait que : « nous avons peur parce que nous nous enfuyons ». Ainsi, selon cette approche, le processus émotionnel peut être caractérisé par : un stimulus, des réponses corporelles, la sensation de ces changements périphériques et enfin l'émotion.

Une approche cognitiviste (Schachter et Singer, Valins, Scherer). Schachter et Singer (1962) soutiennent le rôle des processus cognitifs dans l'apparition des émotions. Selon ces auteurs, la manifestation de changements corporels est une composante nécessaire mais qui ne suffit pas pour déclencher l'émotion. En effet, Schachter ne considère pas que ce soit le phénomène physiologique qui donne lieu à une émotion particulière mais il propose plutôt que les phénomènes physiologiques non spécifiques (c'est-à-dire qu'un phénomène physiologique n'est pas associé spécifiquement à une seule émotion) doivent être associés à une interprétation cognitive de l'évènement pour donner naissance à l'émotion. « Dans la plupart des situations qui donnent lieu à une émotion, ces deux facteurs sont complètement interdépendants. Imaginez un homme qui marche seul dans une ruelle sombre, une silhouette avec un fusil apparaît soudainement. La perception-cognition « silhouette avec un fusil » va, d'une certaine façon, initier un état d'activation physiologique. Cet état d'activation sera interprété selon les connaissances concernant les ruelles sombres et les fusils, et l'état activation physiologique sera labellisé « peur ».

Valins (1966) a réalisé des expériences qui ont révélé qu'il est possible d'orienter les émotions chez les individus et de les manipuler (expériences des photographies et des rythmes cardiaques préenregistrés). Lazarus (1980) pointe le contexte environnemental dans l'expression des émotions. Selon ce dernier, l'environnement social du sujet représente un facteur déterminant de l'intensité et de la nature de l'émotion ressentie.

Selon Scherer (1982), la décharge émotionnelle est présente pour permettre d'adapter nos comportements aux stimulations. L'émotion a une fonction plutôt adaptative puisque l'émotion va préparer l'individu à l'action en activant des comportements adaptés. L'émotion a comme caractéristique centrale son rôle adaptatif. Cette perspective peut être considérée comme la plus dominante des théories sur les émotions.

Une approche évolutionniste (Darwin (1972), Plutchik (1980) et Ekman (1982)) proposent une approche biologique et adaptative de l'émotion. Elle provient des travaux de Darwin qui étaient basés sur la comparaison des expressions faciales entre les êtres humains et les animaux. Pour Darwin, les émotions sont universelles (elles sont présentes dans toutes les cultures et dans tous les pays) et adaptatives (elles permettraient la survie de l'espèce en permettant aux individus de répondre de façon appropriée aux exigences environnementales). Ekman (1972) a réalisé une liste des émotions de base à la suite de recherches effectuées notamment sur une tribu de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Il affirme que les émotions ne sont pas définies culturellement mais qu'elles sont universelles et qu'elles sont présentes de façon identique partout dans le monde. Il vient appuyer les recherches de Darwin : les émotions sont biologiquement déterminées. Selon Ekman, les émotions de base sont : la tristesse, la joie, la colère, la peur, le dégoût et la surprise. En 1990, il élargit cette liste à quinze émotions de base qui ne correspondent pas à une expression du visage.

Niedenthal et al. (2004) et Zammuner (1998) ont mis en avant qu'un mot émotionnel, et par extension son émotion, sont déterminés par une valence et une intensité. « La valence correspond à la valeur hédonique de l'expérience, à savoir son caractère plaisant ou déplaisant, l'intensité correspond à la force de l'expérience, c'est-à-dire à l'éveil, l'excitation ou le degré avec lequel l'expérience a attiré l'attention. ».

Ainsi, nous pouvons différencier ce qui est de l'ordre de l'émotionnel de ce qui ne l'est pas : ce qui est neutre n'a pas de valence et pas d'intensité.

L'approche cognitiviste de Schachter et Singer est celle que nous retiendrons dans cette étude. En effet, elle me semble être la plus adaptée à la question traitée.

1.1.2 L'intelligence émotionnelle

« J'étais sous le coup de l'émotion, je n'ai pas réfléchi ! ». Cette réflexion a commencé à perdre de son sens dans les années 80 lorsque le concept d'intelligence émotionnel est apparu. En effet, les scientifiques ont cherché à expliquer comment l'analyse des émotions pouvait impacter l'individu et son environnement. Les psychologues Salovey et Mayer sont les premiers à avoir utilisé le terme d'intelligence émotionnelle (IE) en 1990. Selon leur modèle défini en 1997, les individus sont catégorisés de manière hiérarchique selon quatre niveaux qui jaugent leurs capacités à faire le lien entre le traitement d'une émotion et la cognition générale. Il s'agit de « l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres ».

Goleman (1995) s'est inspiré des travaux de Salovey et Mayer pour populariser le terme d'intelligence émotionnelle et proposer un modèle plus étoffé. Il a pour cela réalisé un bon nombre de recherches en lien avec les émotions car pour lui, les compétences émotionnelles ne sont pas innées. Elles requièrent un certain apprentissage et de l'entraînement pour les développer et les exploiter. Elles nécessitent une conscience de soi, du contrôle, de la motivation, de l'empathie et de l'habileté dans la gestion des relations. Il soutenait l'idée que l'intelligence émotionnelle avait des effets positifs sur les plans professionnels et relationnels, qu'elle facilitait les échanges et permettait d'être efficace en temps voulu dans une situation donnée.

Le quotient émotionnel n'est pas figé, il peut évoluer au cours de la vie améliorant ainsi nos possibilités de réussite dans tous les domaines. Il semble donc essentiel de permettre aux enfants d'acquérir cette « habileté ». L'école a donc un rôle à jouer et ceci dès la petite section. D'autant que les enfants ne reçoivent pas tous la même éducation. En effet, dans certaines familles exprimer ses émotions ne se fait pas. Il est donc important que l'école apprenne aux petits à comprendre et verbaliser leurs émotions. Ce travail doit se faire sur l'ensemble de la scolarité. L'enjeu est d'apprendre aux enfants à comprendre, mettre des mots et réguler leurs propres émotions mais aussi développer leur empathie.

1.2 Les émotions chez l'enfant et l'impact sur les apprentissages

1.2.1 Les émotions chez l'enfant

Selon Muir et Nadel (1998), c'est à partir de 4 à 8 semaines que le bébé va exprimer par un sourire sa joie parce qu'il s'adresse à un objet social. Izard, Fantauzzi, Castle, Haynes, Rayias et Putnam (1995) s'accordent à dire qu'à partir de 2 mois et demi, les bébés expriment petit à petit des expressions prototypiques de tristesse, de joie, de dégoût, de colère et de peur et distinguent leurs expressions en fonction de la valeur hédonique de l'émotion de la maman.

Freinman (1992) affirme que le jeune enfant, vers 1 an, recherche les informations émotionnelles auprès de son entourage lors d'une situation ambiguë afin de s'adapter à cette situation. Les bébés qui discriminent les expressions faciales maternelles adaptent leurs comportements en fonction de la valence des signes émotionnels. Fritz (1986) explique lorsque le lexique relatif aux émotions est développé entre 2 et 6 ans, que l'enfant peut décrire ses expériences émotionnelles, expliquer celles des autres et comprendre que l'expérience des autres diffère de la sienne. La reconnaissance des émotions verbales positives précède la désignation des émotions négatives. Et ce n'est qu'à partir de 4 ans lorsque ces différenciations verbales hédoniques sont maîtrisées que les enfants différencient les émotions négatives. Selon Gosselin, Roberge et Lavallée, (1995) à 4 ans, les enfants reconnaissent les expressions de colère, de joie, de tristesse. Il faut attendre leurs 6 ans pour que la surprise et le dégoût soient perçus et nommés correctement.

Entre 3 et 6 ans, selon Saarni (1999) l'enfant va apprendre à exprimer ses émotions selon des règles sociales. Ces dernières imposent l'exercice d'un certain contrôle sur les expressions faciales.

Les émotions sont principalement régulées par la partie du cerveau appelée cortex pariétal médian. Lorsque cette partie du cerveau est bien développée, elle nous permet de réguler nos émotions et de ne pas nous laisser submerger. Le cortex pariétal se développe dès 2 mois jusqu'aux 20 ans d'un individu. Nous comprenons aisément qu'un enfant de 3 ans n'est pas armé comme un adulte dans sa capacité à gérer ses émotions. Ainsi la colère, l'anxiété, la peur sont difficiles à être contenues. L'enfant n'a pas encore développé de capacités pour y réfléchir et il est encore très difficile pour mettre des mots sur ce qu'il ressent. Il va plutôt les traduire en actes en criant, en tapant, en poussant voire en mordant ses camarades. Pour apprendre à maîtriser et réguler ses émotions, l'enfant doit comprendre que ces comportements violents ne sont pas acceptables et qu'il doit apprendre à exprimer ses blessures par des mots. L'enseignant

a donc pour mission d'observer, et comprendre la signification du comportement des enfants pour pouvoir les aider. L'adulte doit donc prendre en compte l'imaturité de cette partie du cerveau en se montrant bienveillant et patient.

D'un autre côté, il faut bien prendre en compte également que l'enfant imite l'adulte. En effet, à l'aide des neurones miroirs, les enfants ressentent les émotions de l'adulte et des autres enfants de la classe. Ces neurones nous aident à vivre ensemble. L'adulte offre donc à l'enfant un modèle. Ainsi un adulte respectueux, poli, calme influence positivement les enfants et, a contrario un adulte humiliant ou violent est un modèle négatif puisque les petits vont rejouer ces scènes et les perçoivent comme des modèles à reproduire.

1.2.2 Le développement de l'empathie, une des composantes émotionnelles

Selon Decety (2002), dès la naissance et jusqu'à 2 ans, l'enfant partage les émotions d'autrui, il parle de « contagion émotionnelle ». Ainsi, nous avons pu observer que lorsqu'un bébé pleure, les bébés autour se mettent à pleurer. Au cours de cette période le nourrisson confond ses émotions et celles des autres. Entre 2 et 4 ans, il parle « d'éveil empathique » c'est-à-dire que l'enfant prend conscience de la détresse des autres. C'est la période pendant laquelle les émotions sociales naissent. A partir de 4 ans, il parle de « l'empathie cognitive », c'est-à-dire de la prise en compte de valeurs, de jugements et de morale. L'enfant prend également conscience que l'état de l'autre diffère du sien.

L'empathie implique un partage d'émotion avec les autres. Elle requiert selon Decety que l'on comprenne qu'une autre personne ressent une émotion sans savoir forcément pourquoi. Son déclenchement est souvent automatique, non intentionnel et non conscient. L'empathie peut également s'avérer anxiogène pour celui qui la ressent et qui partage la souffrance d'un autre.

Selon Georgieff (2005), l'enfant serait naturellement et spontanément empathique, la question est de savoir ce qu'il fait de ces perceptions. Ainsi lorsqu'un enfant voit un autre enfant pleurer, il le ressent mais il peut tout à fait continuer à jouer donnant ainsi l'impression de ne pas s'en préoccuper. En revanche, l'apprentissage de l'empathie ne peut réellement résulter que d'un apprentissage et de l'éducation. Selon lui, pour développer cette aptitude, il faut lire des histoires aux enfants. Ainsi l'enfant apprend à faire attention à l'autre grâce aux histoires entendues car elles développent l'imagination mais aussi l'identification des enfants aux personnages, elles les questionnent. Pour faire le lien avec la classe, chaque enfant va donc devoir prendre en compte ses propres émotions, celles des autres enfants et celles de

l'enseignant(e). C'est grâce à l'empathie, c'est-à-dire notre capacité à se mettre à la place de l'autre pour essayer de comprendre ce qu'il ressent, que l'enfant peut apprendre à comprendre et à maîtriser ses émotions.

1.2.3 Effets des émotions sur la cognition

Comme l'explique Fartoukh (2013) dans sa thèse, un certain nombre de recherches ont été réalisées auprès d'enfants de 5 et 8 ans qui laissent transparaître des résultats contrastés quant à l'effet des émotions sur la cognition. En effet, selon les recherches de Bartlett et Santrock (1979), les enfants de cinq ans qui ont réalisé cette étude ont mieux restitué l'histoire qui induisait un état émotionnel positif que négatif. De même, Masters, Barden & Ford (1979) ont montré qu'un état émotionnel positif améliorait les capacités d'apprentissage et le temps de résolution d'un problème. Selon Greene & Notice (1988), l'état émotionnel positif procurerait également une plus grande flexibilité cognitive et une meilleure fluidité verbale. Cependant, Duncan, Todd, Perlmutter & Masters (1985) n'ont pas montré d'effet des états émotionnels, en particulier sur la mémoire visuelle des enfants. Concernant des activités plus scolaires, Bryan et Bryan (1991) ont montré que des enfants sous induction émotionnelle positive réussissaient mieux et plus rapidement des problèmes de mathématiques que des enfants en condition neutre.

1.2.4 Le lien entre contenu émotionnel des supports et apprentissages

Selon Fridga (1993), la dimension émotionnelle des récits apparaît tout à fait intéressante à considérer. Les émotions participent en effet à la compréhension car ce sont des éléments d'information du texte. Or le savoir émotionnel se développe petit à petit et des différences entre individu dans la compréhension des émotions sont observées dès le plus jeune âge et perdurent malgré la scolarisation (Pons & Harris 2005).

Des études ont été réalisées notamment par Cuisinier (2010) pour révéler l'influence du contenu émotionnel des supports sur la performance (mémorisation, production orthographique ou encore la compréhension de texte).

Clavel et Cuisinier (2010) ont réalisé une étude sur l'influence de l'identification de l'expérience émotionnelle du protagoniste sur la construction du sens du récit. L'étude a pour objectif de s'interroger sur les caractéristiques des enfants qui identifient correctement les émotions du protagoniste de l'histoire et sur l'impact de cette compétence sur la compréhension de l'histoire. Elle est réalisée avec des élèves de CM2. Deux récits ont été sélectionnés : l'un

est plutôt joyeux, l'autre plutôt triste mais équivalents en termes de difficultés lexicales, syntaxiques et de longueur. L'une des mesures qui nous intéresse est celle qui se rapporte à la compréhension des récits. C'est donc celle-ci dont je vais parler. Le but était tout d'abord de connaître la perception des élèves de la valence émotionnelle de chaque récit et de l'expérience émotionnelle du protagoniste (via la passation d'échelles de Likert). Il s'agissait de percevoir le sens donné par les enfants à l'issue de chaque lecture. Ainsi, les élèves répondaient à des questions mesurant d'une part leur expérience émotionnelle propre, et d'autre part la compréhension du récit. Pour estimer cette dernière, un questionnaire à choix multiple a été soumis aux élèves. Celui-ci était composé de questions dont la nature de la difficulté variait, des questions dites « faciles » (réponse donnée dans le récit) et des questions « inférentielles » nécessitant de faire appel aux connaissances propres pour élaborer la réponse. Donc dans un premier temps, les enfants ont été évalués sur leurs compétences académiques. Puis ils ont été évalués sur la lecture et la compréhension : au cours de deux séances successives, les enfants ont lu les récits. À l'issue de chaque lecture, ils devaient répondre à un QCM et estimer quelles étaient les émotions véhiculées par l'histoire, manifestées par le protagoniste et leur propre ressenti. A partir de ces résultats, deux groupes ont été constitués : les lecteurs « perspicaces » ($n=32$) qui identifient correctement l'expérience émotionnelle des protagonistes et les lecteurs « non perspicaces » ($n=22$) qui manifestent des difficultés pour caractériser l'expérience émotionnelle des personnages. Les résultats montrent qu'au niveau de la compréhension des récits, les deux groupes de lecteurs se distinguent uniquement du point de vue de la compréhension du récit à valence négative. En effet, les lecteurs « perspicaces » concernant la dimension émotionnelle comprennent mieux ce récit. Ce résultat ne se vérifie pas pour le récit à valence positive. Clavel et Cuisinier concluent que les élèves les plus perspicaces dans l'évaluation de l'expérience émotionnelle des personnages des récits se révèlent également avoir de meilleures performances académiques. Toutefois cette compétence semble favoriser la construction du modèle de situation seulement pour le texte à valence négative. Or les travaux qui ont cherché à expliquer les différences interindividuelles dans le développement de la compréhension des émotions ont montré que la confrontation des enfants au savoir émotionnel dépend aussi de la valence. Les émotions négatives, plus différenciées que les émotions à valence positive, semblent aussi mieux connues (Hansen-Lagattuta & Wellman, 2002). Ce résultat interroge ainsi sur les connaissances spécifiques des enfants sur les émotions à valence positive. Il suggère de susciter une exploration explicite des émotions, comme objet de connaissance, et de porter celle-ci plus particulièrement sur les émotions à valence positive.

Cuisinier (2010) a également réalisé une étude sur l'influence du contenu émotionnel d'un texte sur les performances orthographiques en dictée. Là encore, la population étudiée concerne des élèves de CM2. Les élèves ont réalisé dans un premier temps une dictée témoin pour distinguer trois groupes de niveaux de réussite. Ensuite trois textes ont été sélectionnés et lus aux élèves : un positif, un négatif et un neutre. Après chaque lecture un extrait du texte a été dicté (même longueur et même complexité syntaxique). Deux questionnaires ont été réalisés pour identifier l'état émotionnel des enfants avec des questions sur leur état émotionnel habituel et celui au moment du test. Des questions concernant l'appréciation de la valence du texte et également l'aspect qualitatif du texte ont été posées. Les résultats montrent que si la production orthographique varie en fonction de la valence du texte, les variations de l'état émotionnel ne sont pas liées. Il ressort de ces recherches que les contenus émotionnels jouent un rôle sur les performances. Contrairement aux idées reçues, le travail sur un texte plutôt joyeux et plaisant altère la performance en compréhension de texte mais aussi lors d'une dictée. L'étude révèle que les enfants privilégient le contenu émotionnel et sont moins attentifs, par exemple, à faire des inférences sur le texte pour le comprendre ou réfléchir à la bonne orthographe d'un mot.

Bien que ces travaux aient concerné un public d'élèves déjà avancés, ces études présentent l'intérêt de mettre l'accent sur l'impact du contenu émotionnel des situations d'apprentissage sur les performances des élèves. Nous pouvons alors nous interroger sur les mécanismes mis en jeu auprès d'un jeune public.

Blanc (2010) a mené une expérience sur la compréhension des contes entre 5 et 7 ans, elle s'interroge sur la représentation des informations émotionnelles. Elle met l'accent sur les liens existants entre la dimension causale et la dimension émotionnelle des événements. Selon Stein (1995), la représentation de la situation émotionnelle des événements n'est envisageable qu'à partir du moment où l'enfant serait capable de repérer le but du personnage et disposerait de connaissances en matière de causalité. Des recherches ont été réalisées pour voir à partir de quel âge les enfants possédaient l'habileté à percevoir cette dimension causale des événements. L'émergence d'un consensus reste encore aujourd'hui difficile à trouver pour définir cet âge. Néanmoins, les travaux de Wenner (2004) indiquent que les enfants sont capables d'identifier le but du personnage très précocement c'est-à-dire dès l'âge de 4 ans. Les enfants réussiraient donc très tôt à percevoir les conséquences émotionnelles d'un événement dans la mesure où la composante émotionnelle serait étroitement liée à l'accomplissement du but du personnage.

Davidson (2006), Davidson & Jergovic (1996), Davidson, Luo & Burden (2001) ont réalisé des recherches qui montrent notamment que les enfants se remémorent mieux les événements des récits qui sont associés à une émotion que ceux qui ne le sont pas. L'émotion

rendrait ainsi plus saillant l'évènement qui la suscite. Les auteurs soulignent néanmoins que si l'évènement est rappelé, l'émotion désignée dans le récit est relativement peu restituée. Ils remarquent que l'émotion favorise surtout le rappel des événements qui sont les moins importants du récit. Ils soulignent d'ailleurs que la connaissance de l'émotion désignée reste un prérequis à l'observation de cette meilleure mémoire des événements associés à une émotion.

L'objectif général de cette étude est de mesurer si l'introduction de la dimension émotionnelle dans un récit entendu peut en faciliter la compréhension chez l'enfant dès 5 ans. Trois types d'informations émotionnelles seront vecteurs : les émotions désignées (identifiées par des mots appropriés comme « heureux »), les expressions comportementales des émotions « elle éclate en sanglot » et les événements inducteurs d'émotions « le puma remet la récompense promise au lapin Mudubina et le nomma Premier Ministre ».

Les résultats de l'expérience montrent que les enfants ont des meilleures réponses aux questions portant sur la dimension de l'espace et de la causalité. Et ceci quels que soient les âges entre 5 et 7 ans. Cependant, les résultats révèlent que les énoncés où les émotions sont désignées ne sont pas exploitables car les réponses correctes sont trop proches du seuil de chance défini par le test de Wilcoxon. Autrement dit des réponses données au hasard auraient abouti au même résultat.

Les études réalisées concernent des élèves âgés d'au moins 5 ans. Il me semble donc pertinent de s'interroger sur des enfants en début de scolarité et âgés d'environ 4 ans.

Concernant le lien entre les émotions et les apprentissages, les programmes d'enseignement de l'école maternelle de 2015 insistent sur l'importance du principe « d'une école bienveillante ». Les enseignants ont un rôle à jouer dans le développement « de la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il [l'enseignant] est attentif à ce que tous les enfants puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. ».

« À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle (premier), l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres. »

1.3 La compréhension des récits en maternelle

1.3.1 Ce que disent les programmes de 2015

Les instructions officielles expliquent que la compréhension des récits de fiction est très complexe pour les élèves de cycle 1. Étant donné qu'elle constitue l'objectif central de l'école maternelle, elle doit faire l'objet de séquences d'enseignement programmées de manière régulière et progressive. L'enseignant(e) aide les élèves à comprendre les récits en les racontant plusieurs fois, en relisant, en questionnant, il est aussi nécessaire de proposer très régulièrement à des petits groupes d'élèves de manipuler des personnages et les objets du récit (jouets, vêtements...) de rejouer les scènes du récit. Ainsi, les enfants vont s'approprier les dialogues, la permanence des personnages, les caractères et les composantes des personnages ainsi que la chronologie des événements.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle :

- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.
- Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.
- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu.

La lecture offerte participe à la construction de pratiques sociales, culturelles et langagières. De plus, elle développe l'écoute, la concentration et l'attention des élèves sur un objet, le livre. Elle développe également l'imaginaire. Elle permet l'identification des enfants aux personnages, au quotidien évoqué et de ce fait transmet des valeurs de l'école.

De plus, les résultats des évaluations nationales et internationales confirment des difficultés importantes pour les élèves lecteurs dans la compréhension en lecture. Le travail sur la compréhension de récit doit donc être abordé avec les enfants dès leur entrée en maternelle.

A ce stade, les enfants « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre. Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements

entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales. »

Il est intéressant de varier les démarches de contage et de lecture afin de permettre aux enfants de s'approprier différentes postures de lecteurs. Par exemple, lire et montrer les images en même temps permet de construire le rapport texte-image. Ou bien, lire puis montrer les images permet d'apprendre à comprendre les récits uniquement avec les mots. L'enfant, en écoutant le texte, se construit un langage intérieur, convoque des images mentales. Ou encore, montrer les images puis lire le texte permet à l'enfant d'observer les illustrations afin de construire le sens de la suite de l'histoire.

1.3.2 Les problèmes spécifiques en compréhension de récits chez les élèves de petite section

Les enfants peuvent rencontrer des obstacles liés au texte en lui-même (difficultés liées au lexique ou à la syntaxe) mais aussi les enchaînements entre les éléments du texte. Ces difficultés peuvent être d'ordre culturel, en d'autres termes si le texte étudié est plus ou moins éloigné des connaissances de l'élève et de ses expériences. Les élèves ont également des difficultés à comprendre la permanence du personnage (c'est la même personne à chaque page de l'album). Ils attachent beaucoup d'importance à l'image. Ainsi, lorsque l'histoire est lue en même temps, les enfants vont regarder l'image et en saisir un détail sans accorder réellement d'importance au contenu lu. De plus, nous pouvons citer les obstacles liés au milieu socio-culturel des enfants qui sont éloignés de la langue écrite et qui ne sont pas habitués à écouter des albums. Aussi, certains enfants peuvent ne pas comprendre que les personnages ont leurs propres pensées. Enfin, ils peuvent avoir des difficultés à construire des images mentales.

1.3.3 Comment apprendre à comprendre les récits

Pour apprendre à comprendre les récits, Boiron (2010) conseille d'expliquer dans un premier temps l'acte même de lire c'est à dire expliciter « comme je sais lire, je vais vous lire ce qui est écrit ».

Les didacticiens recommandent d'être tout d'abord vigilant sur le choix de l'album. Selon Christophe Lécullée (2018), les premiers éléments à prendre en compte sont le ou les personnages. Ils doivent être peu nombreux et facilement identifiables. Véronique Boiron

ajoute que l'univers de référence des personnages doit être proche de celui de l'enfant c'est-à-dire faire écho à leur quotidien ou proche de leur expérience personnelle. De plus, il faut veiller à la complexification des relations entre les textes et les images. Regarder les images d'un livre permet de faire verbaliser les enfants et de les faire entrer dans le récit. Tauveron (2010) considère que « l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite la lecture » en ce sens qu'elle facilite et maintient l'attention des petits. Mais ces illustrations doivent être claires et expliciter le texte. Il faut être vigilant à la cohérence entre le texte et l'image. L'image est au service de la compréhension et aide les enfants à déduire des informations.

Ensuite, l'enseignant(e) va varier les modalités de lecture selon les objectifs fixés. L'enseignant(e) peut soit montrer l'ensemble des illustrations en amont de la lecture, ou lire et montrer les images au fur et à mesure de sa lecture ou encore lire le texte, si celui-ci n'est pas trop long et complexe, puis montrer les images. Meyer et Boiron (2010) s'accordent à dire qu'un étayage des enseignant(es) est indispensable. Les enfants ne peuvent pas s'orienter seuls dans la lecture d'image. En effet, les enfants ont tendance à ne retenir qu'un détail d'une image et ne tiennent plus vraiment compte de ce que dit le texte. Selon Meyer « beaucoup de maitres pensent que l'image est facile à décrypter, or il y a une différence entre prélever des détails, s'orienter dans l'image et construire une cohérence ». Cet étayage est donc indispensable. Boiron recommande également de résumer l'histoire avant de lire l'histoire et donner la chute. De plus, selon elle, il est nécessaire de favoriser la construction d'images mentales. Pour cela, elle recommande aux enfants de « faire le film dans sa tête ». Ainsi, l'enseignant(e) lit les albums en montrant les illustrations puis l'enseignant(e) va lire à nouveau l'histoire sans montrer l'illustration et demander aux enfants de l'imaginer, de se faire le film. Pour aider leur construction d'images mentales, l'enseignant(e) peut ajouter des adjectifs qualificatifs, des détails compréhensifs ou bien demander aux enfants « à quoi ressemble-t-il selon toi ? ».

De plus, pour aider à accéder à la compréhension, notamment des états mentaux mais aussi maintenir l'attention des enfants, l'enseignant(e) donne à entendre sa propre compréhension. Boiron parle ici de lecture dramatisée, l'enseignant(e) joue et module sa voix pour aider à la compréhension. Ceci donne à entendre aux futurs lecteurs, les sentiments éprouvés par les personnages et donne accès aux motivations des personnages (ce qui a poussé tel personnage à faire telle chose par exemple). Ceci permet aussi d'attribuer des traits de caractères aux personnages et de construire des liens entre eux. Les façons dont l'enseignant(e) lit un texte sont des manières de parler de ce texte et de dire aux enfants ce que le texte ne dit pas explicitement, notamment les émotions et les pensées des personnages. La manière de lire focalise aussi l'attention des enfants sur un élément clé implicite du texte. L'enseignant(e) va

donc favoriser la construction d'inférences. Ces formes de lecture constituent des modes d'étayage.

Au cours de ces lectures, l'enseignant(e) va privilégier les dialogues afin de construire la copensée, c'est-à-dire que les enfants apprennent à penser ensemble à propos d'une même histoire, d'un même personnage, d'un même objet, même s'ils ne pensent pas tous la même chose. L'enseignant(e) peut aussi interroger les enfants sur leur vision et valider ou invalider leurs propositions après relecture ou par la confrontation entre les enfants.

Ensuite, la compréhension passe aussi par la répétition. Il est essentiel de raconter et de raconter de nouveau aux enfants les histoires lues. En effet, les enfants ont besoin d'entendre la même chose. Il est également judicieux d'appuyer sa lecture par des mimiques expressives, des objets (marottes, marionnettes, supports plastifiés).

Ce qui est compliqué dans le travail sur la compréhension à la petite section c'est que les enfants arrivent à l'école avec des expériences différentes. En effet, certains ont déjà été scolarisés, la lecture d'album et le travail de compréhension ont donc été abordés, d'autres ne connaissent pas l'école mais ont une expérience de la lecture et des expériences langagières. Enfin, certains n'ont quasiment pas d'expériences langagières. Or un enfant qui ne comprend pas l'expérience qu'il vit ne peut pas apprendre ou comprendre car l'inquiétude prend le dessus.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite percevoir l'impact des contenus émotionnels sur la mémorisation et la compréhension de quelques éléments des albums sélectionnés. Je n'attends pas des enfants que les trois albums soient entièrement restitués. Je ne prends en compte que les indicateurs suivants :

- L'enfant arrive à identifier le personnage de l'histoire et comprend la permanence du personnage.
- L'enfant arrive à se remémorer quelques moments de l'histoire.
- L'enfant identifie l'émotion ressentie par le personnage.
- L'enfant comprend les rapports de causalités.

2. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

2.1 Population de recherche

L'échantillon de la présente recherche est constitué de 26 élèves scolarisés en classe de petite section de maternelle dans la commune de Brie, école semi urbaine qui a inscrit dans son projet d'école comme axe d'améliorer l'oral.

J'ai choisi de recueillir mes données auprès des élèves de cette classe dont j'ai la responsabilité à mi-temps. Cette classe de 26 élèves est composée de 13 filles et 13 garçons âgés de 3 ans et demi en moyenne. 5 ont déjà été scolarisés en très petite section et 21 découvrent la scolarisation cette année. Les enfants sont habitués à travailler également avec l'aide maternelle, Mme Bouchère. Certains s'expriment avec difficultés et il est parfois peu aisé de les comprendre de par leur syntaxe et de leur prononciation. De plus, une élève ne parle pas du tout en présence de l'adulte.

J'ai conscience de la difficulté que représente cette étude sur la compréhension d'éléments d'albums. En effet, ces élèves ont peu d'expérience quant aux activités de lecture et de compréhension de récit.

Organisation sociale : je constitue 4 groupes d'enfants : deux groupes de six et deux groupes de sept.

J'ai constitué des groupes de niveaux. En effet, le premier groupe (Groupe 1) est composé d'élèves qui semblent avoir des difficultés à rester concentrés pour le moment ; ce sont des élèves qui ont, me semble-t-il, besoin de la présence de l'adulte plus que les autres enfants (élèves moins matures que les autres). Les deux autres groupes, Groupe 2 et Groupe 3, sont des groupes plutôt de niveaux intermédiaires ; ces deux groupes se différencient par le fait qu'au sein du Groupe 2, deux élèves ont un tempérament un peu changeant, ils peuvent se bloquer parfois. Le quatrième groupe (Groupe 4) est composé d'enfants plutôt à l'aise et attentifs ; je qualifierais les élèves de ce groupe comme étant plus matures émotionnellement.

2.2 Le matériel et les tâches

2.2.1 Le matériel : les albums et leurs caractéristiques

J'ai donc tenu compte des préconisations de Boiron (2010) lors de mes recherches d'albums pour ce protocole ainsi que des études de Blanc (2010). J'ai sélectionné trois albums :

un neutre, un positif et un négatif. Pour l'album neutre, je souhaitais dans un premier temps m'orienter sur un album de type documentaire pour être certaine de la neutralité, mais après réflexion je me suis arrêtée sur trois albums de T'choupi de Thierry Courtin. En effet, l'objectif est d'avoir des albums dont la structure et les contenus sont proches pour pouvoir avoir des résultats comparables.

L'intérêt des T'choupi est que les personnages sont facilement identifiables. Ces trois albums sont proches des expériences personnelles vécues par les enfants, les images illustrent le texte, et le texte est court.

Ces trois albums comparés dans le tableau 1 sont :

- T'choupi fête son anniversaire (valence émotionnelle positive)
- T'choupi a peur du noir (valence émotionnelle négative)
- T'choupi fait un gâteau (neutre)

Tableau 1 : Comparatif des trois albums

	T'choupi fête son anniversaire.	T'choupi a peur du noir.	T'choupi fait un gâteau.
Nombre de personnages	5	3	3
Nombre de pages	10	10	10
Images illustrant le texte	Oui	Oui	Oui
Nombre d'évènements	8	8	9
Emotions identifiables	Oui	Oui	Non
Mots chargés d'émotion	Patience Joli Oh Rempli de bonbons Chouette Délicieux Joyeux Cadeaux Merci les amis C'est super	Pas rassuré Noir Serre fort Trop noir Peur Drôle - bizarre Ombre Pleurer Bruit	Fatigué Beau Impatient Deviens rouge Délicieux Bravo

Pour mesurer la mémorisation et la compréhension de quelques éléments de chaque album, seize énoncés ont été élaborés (huit vrais, dont le contenu est fidèle au texte et huit faux, dont le contenu est différent du contenu apporté par le texte). Les énoncés sont donnés en annexe.

Les élèves disposent de deux pancartes avec un smiley jaune qui sourit pour les réponses « vrai » et un smiley rouge triste pour les réponses « faux ». Ceci a pour objectif d'avoir une réponse de l'ensemble des enfants et de façon individuelle. En effet, cela peut être une solution pour les petits parleurs (je pense notamment à une élève qui ne parle pas encore aux adultes de l'école).

2.2.2 Les tâches

Les élèves vont écouter dans un premier temps la lecture de l'album sans les illustrations, puis il y aura une seconde lecture avec les illustrations. Une tâche de vérification d'énoncés est ensuite proposée aux enfants pour chaque album.

2.3 La procédure

Au vu des recherches de Blanc (2010) citées précédemment, il me semble indispensable de travailler sur les émotions avec les enfants en amont de la mise en place du protocole. En effet, les enfants vont répondre à des questions sur l'état émotionnel de T'choupi, l'identification et la compréhension des émotions de base sont donc un prérequis. Cette séquence sur les émotions en amont de ce travail a donc pour objectif d'aider les enfants dans la compréhension des éléments des albums, mais aussi dans leur quotidien, à verbaliser leur ressenti et comprendre celui des autres. L'objectif de cette séquence est de percevoir si les enfants arrivent à discriminer les différentes émotions de base. Après cette séquence, je lancerai mon protocole.

Organisation temporelle : Je travaille un album sur deux jours ce qui me permet de faire passer les 4 groupes. Je procède de la même façon pour les deux autres albums. Je réalise l'étude de 9H10 à 9H40 avec un groupe puis de 10H00 à 10H30 avec un autre groupe et donc sur deux jours.

Organisation spatiale : le groupe est avec moi dans une salle attenante à la classe

Déroulement du protocole

Dans un premier temps, je lis l'album sans les illustrations puis, je procède à une seconde lecture en montrant les illustrations.

Ces lectures se font sans commentaires. Ensuite, je donne la consigne suivante : « dans ce jeu, vous n'avez pas le droit de parler. Je vais vous lire des phrases en rapport avec l'histoire que je viens de vous lire. Quand je vous le demande, vous devez donner votre réponse en levant la pancarte. Si vous êtes d'accord, vous levez le panneau jaune qui sourit, et si vous n'êtes pas d'accord, vous devez lever le panneau rouge qui ne sourit pas ». Les élèves n'ont pas le droit de parler afin de ne pas influencer les réponses des camarades du groupe. En amont, j'ai vérifié également qu'ils avaient bien compris le fonctionnement des pancartes avec des questions tests.

J'enregistre sur une feuille le nombre de réponses individuelles de « vrai » et de « faux » pour chaque énoncé.

2.4 Les indicateurs, collecte de données et codages

A partir des seize énoncés, je vais comptabiliser pour chaque album le nombre de bonnes réponses et le nombre de mauvaises réponses. Ainsi, lorsque la réponse est correcte, l'enfant comptabilise 1 et lorsque la réponse est erronée, il comptabilise 0. A l'issue des seize questions, nous obtenons une note sur 16 points par enfant.

Puis, je travaillerai sur le questionnaire de chaque album de façon plus précise afin de déterminer quelle émotion (positive, négative ou neutre) obtient la meilleure performance.

Je pourrai également utiliser le nombre de mauvaises réponses pour déterminer quelle émotion influe négativement la compréhension d'éléments d'album.

Je pourrai également observer quels éléments sont les mieux restitués en fonction des scores obtenus (Personnages, lieux, causalités).

3. LES HYPOTHESES

Les hypothèses que je peux émettre sont :

- Les enfants auront de meilleurs scores de compréhension pour les émotions négatives comparées aux émotions positives ou neutres (référence plus marquée à leur propre vécu).
- Les enfants auront de moins bons scores de compréhension pour l'album à valence émotionnelle neutre.
- Des différences entre les groupes d'enfants : les enfants du groupe 1 auront peut-être un score moyen inférieur aux 3 autres groupes et que le groupe 4 aura un score supérieur aux trois autres groupes.

- Je peux imaginer que certains éléments de l'album obtiendront de meilleurs scores que d'autres éléments (personnages, lieux, causalités) : les enfants vont restituer plus facilement les éléments liés aux personnages que les lieux et ceux liés à la causalité.
- Seuls les élèves les plus matures pourront répondre aux éléments inférentiels.

4. LES RESULTATS

Nous présentons les résultats en deux temps : dans un premier temps, nous allons nous centrer sur les scores obtenus par les différents groupes d'élèves en fonction des différentes mesures que nous avons élaborées ; puis dans un deuxième temps, notre analyse portera sur la compréhension et la restitution plus fine des différents éléments de l'histoire.

4.1 Scores de compréhension globale des élèves de petite section

Pour analyser les résultats, nous avons relevé dans un premier temps les scores obtenus sur les 16 items que nous avons soumis aux élèves. Puis dans un deuxième temps, nous avons calculé pour chaque groupe les scores moyens pour pouvoir les comparer. Chaque groupe a donc une moyenne sur 16. Le tableau n°1 ci-dessous récapitule les scores obtenus par les différents groupes d'élèves lors de la restitution du contenu des histoires.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des scores globaux obtenus par les différents groupes d'élèves en fonction de la valence émotionnelle des histoires

	T'choupi fête son anniversaire (positif)	T'choupi a peur du noir (négatif)	T'choupi fait un gâteau (neutre)	Score moyen
Groupe 1	12	11,6	11,5	11,7
Groupe 2	10,86	11,14	14	12,00
Groupe 3	14,6	11,28	13,6	13,16
Groupe 4	13,8	13,1	14	13,63
Score par album	12,82	11,78	13,28	

Quand on examine les scores globaux de compréhension en fonction des groupes d'appartenance des élèves, on constate que les élèves des groupes 1 et 2 ont des scores plus faibles que ceux des groupes 3 et 4 (cf. Figure 1). Des comparaisons de moyennes indiquent que les différences observées sont significatives, $F(3,22) = 6,175$, $p < 0.003$.

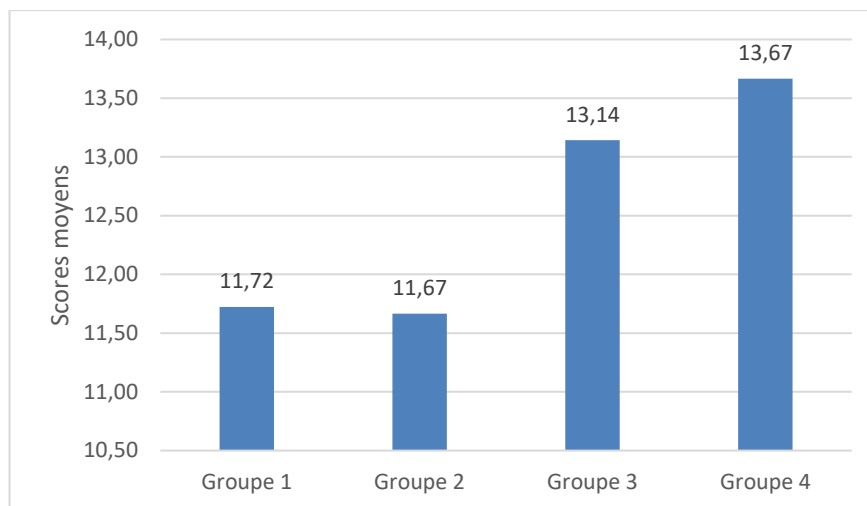


Figure 1 : Score moyen par groupe d'appartenance

Ensuite, quand on examine les scores obtenus par les différents groupes pour les trois types d'album (cf. Figure 2), il ressort que ce sont les éléments de l'album à valence émotionnelle neutre qui obtiennent un meilleur score ($M = 13,28$), puis nous retrouvons en deuxième position l'album à valence positive ($M = 12,82$) et enfin l'album à valence émotionnelle négative ($M = 11,78$) ; des analyses statistiques indiquent que ces différences de scores sont significatives, $F(2,44) = 8.49$, $p < 0.001$.

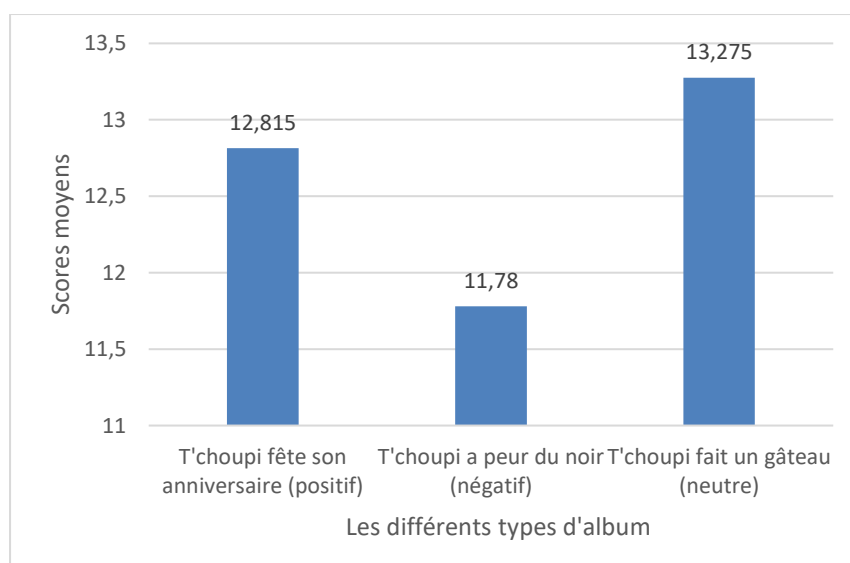


Figure 2 : Scores moyens obtenus aux différents types d'album

Enfin, les analyses statistiques indiquent une interaction significative entre la valence émotionnelle des albums et les groupes d'élèves, $F(6,44) = 5,017$, $p < 0.001$ (cf. Figure 3). Cette interaction significative met en évidence des différences de profil des groupes d'élèves en fonction des types d'album. Lorsque que nous observons les scores par groupe, nous pouvons

constater que le groupe 1 ne suit pas la même tendance que les autres groupes puisque ce groupe obtient de meilleurs scores relatifs sur l’album positif mais avec tellement peu d’écart par rapport aux deux autres albums que nous pouvons juste conclure que les résultats sur ce groupe sont statistiquement identiques quel que soit l’album.

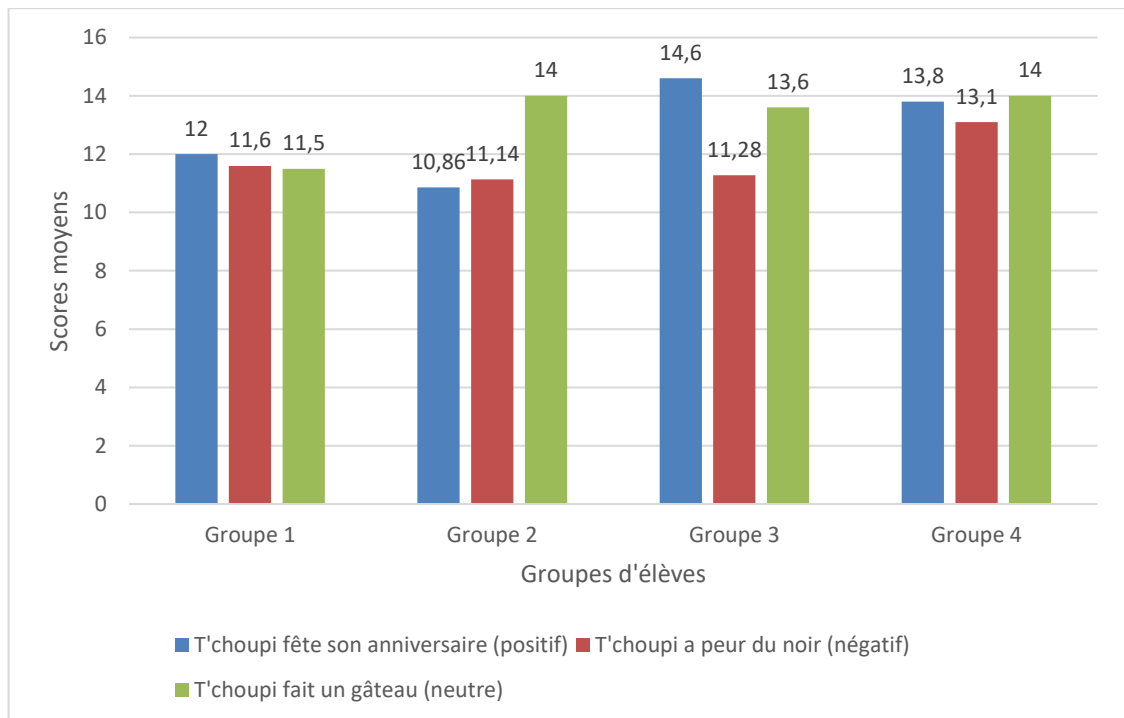


Figure 3 : Scores moyens obtenus par les différents groupes en fonction des types d'album

Les enfants un peu moins matures ont donc de moins bons scores que les autres groupes, et leur niveau de compréhension ne tient pas compte de la valence émotionnelle. Les deux groupes intermédiaires témoignent de scores supérieurs avec une prise en compte de l’émotion. Enfin, le dernier groupe a des scores proches du score maximum et il ressort que les enfants performant mieux sur l’album neutre et positif. En définitive, pour les autres groupes, les hiérarchies sont soit en faveur de l’album positif (groupe 3) ou soit en faveur de l’album neutre (groupe 2 et groupe 4).

4.2. Scores liés aux différents éléments de l’histoire

Puis pour affiner l’analyse des résultats, j’ai dans un second temps réalisé une moyenne en tenant compte cette fois-ci de la restitution liée aux différents éléments de l’histoire :

personnages, lieux, causalités ainsi que l'émotion pour chaque groupe selon les trois albums. Quand nous examinons les scores obtenus par les élèves du groupe 1 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album (cf. Figure 4), nous constatons que les enfants ont eu plus de difficulté à restituer les éléments de l'album relatifs aux personnages et aux lieux que pour l'album positif et pour l'album neutre. Les éléments de causalité et ceux liés à une émotion obtiennent un meilleur score. Nous pouvons aussi observer que les résultats sont relativement homogènes pour l'album négatif. Enfin, l'album neutre obtient de moins bons scores notamment sur l'aspect causalité qui est très démarqué. Nous pouvons rappeler que c'est également cet album qui obtient le moins bon score de compréhension globale pour ce groupe.

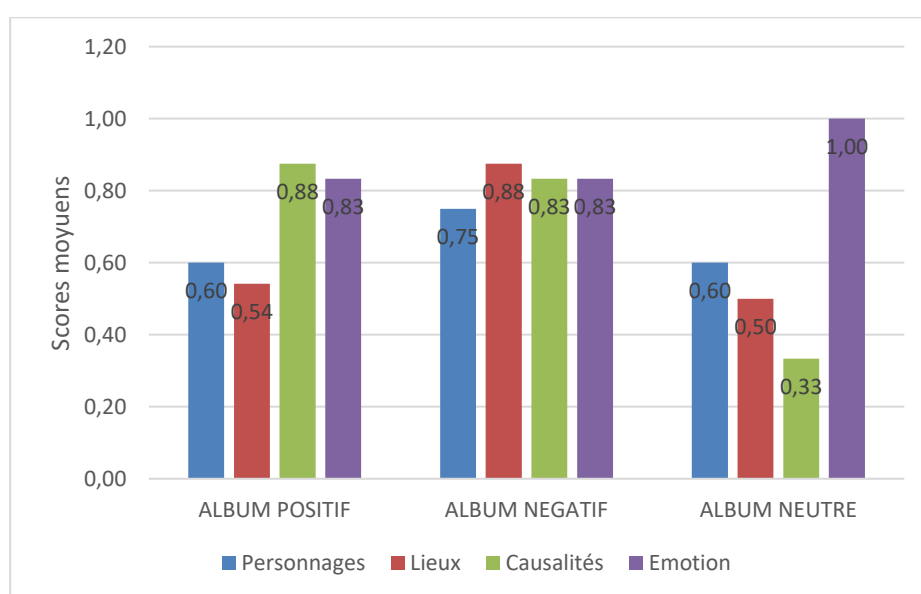


Figure 4 : Scores obtenus par les élèves du Groupe 1 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album

Ensuite, quand nous examinons les scores obtenus par les élèves du groupe 2 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album (figure 5), nous observons que pour l'album positif, les scores sont globalement plus bas quel que soit l'élément restitué et assez homogène. Ce qui ressort de ce graphique, c'est une meilleure compréhension des éléments relatifs aux personnages pour l'album négatif et neutre ainsi qu'une difficulté beaucoup plus marquée lors de la restitution des éléments de causalité pour l'album neutre. Malgré une compréhension assez hétérogène des différents éléments de l'album neutre, c'est cet album qui a obtenu un meilleur score de compréhension globale et qui semble donc être le mieux compris.

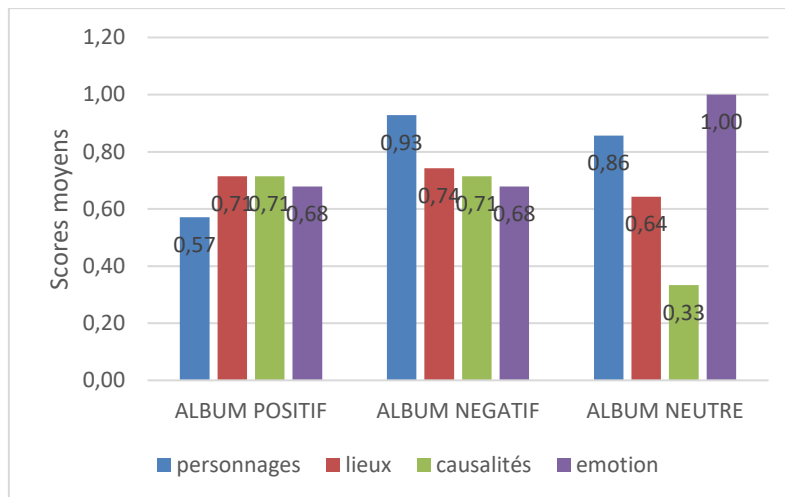


Figure 5 : Scores obtenus par les élèves du groupe 2 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album

Puis, quand nous examinons les scores obtenus par les élèves du groupe 3 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album (cf. Figure 6), nous observons que les scores s'améliorent par rapport aux deux groupes précédents, notamment sur les éléments liés aux personnages, aux lieux, à la causalité ainsi qu'à l'émotion. Sauf pour l'album neutre, où les éléments de causalité obtiennent encore un faible score. Nous pouvons souligner une meilleure compréhension globale.

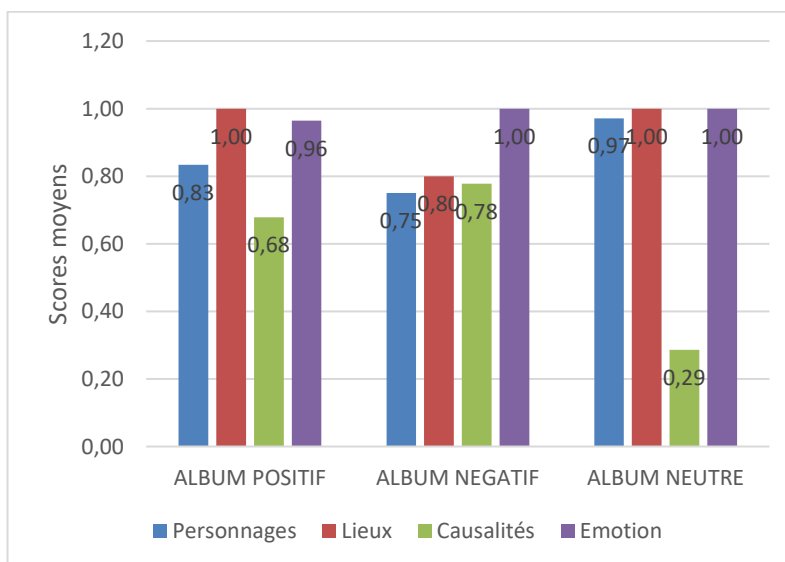


Figure 6 : Scores obtenus par les élèves du groupe 3 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album

De plus, quand nous examinons les scores obtenus par les élèves du groupe 4 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album (cf. Figure 7), nous observons que

les scores s'améliorent encore par rapport aux trois groupes précédents, notamment sur les éléments liés aux personnages, à la causalité ainsi qu'à l'émotion. Les éléments relatifs à la causalité ont été pour ce groupe beaucoup mieux perçus. Nous pouvons souligner une meilleure compréhension globale et conclure à une compréhension plus fine des éléments de l'histoire.

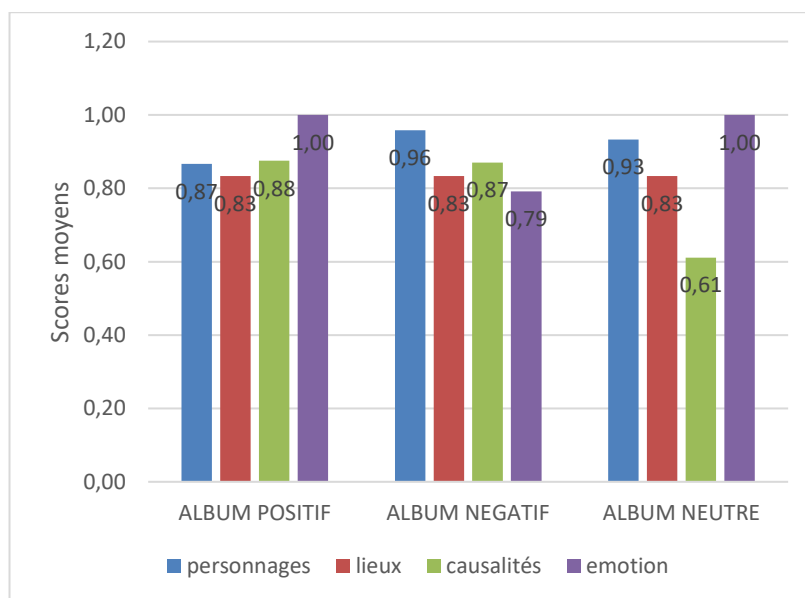


Figure 7 : Scores obtenus par les élèves du Groupe 4 aux différents éléments de l'histoire pour chaque type d'album

Enfin, quand nous examinons les scores moyens obtenus selon les éléments restitués par groupe d'appartenance (cf. Figure 8), nous constatons que les éléments liés à l'émotion sont mieux compris par les groupes 3 et 4 c'est à dire les groupes qui obtiennent de meilleurs scores de compréhension globale. Nous observons également que ces mêmes groupes ont de meilleurs scores sur les éléments relatifs aux personnages, aux lieux, et à l'émotion.

Le groupe 1 et le groupe 2 ont plus de difficulté à comprendre l'ensemble des différents éléments c'est à dire les éléments liés aux personnages, aux lieux, à la causalité et à l'émotion. Leur difficulté de compréhension semble être plus générale. Néanmoins, nous pouvons constater que sur l'album neutre l'élément émotionnel est bien compris pour l'ensemble des groupes.

La causalité et les éléments inférentiels sont ceux qui posent le plus de difficultés. Nous constatons néanmoins que le groupe 4 qui obtient les meilleurs scores sur la compréhension globale et sur les trois albums est le seul groupe dans lequel quelques enfants donnent une réponse correcte sur un élément inférentiel.

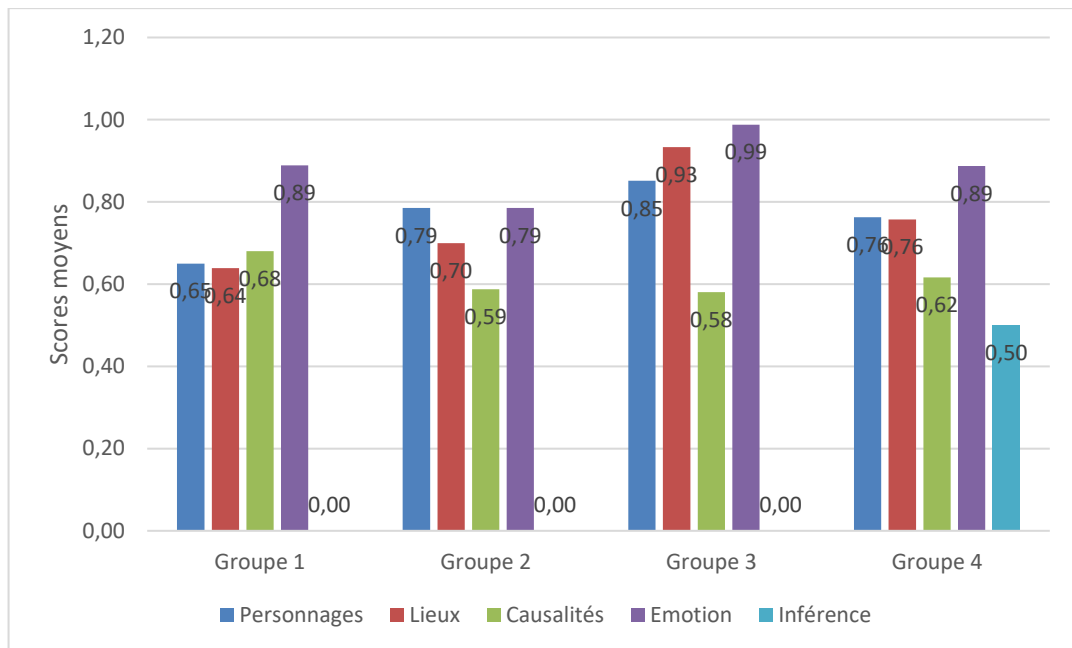


Figure 9 : Scores moyens obtenus selon les éléments restitués par groupe d'appartenance

Je peux conclure que les enfants les moins matures semblent traiter les éléments d'album par épisode. Leur compréhension est moins fine que celle des groupes 3 et 4. Cet écart est encore plus significatif pour le groupe 4.

5. DISCUSSION

J'observe que pour la compréhension des albums, les jeunes élèves ne réagissent pas de la même façon suivant leur niveau. Les résultats de ce protocole mettent à jour de grandes disparités entre les élèves du groupe 1 et du groupe 4. En effet, les enfants du groupe 4, composé d'enfants plutôt à l'aise et attentifs, ont une compréhension plus fine des éléments de l'album.

Ensuite, j'ai pu constater dans un deuxième temps, que c'est plutôt la valence émotionnelle neutre qui donne lieu à de meilleurs scores de compréhension, contrairement à qu'on aurait pu attendre. Cependant je m'interroge sur la neutralité de ce troisième support. En effet, l'album « T'choupi fait un gâteau » peut faire écho à un événement positif pour les enfants. En effet, ils ont l'habitude de faire des gâteaux avec moi en classe et certains aussi à la maison. C'est un moment qu'ils apprécient réellement. Donc il me semble que les éléments de cet album induisent une émotion positive. De manière plus générale, je m'interroge sur la

neutralité d'un support. En effet, je pense que tous les supports sont chargés émotionnellement négativement ou positivement.

Concernant les résultats de la restitution des éléments d'album, et plus précisément les éléments relatifs à l'émotion : pour les albums positifs et négatifs, je me suis appuyée sur 4 éléments d'album chacun ; tandis que pour l'album neutre, seulement un seul élément pouvait être identifié comme faisant référence à une émotion. Les bons scores obtenus sur ce dernier album sont donc contestables car l'élément émotionnel est isolé donc peu mesurable.

Les résultats sont plutôt conformes aux éléments théoriques proposés en première partie du mémoire. De prime à bord, nous avons constaté que l'album neutre obtenait de meilleurs résultats suivi de peu par l'album positif. Nous pouvons nuancer ce résultat par le fait que l'album neutre fait écho à une émotion positive pour les enfants. Comme l'expliquent, Bryan et Bryan (1991) les enfants sous induction émotionnelle positive réussissaient mieux et plus rapidement certaines tâches que des enfants en condition neutre. Je peux donc conclure que l'induction d'une émotion positive impacte la compréhension des jeunes enfants.

Ensuite, je m'interroge sur la neutralité du troisième support. Ainsi, l'album « T'choupi fait un gâteau » peut faire écho à un événement positif pour les enfants. En effet, ils ont l'habitude de faire des gâteaux avec moi en classe mais aussi à la maison. C'est un moment qu'ils apprécient réellement. Donc il me semble que éléments de cet album induisent une émotion positive. De manière plus générale, je m'interroge sur la neutralité d'un support. En effet, je pense que tous les supports sont chargés émotionnellement négativement ou positivement.

De plus, l'album « T'choupi fait un gâteau » est plus difficile en compréhension que les deux autres notamment sur les deux dernières questions qui portent sur de la compréhension implicite. En effet, dans le dernier épisode :

« Maman entre avec un plat :

- Voilà le gâteau fait par T'choupi ! Oh mais, qu'est-ce que c'est que ce petit trou au milieu ?

T'choupi devient tout rouge :

- C'est sûrement une souris qui a voulu goûter mon gâteau...
- C'est vrai qu'il est délicieux, ce gâteau. »

J'ai ainsi pu observer des difficultés de compréhension exprimées par la totalité des élèves qui pensent que c'est effectivement une souris qui a mangé le gâteau. Ils n'ont pas fait attention ou tout simplement pas compris « T'choupi devient tout rouge ».

Ensuite, les enfants ont des difficultés à comprendre la chronologie des épisodes ce qui peut engendrer des erreurs dans les réponses. Par exemple : pour l'énoncé « T'choupi est content de dormir » certains enfants ont répondu « non » d'autres « oui ». La réponse attendue était « non » car cette affirmation concernait un événement du début de l'histoire. Cependant, les enfants ont peut-être perçu cet énoncé comme un épisode de la fin de l'histoire et déduire que T'choupi est content de dormir car il est rassuré et il n'a plus peur du noir.

De plus, je m'interroge sur le fait que peut-être les enfants ont pu parfois rapporter ces énoncés à leurs propres expériences de vie et ne faisaient pas systématiquement le lien avec l'histoire lue. Par exemple : pour l'énoncé « T'choupi décore la maison pour Noël », certains ont répondu « oui », ils se sont peut-être dit que la réponse est oui car T'choupi décore forcément sa maison quand c'est Noël comme ils le font eux à cette période de l'année.

Concernant les réponses aux énoncés : « C'est l'histoire de doudou », j'ai été surprise de voir qu'un grand nombre d'enfant répondent par oui. Je me suis donc interrogée sur cette réponse. Deux hypothèses : soit l'objet doudou est associé à T'choupi comme objet affectif. Soit les enfants connaissent bien « T'choupi » et son générique s'appelle « T'choupi et doudou ».

Conclusion et perspectives

Ma problématique de recherche initiale est : quel est l'impact du contenu émotionnel des supports sur la mémorisation et la compréhension des éléments d'albums ?

Pour répondre à cette question j'ai dans un premier temps effectué des recherches qui m'ont amenée à formuler des hypothèses.

- Les enfants auront de meilleurs scores de compréhension pour les émotions négatives comparées aux émotions positives ou neutres (référence plus marquée à leur propre vécu). => Hypothèse non confirmée.
- Les enfants auront de moins bons scores de compréhension pour l'album à valence émotionnelle neutre. => Hypothèse non confirmée.
- Des différences entre les groupes d'enfants : les enfants du groupe 1 auront peut-être un score moyen inférieur aux 3 autres groupes et que le groupe 4 aura un score supérieur aux trois autres groupes. => Hypothèse confirmée.
- Certains éléments de l'album obtiendront de meilleurs scores que d'autres éléments (Personnages, lieux, causalités) : les enfants vont restituer plus facilement les éléments liés aux personnages que les lieux et ceux liés à la causalité. => Hypothèse confirmée.
- Seuls les élèves les plus matures pourront répondre aux éléments inférentiels. => Hypothèse confirmée.

Au vu des résultats obtenus, je peux conclure que chez les enfants qui sont en difficultés, l'émotion a peu d'impact sur leur compréhension. En effet, les enfants du premier groupe semblent s'être davantage concentrés sur les épisodes à traiter que sur les émotions. Nous pouvons l'expliquer par le fait que le traitement de l'émotion demande une charge mentale supplémentaire, plus d'efforts. D'autre part, les groupes les plus à l'aise ont un meilleur score, et témoignent d'une prise en charge de l'émotion. L'album « T'choupi fait un gâteau », selon moi, est plus un album à valence émotionnelle positive. Je peux donc conclure que ces enfants ont mieux compris les éléments d'albums à valence positive plutôt que négative.

J'ai également mis en place ce protocole avec de élèves de moyenne et grande section lors du décroisement. L'objectif était de mesurer cette compréhension auprès d'un public un peu plus âgé. Les résultats révèlent que pour le groupe de MS, l'album positif est mieux compris et que pour le groupe de grande section obtiennent de meilleurs scores sur l'album neutre avec une prise en compte des éléments inférentiels contrairement au groupe des MS.

Bibliographies et sitographies

Mémoires ou thèses :

Decety, J. (2002). *Naturaliser l'empathie*. L'encéphale, XXVIII, 9-20.

Fartoukh, M. (2013). *Effets des émotions sur les processus rédactionnels et orthographiques chez les enfants de fin d'école élémentaire*. (Thèse de doctorat). Université Nice, Sophia Antipolis.

Poncet-Jeanne, M. (2007). *L'expressivité non verbale des personnes âgées atteintes de démence de type Alzheimer, marqueur de leur affectivité préservée* (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2, Lyon.

Monographies :

Gueguen, C (2018) *Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris : Robert Laffont.

Le grand Larousse illustré. (2009). Paris : Larousse.

Articles de revue :

Blanc, N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : quelle représentation des informations émotionnelles ? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64, 256–265.
doi: 10.1037/a0021283

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Les savoirs des enseignants français*, 42, 105-126.

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 67-84.

Brun, P. (2001). La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions. *Enfance*, 53 (3), 221-225.
doi: 10.3917/enf.533.0221

Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J.P. & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'Année psychologique*, 110(1), 3-48.
doi: 10.4074/S0003503310001016

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 81(1), 9-21.
doi: 10.4000/rechercheformation.2603

Textes législatifs :

Programme d'enseignement de l'école maternelle arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 (NOR : MENE1504759A) Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Page Web :

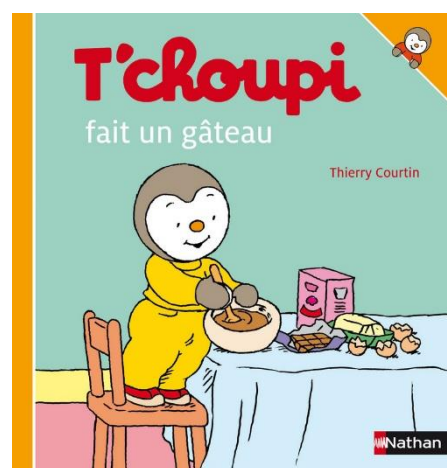
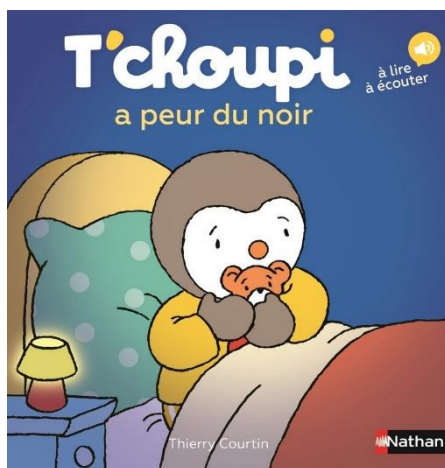
Eduscol. (2017). *La littérature de jeunesse à l'école maternelle*. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf, consulté le 26 octobre 2018.

Wikipédia. (2018). *Intelligence émotionnelle*.

En ligne https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence_émotionnelle, consulté le 7 octobre 2018.

Annexes

Annexe 1 : les couvertures des albums utilisés



Annexe 2 : pancartes : « vrai » et « faux »



Annexe 3 : questionnaires avec les énoncés

- Album positif : T'choupi fête son anniversaire (Groupe 1)

Groupe 1	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi fête son anniversaire tout seul	T'choupi fête son anniversaire avec ses copains	T'choupi décore la maison pour son anniversaire	T'choupi décore sa maison pour Noël	T'choupi joue dans le jardin avec ses copains	T'choupi reste dans la maison	T'choupi aime les gâteaux	T'choupi déteste les gâteaux	T'choupi ouvre ses cadeaux	T'choupi n'a pas eu de cadeau	T'choupi est heureux	T'choupi est triste	TOTAL
Johann	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
Owen	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
Enzo	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	12
Mathis	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Clémence	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	10
Manavaï	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	12
Total	0	1	1	0	1	1	0,83	1	1	0,17	1	0,33	1	0,67	1	1	12,00

- Album négatif : T'choupi a peur du noir (Groupe 1)

Groupe 1	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi est content de dormir	T'choupi a peur des bruits et des ombres	T'choupi entend le hibou	T'choupi n'entend pas de bruit	T'choupi va voir son papi et sa mamie	T'choupi reste dans son lit tout seul	T'choupi sort dans le jardin avec papi et mamie	T'choupi se cache dans son lit	T'choupi s'endort, il n'a plus peur	T'choupi ne dort pas, il a encore peur	TOTAL
Johann	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14
Owen	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	11
Enzo	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
Mathis	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	9
Clémence	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11
Manavaï	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12
Total	0	1	0,5	1	1	0,33	0,33	1	1	0,83	1	0,67	1	0	1	1	11,67

- Album neutre : T'choupi fait un gâteau (Groupe 1)

Groupe 1	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi prépare un gâteau avec sa maman	T'choupi fait du vélo avec maman	T'choupi veut lécher le plat	T'choupi n'aime pas le chocolat	La maman de T'choupi met le gâteau au four	La maman de T'choupi mange tout le gâteau	Le gâteau a changé de couleur	Le gâteau a un trou au milieu	La souris a mangé un bout de gâteau	T'choupi a mangé le bout de gâteau	TOTAL
Johann	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12
Owen	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12
Enzo	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12
Mathis	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11
Clémence	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11
Manavaï	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11
Total	0	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11,5

Groupe 1	Personnages	Lieux	Causalités	Emotion	Inférence
ALBUM POSITIF	0,60	0,54	0,88	0,83	NM
ALBUM NEGATIF	0,75	0,88	0,83	0,83	NM
ALBUM NEUTRE	0,60	0,50	0,33	1,00	0,00

- Album positif : T'choupi fête son anniversaire (Groupe 2)

Groupe 2	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi fête son anniversaire tout seul	T'choupi fête son anniversaire avec ses copains	T'choupi décore la maison pour son anniversaire	T'choupi décore sa maison pour Noël	T'choupi joue dans le jardin avec ses copains	T'choupi reste dans la maison	T'choupi aime les gâteaux	T'choupi déteste les gâteaux	T'choupi ouvre ses cadeaux	T'choupi n'a pas eu de cadeau	T'choupi est heureux	T'choupi est triste	TOTAL
Cloé	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Augustine	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13
Loïc	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	9
Luce	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	11
Juléo	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	7
Siloé	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13
Gabin	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	11
Total	0,00	0,86	0,86	0,00	0,71	0,86	0,71	0,71	1,00	1,00	0,86	0,14	0,57	0,86	0,86	0,86	10,86

- Album négatif : T'choupi a peur du noir (Groupe 2)

Groupe 2	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi est content de dormir	T'choupi a peur des bruits et des ombres	T'choupi entend le hibou	T'choupi n'entend pas de bruit	T'choupi va voir son papi et sa mamie	T'choupi reste dans son lit tout seul	T'choupi sort dans le jardin avec papi et mamie	T'choupi se cache dans son lit	T'choupi s'endort, il n'a plus peur	T'choupi ne dort pas, il a encore peur	TOTAL
Cloé	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
Augustine	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Loïc	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	8
Luce	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Juléo	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	9
Siloé	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Gabin	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Total	1	1	0,86	1	0,71	0,14	0	1	1	0,86	0,71	0,14	1	0	0,86	0,86	11,14

- Album neutre : T'choupi fait un gâteau (Groupe 2)

Groupe 2	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi prépare un gâteau avec sa maman	T'choupi fait du vélo avec maman	T'choupi veut lécher le plat	T'choupi n'aime pas le chocolat	La maman de T'choupi met le gâteau au four	La maman de T'choupi mange tout le gâteau	Le gâteau a changé de couleur	Le gâteau a un trou au milieu	La souris a mangé un bout de gâteau	T'choupi a mangé un bout de gâteau	TOTAL
Cloé	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Augustine	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	13
Loïc	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	12
Luce	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	12
Juléo	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	13
Siloé	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Gabin	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	13
Total	1	1	0,71	0,57	1	1	1	0,71	1	1	1	1	1	1	0	0	13

Groupe 2	Personnages	Lieux	Causalités	Émotions	Inférence
ALBUM POSITIF	0,57	0,71	0,71	0,68	NM
ALBUM NEGATIF	0,93	0,74	0,71	0,68	NM
ALBUM NEUTRE	0,86	0,64	0,33	1,00	0,00

- Album positif : T'choupi fête son anniversaire (Groupe 3)

Groupe 3	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi fête son anniversaire tout seul	T'choupi fête son anniversaire avec ses copains	T'choupi décore la maison pour son anniversaire	T'choupi décore sa maison pour Noël	T'choupi joue dans le jardin avec ses copains	T'choupi reste dans la maison	T'choupi aime les gâteaux	T'choupi déteste les gâteaux	T'choupi ouvre ses cadeaux	T'choupi n'a pas eu de cadeau	T'choupi est heureux	T'choupi est triste	TOTAL
Jules	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Antonin	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Clément	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Mélessandre	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14
Léa	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	14
Faustine	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Raphael	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14
Total	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0,86	1	0,71	1	1	14,57

- Album négatif : T'choupi a peur du noir (Groupe 3)

Groupe 3	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi est content de dormir	T'choupi a peur des bruits et des ombres	T'choupi entend le hibou	T'choupi n'entend pas de bruit	T'choupi va voir son papi et sa mamie	T'choupi reste dans son lit tout seul	T'choupi sort dans le jardin avec papi et mamie	T'choupi se cache dans son lit	T'choupi s'endort, il n'a plus peur	T'choupi ne dort pas, il a encore peur	TOTAL
Jules	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	11
Antonin	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13
Clément	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	11
Mélessandre	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	12
Léa	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	11
Faustine	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	10
Raphael	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	11
Total	0	1	1	1	0,29	0	1	1	0,14	1	1	0	1	0,86	1	1	11,29

- Album neutre : T'choupi fait un gâteau (Groupe 3)

Groupe 3	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi prépare un gâteau avec sa maman	T'choupi fait du vélo avec maman	T'choupi veut lécher le plat	T'choupi n'aime pas le chocolat	La maman de T'choupi met le gâteau au four	La maman de T'choupi mange tout le gâteau	Le gâteau a changé de couleur	Le gâteau a un trou au milieu	La souris a mangé un bout de gâteau	T'choupi a mangé un bout de gâteau	TOTAL
Jules	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Antonin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Clément	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Mélissandre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Léa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Faustine	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Raphael	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	11
Total	1	1	1	1	1	0,86	1	0,86	1	1	1	1	1	0,86	0	0	13,57

Groupe 3	Personnages	Lieux	Causalités	Emotion	Inférence
ALBUM POSITIF	0,83	1,00	0,68	0,96	NM
ALBUM NEGATIF	0,75	0,80	0,78	1,00	NM
ALBUM NEUTRE	0,97	1,00	0,29	1,00	0,81

- Album positif : T'choupi fête son anniversaire (Groupe 4)

Groupe 4	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi fête son anniversaire tout seul	T'choupi fête son anniversaire avec ses copains	T'choupi décore la maison pour son anniversaire	T'choupi décore sa maison pour Noël	T'choupi joue dans le jardin avec ses copains	T'choupi reste dans la maison	T'choupi aime les gâteaux	T'choupi déteste les gâteaux	T'choupi ouvre ses cadeaux	T'choupi n'a pas eu de cadeau	T'choupi est heureux	T'choupi est triste	TOTAL
Lilirose	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Stella	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Noélia	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	14
Loane	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12
Camille	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13
Eden	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Total	0,83	1	1	0,83	0,5	0,67	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	13,83

- Album négatif : T'choupi a peur du noir (Groupe 4)

Groupe 4	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi est content de dormir	T'choupi a peur des bruits et des ombres	T'choupi entend le hibou	T'choupi n'entend pas de bruit	T'choupi va voir son papi et sa mamie	T'choupi reste dans son lit tout seul	T'choupi sort dans le jardin avec papi et mamie	T'choupi se cache dans son lit	T'choupi s'endort, il n'a plus peur	T'choupi ne dort pas, il a encore peur	TOTAL
Lilirose	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Stella	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Noélia	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	12
Loane	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	11
Camille	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
Eden	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Total	1	1	0,83	0,67	0,5	0,67	0,67	0,67	1	1	0,83	0,67	1	0,83	1	0,83	13,17

- Album neutre : T'choupi fait un gâteau (Groupe 4)

Groupe 4	C'est l'histoire de Doudou	C'est l'histoire de T'choupi	T'choupi est chez lui	T'choupi est chez ses grands-parents	T'choupi va dormir	T'choupi se lève	T'choupi prépare un gâteau avec sa maman	T'choupi fait du vélo avec maman	T'choupi veut lécher le plat	T'choupi n'aime pas le chocolat	La maman de T'choupi met le gâteau au four	La maman de T'choupi mange tout le gâteau	Le gâteau a changé de couleur	Le gâteau a un trou au milieu	La souris a mangé un bout de gâteau	T'choupi a mangé le bout de gâteau	TOTAL
Lilirose	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15
Stella	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15
Noélia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	14
Loane	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	15
Camille	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	14
Eden	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	11
Total	0,83	1	0,83	0,83	1	1	1	1	1	1	0,67	1	1	0,83	0,17	0,83	14

Groupe 4	Personnages	Lieux	Causalités	Émotion	Inférence
ALBUM POSITIF	0,87	0,83	0,88	1,00	NM
ALBUM NEGATIF	0,96	0,83	0,87	0,79	NM
ALBUM NEUTRE	0,93	0,83	0,61	1,00	0,50