



**HAL**  
open science

## Le Petit Nicolas s'invite à l'école !

Nathalie Blanc

► **To cite this version:**

Nathalie Blanc (Dir.). Le Petit Nicolas s'invite à l'école!: Quand Psychologie rime avec Pédagogie. Presses Universitaires de la Méditerranée. Presses universitaires de la Méditerranée, 108 p., 2018, Psychologie, santé et société, Pascal Moliner, 978-2-36781-274-8. hal-03051360

**HAL Id: hal-03051360**

**<https://hal.science/hal-03051360>**

Submitted on 15 Feb 2021

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

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





Le Petit Nicolas s'invite à l'école!

*Quand Psychologie rime avec Pédagogie*

## « Psychologie, santé et société »

Directeur de collection  
Pascal MOLINER

Comité scientifique

Professeur Jean-Jacques DETRAUX, université de Liège, Belgique ; professeur Jean DUMAS, université de Genève, Suisse ; professeure Delphine GUEDJ (U.Q.A.M., Canada) ; professeur Henri LEHALLE, université Paul-Valéry Montpellier 3 ; professeur Ali MECHERBET, université de Tlemcen, Algérie ; professeur Pascal MOLINER, université Paul-Valéry Montpellier 3 ; professeur Grégory NINOT, université Montpellier I ; professeur André GUILLAIN (émérite), université Paul-Valéry Montpellier 3.

La collection « Psychologie, santé et société » publie des textes qui abordent des questions liées à la santé ou à des problèmes de société. Elle présente des travaux qui traitent du handicap, du vieillissement ou de questions d'éducation, d'intervention et de communication chez les personnes porteuses d'un trouble ou d'une pathologie. Elle donne aussi accès à des questions plus générales sur le fonctionnement de la société et sur les phénomènes qui y surviennent, qu'il s'agisse de discrimination, de souffrance au travail, de rapports et de pratiques sociales ou de communication. La collection est ouverte aux diverses orientations de la psychologie (psychologie cognitive, psychologie du développement, psychologie sociale, psychopathologie), pourvu qu'elles se situent dans la démarche d'une psychologie scientifique.

« Psychologie, santé et société »

# Le Petit Nicolas s'invite à l'école!

*Quand Psychologie rime avec Pédagogie*

Sous la direction de  
Nathalie BLANC

2018

PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE

Illustration de couverture : photographie réalisée par TAM, 2018.

Mots-clés : cognition, compréhension, expérimentations, humour, inférences, littérature.

*Tous droits réservés, PULM, 2018.*

ISBN 978-2-36781-274-8

*À mes parents, Andrée-Michèle et Patrice, pour m'avoir initiée  
aux savoureux textes du Petit Nicolas,  
À Anh-Linh, pour me l'avoir fait redécouvrir,  
À Luu-Ly qui ne va pas y échapper !*





## *Remerciements*

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collectif pour lequel il me tient à cœur de remercier tout d'abord Sara Creissen, Nathalie Vendeville et Guy Quenette qui ont rejoint tour à tour l'aventure du Petit Nicolas durant leurs années de doctorat de psychologie. Je suis fier d'avoir pu travailler à leurs côtés toutes ces années et de poursuivre encore aujourd'hui une collaboration avec chacun d'entre eux ! Je crois pouvoir dire que nous avons tous beaucoup appris de cette aventure, et je leur suis reconnaissante de m'avoir fait confiance pour les guider sur le chemin parfois tortueux qu'est la réalisation d'une thèse !

Je profite également de cette occasion pour remercier Claire Brechet et Arielle Syssau qui ont aussi attrapé le virus du Petit Nicolas ! Leur collaboration scientifique de qualité, leur regard critique, leur expertise et leur bienveillance ont été de précieux atouts pour conduire ces projets de recherche. Le Petit Nicolas a aussi joué les entremetteurs avec Élise Tornare qui, ayant mis à profit cette même littérature de jeunesse dans ses propres recherches, a tout naturellement rejoint ce projet d'ouvrage où ses travaux permettent d'apporter un éclairage complémentaire aux nôtres.

Pour la majorité des études présentées dans cet ouvrage, des élèves de l'académie de Montpellier ont été sollicités (exception faite du chapitre v). Que tous ces élèves, leurs parents et leurs enseignants soient ici chaleureusement remerciés pour avoir rendu possible la réalisation de ces projets et permis des avancées significatives sur les questions de recherche qui nous ont mobilisés.

Pour finir, le partenariat écoles élémentaires-laboratoire de recherche n'a pu être possible qu'avec le soutien du rectorat de l'académie de Montpellier. Que tous les acteurs qui ont contribué à la réussite de ce partenariat soient ici aussi vivement remerciés.



# Sommaire

---

Présentation . . . . .	13
Nathalie BLANC & Arielle SYSSAU	
CHAPITRE PREMIER <i>Il était une fois le Petit Nicolas et la cohérence     situationnelle</i> . . . . .	17
Guy QUENETTE & Nathalie BLANC	
CHAPITRE II <i>Le Petit Nicolas au service de la production     d'inférences émotionnelles</i> . . . . .	29
Sara CREISSEN & Nathalie BLANC	
CHAPITRE III <i>Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire?</i> . . . . .	41
Nathalie VENDEVILLE, Claire BRECHET & Nathalie BLANC	
CHAPITRE IV <i>« Dessine-moi l'émotion du Petit Nicolas »</i> . . . . .	53
Élise TORNARE & Nathalie BLANC	
CHAPITRE V <i>Le Petit Nicolas et la dictée : un duel plutôt qu'un duo?</i> . . . . .	69
Sara CREISSEN & Nathalie BLANC	
CHAPITRE VI <i>Le Petit Nicolas : une fenêtre ouverte     sur la compréhension de l'humour chez l'enfant?</i> . . . . .	81
Nathalie BLANC	
<i>Le(s) mot(s) de la fin...</i> . . . . .	93
Bibliographie . . . . .	95



## Présentation

---

Et si Expérimentation rimait avec Éducation ? Il semble aujourd'hui que les apports de la psychologie soient enfin considérés comme d'utilité publique, au service de l'éducation. Quelle reconnaissance ! C'est dans ce contexte résolument positif que la psychologie cognitive des apprentissages scolaires gagne à valoriser l'apport des expérimentations menées à l'appui des conceptions théoriques, solidement ancrées dans une connaissance de l'humain sans cesse enrichie. La psychologie s'est depuis longtemps mobilisée au côté de l'éducation, avec l'ambition de mieux saisir les mécanismes d'apprentissage des élèves. La démarche expérimentale appliquée en contexte scolaire a pour intérêt de fournir des données scientifiques solides et prometteuses pour alimenter la réflexion sur les pratiques éducatives mais aussi pour accompagner les mutations auxquelles le système éducatif est confronté avec les multiples possibilités qu'offrent les outils numériques aujourd'hui. Le chantier est d'ampleur mais les acquis sont déjà nombreux, et les perspectives réjouissantes pour « l'école de demain » comme pour le laboratoire viendront soutenir la motivation d'avancer ensemble pour plus d'efficacité.

Dans cet ouvrage collectif, nous avons eu à cœur de mettre en lumière plusieurs expérimentations que nous avons menées en contexte scolaire. Toutes les recherches qui ont été réalisées sous ma supervision ont fait l'objet d'une étroite collaboration avec les différents acteurs des écoles sollicitées, notre ambition commune étant de retirer de ce partenariat des savoirs tant fondamentaux que pratiques. Un joyau de la littérature de jeunesse a constitué la pierre angulaire sur laquelle recherche et terrain pouvaient se rencontrer : le Petit Nicolas de René Goscinny a joué les entremetteurs, pour le plus grand plaisir des élèves, des enseignants et des chercheurs.

Les difficultés que rencontrent les élèves en situation de lecture/compréhension de textes sont à l'origine de la plupart des études qui sont présentées dans cet ouvrage. Apprendre à comprendre un texte n'est pas

chose aisée et cet apprentissage qui s’amorce dès l’âge préscolaire bénéficie d’un accompagnement plus marqué à partir de l’école élémentaire. Les fondements de cette activité cognitive complexe sont multiples et constituent autant de leviers à exploiter pour permettre à l’élève d’acquérir les compétences qui le prédisposeront à devenir un bon compreneur. Aussi, les trois premiers chapitres rapportent des études qui ont spécifiquement investigué certaines des compétences à solliciter pour favoriser la compréhension de textes, tandis que les chapitres suivants ont ouvert à d’autres habiletés des élèves tels le marquage graphique des émotions, la dictée ou encore la compréhension de l’humour. C’est ainsi que les histoires du Petit Nicolas ont servi de terreau fertile pour la mise en œuvre de dispositifs expérimentaux tous aisément transposables en contexte scolaire.

Le premier chapitre, consacré à l’activité de compréhension de récits, explore non seulement comment les élèves se représentent la causalité et la temporalité des événements décrits mais examine également s’ils peuvent apprendre à ajuster leur suivi de ces deux dimensions grâce à l’exposition répétée au dispositif imaginé pour cette étude. Les apports de cette étude ont donc à la fois une portée générale sur la façon dont les élèves mobilisent ces dimensions pour comprendre une histoire mais aussi une portée pratique avec l’identification des conditions propices à un entraînement de cette capacité à l’école élémentaire.

Dans le chapitre II, l’accent est mis sur la capacité des élèves à produire des inférences sachant qu’il s’agit d’une compétence essentielle à l’activité de compréhension. Le cas des inférences émotionnelles est plus spécifiquement envisagé, avec un intérêt tant pour les émotions de base plus classiquement étudiées chez l’enfant que pour les émotions sociales plus rarement considérées. Les retombées de ce chapitre sont de deux ordres : il vise tout d’abord à alimenter la réflexion sur les méthodologies habituellement employées pour évaluer cette capacité (dont l’importance qui devrait être accordée à l’expressivité du narrateur), mais nous renseigne aussi en parallèle sur le développement des connaissances émotionnelles chez l’enfant d’âge scolaire.

La capacité à générer des inférences est aussi au cœur des études présentées dans le chapitre III, avec une attention toute particulière pour le cas des inférences prédictives connues pour leur implication dans la régulation de l’activité de compréhension. La production de ce type d’inférences est considérée en lien avec la dimension émotionnelle des histoires, avec le souci d’identifier l’indice émotionnel le plus favorable pour engager les élèves dans cette activité. Les modalités de la tâche à leur proposer pour évaluer au plus près cette capacité à anticiper sur la suite de l’histoire sont également questionnées. Considérées dans leur ensemble, les deux études rapportées pourront permettre d’étayer des recommandations pratiques pour soutenir la production d’inférences prédictives chez l’élève d’école élémentaire.

À partir du chapitre iv, les histoires du Petit Nicolas sont utilisées pour ouvrir à d'autres compétences des élèves que la seule activité de compréhension de récits. En écho au chapitre ii consacré aux inférences émotionnelles, ce chapitre adopte une méthodologie originale pour approcher ce type de construit cognitif : le marquage graphique des émotions. Ce chapitre est ainsi l'occasion d'envisager une alternative aux méthodologies classiquement employées pour évaluer la production inférentielle chez l'enfant d'école élémentaire. Parallèlement, ce chapitre nous renseigne sur les indices faciaux utilisés par les filles et les garçons pour marquer la tristesse et la colère. À cet égard, ce chapitre offre des perspectives appliquées dans le champ clinique où cette tâche non verbale est fréquemment adoptée pour recueillir des contenus mentaux difficiles à verbaliser.

Le cas plus particulier de la tâche de dictée est abordé dans le chapitre v. Si l'engouement pour une utilisation expérimentale des histoires du Petit Nicolas se trouve légitimé dans les précédents chapitres, ce chapitre est celui de la réserve. En effet, il est opportun de signaler les limites voir les dangers d'une généralisation de cet usage des histoires du Petit Nicolas à tous types de tâches scolaires. Ce chapitre présente ainsi une étude qui replace au centre de la réflexion la nature de la tâche scolaire proposée et rapporte pour la tâche de dictée des résultats beaucoup moins encourageants vis-à-vis de l'utilisation de ces textes de littérature de jeunesse. Ce chapitre illustre alors combien la preuve scientifique peut permettre d'identifier les bonnes pratiques avec l'idée de ne recourir aux textes de littérature de jeunesse que lorsque c'est un levier à la réussite de l'élève et non un frein.

Le chapitre vi traite quant à lui d'un sujet en apparence beaucoup plus léger, à savoir la compréhension de l'humour chez les élèves d'écoles élémentaires. Ce chapitre questionne leurs capacités à interpréter deux types d'humour de complexité différente (*i. e.*, un humour ou comique de situation *versus* un humour nécessitant la production d'une inférence). Dans l'ensemble, les passages humoristiques représentent un challenge cognitif pour l'élève, notamment parce qu'ils requièrent de détecter et résoudre une incongruité. Le chapitre vi met ainsi à profit la dimension humoristique des histoires du Petit Nicolas pour évaluer la maturité des processus d'interprétation auxquels les élèves font appel en situation de compréhension. Outre cet atout, il ouvre la voie à exploiter davantage cette caractéristique humoristique des histoires de littérature de jeunesse pour sensibiliser les élèves dans un contexte agréable au travail inférentiel nécessaire à toute activité de compréhension.

Au fil des chapitres et des expérimentations, les histoires du Petit Nicolas deviennent un allié des apprentissages, elles leur donnent une dimension ludique, elles renforcent ou restaurent le goût pour la littérature de jeunesse et s'adaptent à la diversité des questions de recherche explorées. En résumé, Le Petit Nicolas est prêt pour entrer à l'école, nous en sommes convaincus.



Quand Sempé et Goscinny lui ont fait dire en 1963 « *Quand je serai grand, je m'achèterai une classe rien que pour jouer dedans* », ils ne croyaient pas si bien dire !

## Il était une fois le Petit Nicolas et la cohérence situationnelle

*Quelle représentation du temps et de la causalité chez l'enfant ?*

---

Nathalie BLANC & Arielle SYSSAU

Si comprendre une histoire consiste à se représenter le lieu dans lequel elle prend place, la chronologie et la causalité des faits qui sont décrits, les personnages qui sont impliqués, leurs émotions et leurs motivations, alors la question est de savoir comment les enfants parviennent à suivre simultanément ces différentes dimensions situationnelles ? Certaines d'entre elles sont-elles spontanément privilégiées par les enfants pour favoriser leur compréhension de l'histoire ? Le suivi de ces différentes dimensions situationnelles évolue-t-il avec leur avancée en âge ? Est-il possible d'amener les enfants à renforcer leur suivi de ces dimensions ? Parce que l'enseignement de la compréhension gagne à être envisagé sous l'angle de la nature multidimensionnelle des standards de cohérence, ce chapitre met l'accent sur la diversité de deux dimensions à privilégier, la causalité et la temporalité, pour accompagner au mieux les enfants dans cet exercice difficile qu'est la compréhension d'un récit.

### 1 État de l'art

Notre rapport au monde conditionne notre façon d'appréhender et de nous représenter une histoire. Les événements qui composent l'histoire sont interprétés, mémorisés et organisés entre eux selon plusieurs indicateurs qui sont dérivés de nos expériences du monde. Où ? Quand ? Qui ? Comment ? Pourquoi ? Se représenter une histoire, c'est être capable de répondre à un ensemble de questions, chacune d'elles étant supposée guider l'activité de compréhension et faire office de standard de cohérence. La régulation en temps réel de l'activité de compréhension repose sur l'utilisation optimale de ces standards de cohérence d'où l'importance de considérer les

différentes dimensions situationnelles que sont l'espace, le temps, la causalité, les personnages, leurs motivations et leurs émotions (*i. e.*, Gernsbacher, 1990; Tapiero & Blanc, 2001; Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Zwaan, Radvansky, Hilliard & Curiel, 1998; Zwaan & Radvansky, 1998). Souscrivant à cette conception multidimensionnelle de la compréhension de récits, Therriault et Rinck (2007) ont évoqué la nécessité d'explorer quelle hiérarchie est spontanément établie dans le suivi de ces différentes dimensions. La dimension causale en particulier semble bénéficier d'un suivi spontané et régulier (Singer, 2006), d'autant que cette dimension participe au maintien de la cohérence du récit dans son ensemble (*e.g.*, van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007; van den Broek, 1994). Qu'en est-il de la temporalité des événements? Certains auteurs avancent que la temporalité des événements renverrait à une expérience sensorielle moins concrète que la causalité des événements (*i. e.*, Burgoon, Henderson & Markman, 2013; Evans, 2007), ce qui pourrait conduire à un suivi moins précis (ou moins prioritaire) de cette dimension.

S'agissant de ces deux dimensions, la causalité et la temporalité des événements, il n'est pas rare de constater que la première bénéficie d'une attention plus marquée de la part des chercheurs. Cette différence tient probablement au fait que dans la plupart des études menées sur le suivi des multiples dimensions situationnelles chez l'enfant (comme chez l'adulte), elle semble bénéficier d'un statut particulier, ce serait en quelque sorte la dimension dominante au service de la compréhension du récit (voir Wassenburg, Beker, van den Broek & van der Schoot, 2015; voir aussi Bohn-Gettler, Rapp, van den Broek, Kendeou & White, 2011). Cette saillance naturelle de la causalité amène ainsi les chercheurs à la considérer tant pour les événements dépourvus d'émotions que les événements associés à une émotion du personnage (voir Blanc, 2010). À cet égard, il doit être souligné que les émotions du personnage du récit sont systématiquement marquées causalement : elles surgissent soit en conséquence d'un événement, soit elles en sont la cause. Ainsi, la causalité des événements gagnerait à être considérée sous cet angle, en distinguant les événements associés à une émotion de ceux dépourvus de ressenti émotionnel. De la même manière, la dimension temporelle telle que considérée dans les travaux antérieurs renvoie à un amalgame entre différents types d'indices : la durée typique d'un événement, l'évolution de l'âge du/des personnage(s), l'inscription d'un événement sur la chaîne temporelle du récit, ou encore l'enchaînement temporel de plusieurs événements (*e.g.*, Rinck, Hähnel & Becker, 2001). Dans la lignée de Therriault et Rinck (2007) qui évoquent tant l'idée d'une hiérarchie spontanée entre les différentes dimensions situationnelles que celle d'une dimension dominante (voir aussi Taylor & Tversky, 1997), il paraît judicieux de considérer avec précision la temporalité et la causalité des événements en envisageant d'établir pour chacune d'elles des distinctions selon la nature de l'information véhiculée.

La durée d'un événement est-elle représentée aussi précisément que son

inscription sur la chaîne temporelle du récit ? La causalité d'un événement est-elle aussi précisément représentée lorsqu'il n'est pas associé à une émotion du personnage ? Telles sont les questions de recherche auxquelles l'étude rapportée dans ce chapitre ambitionnait de répondre, en défendant ainsi l'intérêt d'une plus grande précision dans la définition même de ces deux dimensions que sont la temporalité et la causalité. Outre cette originalité, cette étude se démarque des travaux antérieurs quant à la méthodologie employée pour examiner le suivi des différentes dimensions situationnelles. Pour précision, Wassenburg *et al.*, (2015) mais aussi Bohn-Gettler *et al.*, (2011) ont introduit dans leurs récits des incohérences relatives à différentes dimensions situationnelles pour évaluer si les enfants les détectent, ce qui témoigne alors du suivi des dimensions correspondantes. Privilégiant une approche plus écologique telle que celle utilisée dans des études antérieures (voir Blanc, 2009, 2010), il s'agissait de proposer aux enfants d'écouter une histoire et ensuite de les interroger quant à leur représentation de la causalité et de la temporalité des événements décrits.

Partant des études antérieures (Blanc, 2009, 2010 ; Bohn-Gettler *et al.*, 2011 ; Wassenburg *et al.*, 2015), la causalité devrait bénéficier d'un suivi plus précis comparé à la temporalité. En effet, si l'on en croit les résultats de ces études, corroborés par ceux d'autres études non moins pertinentes à notre questionnement (*e.g.*, Ferstl & von Cramo, 2007 ; Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007), la dimension temporelle semble bénéficier d'un suivi moins précis que la dimension causale. S'agissant spécifiquement de cette dimension causale, la distinction établie entre les événements associés à une émotion et ceux non émotionnels devrait permettre de révéler que la causalité émotionnelle est mieux suivie que la causalité non émotionnelle (voir Komeda & Kusumi, 2006 ; Wassenburg *et al.*, 2015). S'agissant enfin de la dimension temporelle, il paraît plausible d'attendre un suivi plus important des informations relatives à l'inscription des événements sur la chaîne temporelle du récit (*i. e.*, l'ordre des événements), comparées aux informations relatives à la durée des événements (voir Droit-Volet, 2001). Si telle est la hiérarchie naturelle attendue, il n'est pas exclu que les enfants puissent bénéficier d'une exposition répétée au dispositif mis en place pour évaluer leur suivi de ces dimensions, avec une marge de progression possible notamment pour les standards de cohérence initialement négligés.

## 2 Étude

Pour étudier la capacité des enfants à se représenter les dimensions de temporalité et de causalité des événements d'un récit, nous avons utilisé six histoires extraites de la collection intitulée « Le Petit Nicolas ». Ces histoires nous ont permis d'examiner dans le temps comment les élèves de CE2 et CM1 s'approprient ces deux principaux standards de cohérence dans toute

leur diversité puisque différents indices de leur suivi étaient évalués. À partir d'une situation typique du contexte classe (*i. e.*, écouter une histoire), la question était de savoir quels indices situationnels les élèves de CE2 et CM1 privilégient pour se représenter l'histoire écoutée, et si cette hiérarchie spontanément établie entre les indices de causalité et de temporalité des événements pouvait évoluer au fil du temps, en réponse à l'exposition répétée au dispositif conçu pour évaluer leur représentation de l'histoire.

## 2.1 Participants

Cent quatre enfants de langue maternelle française ont participé à cette étude. Au moment de l'expérience, l'âge moyen des enfants était de 8 ans et 10 mois en CE2 et de 9 ans et 11 mois en CM1. Tous étaient scolarisés dans des écoles élémentaires de la région de Montpellier en France. Aucun des enfants sollicités pour cette étude n'avait redoublé et aucun d'eux n'était en avance par rapport à leur âge chronologique. Parce que la participation des enfants à toutes les sessions était le principal critère d'inclusion pour les analyses finales, il doit être précisé que 10 enfants ont été retirés de l'échantillon de départ (7 en CE2 et 3 en CM1) en raison de leur absence à une des sessions.

## 2.2 Matériel

Nous avons utilisé six histoires du Petit Nicolas qui ont pour atout de permettre d'examiner les habiletés de compréhension des élèves avec des récits qui font référence à des situations classiques de vie quotidienne (*i. e.*, rapporter un devoir difficile à faire à la maison et solliciter l'aide des parents, recevoir un invité pour dîner et bien se conduire en sa présence, être invité chez un camarade pour l'après-midi). Les histoires peuvent ainsi faire écho au vécu personnel des enfants, et favoriser leur immersion dans l'univers du Petit Nicolas. Les histoires sélectionnées sont intitulées comme suit : « Les merveilles de la nature » ; « 1611-1673 » ; « Excuses » ; « On ne nous a pas fait honte » ; « La maison de Geoffroy » ; « Souvenirs doux et frais ».

Dans chacune de ces histoires, nous avons repéré les passages qui comportaient une information de nature temporelle, en distinguant celles qui précisaient la durée d'un événement important à la compréhension du récit de celles qui indiquaient son inscription temporelle d'après la chronologie des faits rapportés. Nous avons également repéré les passages qui comportaient une information de nature causale, en discriminant celles qui faisaient état d'une causalité non marquée émotionnellement de celles qui se rapportaient à une causalité empreinte d'émotions. À partir de ces passages, nous avons construit 16 énoncés que les enfants étaient invités à juger comme corrects ou incorrects une fois l'histoire écoutée dans son entier. Parmi ces 16 énoncés,

Encadré 1 – Exemples d'énoncés construits à partir de l'histoire « On ne nous a pas fait honte »

*La maîtresse a fait promettre aux enfants de se tenir sages **pendant tout le temps** que durerait la visite de leurs parents. (Temps, durée)*

*Le directeur est entré dans la classe avec les parents **quand** la maîtresse commençait à peine à écrire le problème. (Temps, inscription temporelle)*

*Le papa de Maixent et le papa de Nicolas n'ont pas trouvé le bon résultat **parce qu'ils** se sont trompés dans leurs calculs. (Causalité, événement non émotionnel)*

*Nicolas est fier **parce qu'il** trouve que sa maman est toute rose et drôlement jolie. (Causalité, événement émotionnel)*

8 portaient sur la dimension temporelle des événements (4 sur leur durée et 4 sur leur inscription sur la chaîne temporelle du récit) et 8 portaient sur la causalité (4 renvoyaient à un événement non émotionnel et les 4 autres à un événement marqué émotionnellement).

Pour illustration, un exemple de chacun de ces 4 types d'énoncés construits à partir de l'histoire intitulée « On ne nous a pas fait honte » est fourni dans l'encadré 1. Ces exemples renvoient à des énoncés qui étaient fidèles au contenu situationnel de l'histoire, c'est-à-dire des énoncés pour lesquels nous attendions que les enfants les jugent corrects par rapport à ce qui était dit dans le récit. Pour l'autre moitié des énoncés construits, ils différaient du contenu situationnel de l'histoire en particulier sur l'information critique temporelle ou causale qu'ils délivraient et qui nous avait conduit à les sélectionner. Autrement dit, l'information temporelle ou causale fournie dans l'énoncé était fautive par rapport à ce qui avait été indiqué dans l'histoire. Nous attendions donc que les enfants les jugent incorrects.

Pour la rédaction de ces énoncés, nous nous sommes volontairement rapprochées le plus que possible du style de l'auteur des histoires du Petit Nicolas de sorte que les enfants ne soient pas influencés dans leur jugement par une différence de cet ordre. Au total, le matériel de cette étude se composait de six histoires extraites du CD audio intitulé *6 histoires inédites du Petit Nicolas* et pour chacune d'elles, des seize énoncés construits pour sonder la capacité des enfants à se représenter le temps (durée et inscription temporelle des événements) et la causalité (avec ou sans émotion) des principaux événements décrits.

### 2.3 Procédure

Six sessions expérimentales ont été proposées aux enfants, toutes organisées en classe selon la même chronologie. Les enfants étaient tout d'abord invités à écouter une histoire qui était présentée à l'aide du CD audio. Ce

mode de présentation avait pour avantage de garantir que l'histoire était « racontée » aux enfants de la même façon dans toutes les classes mobilisées pour cette étude. Une fois l'histoire écoutée dans son entier, les enfants étaient informés de la tâche qui allait suivre. Il leur était demandé de juger si chacun des énoncés lus à voix haute par l'expérimentatrice était vrai ou faux sur la base de ce qui avait été dit dans l'histoire. Pour répondre, ils devaient simplement cocher la case correspondant à leur évaluation de l'énoncé (*i. e.*, vrai *versus* faux). Précisons que l'ordre de présentation des énoncés était le même pour tous les enfants, sachant que cet ordre était fidèle à l'ordre d'apparition dans le récit des événements auxquels ils renvoient. Chaque session durait environ 30 minutes, incluant l'écoute de l'histoire (durée moyenne 10 minutes) et la tâche de jugement d'énoncés. Une fois la tâche terminée, un temps d'échange en groupe classe permettait aux enfants de poser les questions qu'ils auraient souhaité soulever pendant l'écoute de l'histoire ou pendant la tâche de jugement. Aucun retour sur l'exactitude de leur réponse n'était fourni aux enfants tant que les six sessions expérimentales n'avaient pas été menées à terme. L'expérimentation s'est déroulée sur trois semaines à raison de deux histoires par semaine.

## 2.4 Principaux apports

Les jugements corrects des enfants ont été analysés en prenant en compte non seulement la nature de l'information (temporelle *versus* causale) mais également la session expérimentale en question (*i. e.*, sachant que 6 sessions ont été proposées aux enfants). Tout d'abord, les résultats font état d'une progression des enfants des deux classes d'âge (CE2 et CM1) au fil des sessions<sup>1</sup>. La moyenne des jugements corrects augmente de façon plus marquée à partir de la session 3 pour les enfants de CM1 ( $M = 0,81$ ) et à partir de la session 4 pour les enfants de CE2 ( $M = 0,81$ ), comme en atteste la figure 1. Les enfants tirent donc profit de la répétition des sessions ce qui se traduit par une précision croissante de leurs jugements. Comparer la réussite (*i. e.*, jugements corrects) des élèves entre les sessions 1 et 6 nous permet de souligner que le bénéfice retiré est plus important en CM1 ( $d = 0,19$ ) qu'en CE2 ( $d = 0,12$ ).

Par ailleurs, la hiérarchie spontanément établie entre les dimensions évolue au fil des sessions tant chez les enfants de CE2 que chez les enfants de CM1. En CE2, les enfants semblent d'abord donner la priorité à la dimension causale, alors que l'inscription temporelle des événements arrive en dernière position, après la durée des événements et les événements causaux marqués émotionnellement (voir figure 2). Autrement dit, lors de la session 1, les

---

1. Ici et dans la suite de l'ouvrage, les résultats présentés s'appuient systématiquement sur l'utilisation de tests statistiques ayant conclu à des différences significatives (marge d'erreur inférieure à 5%).

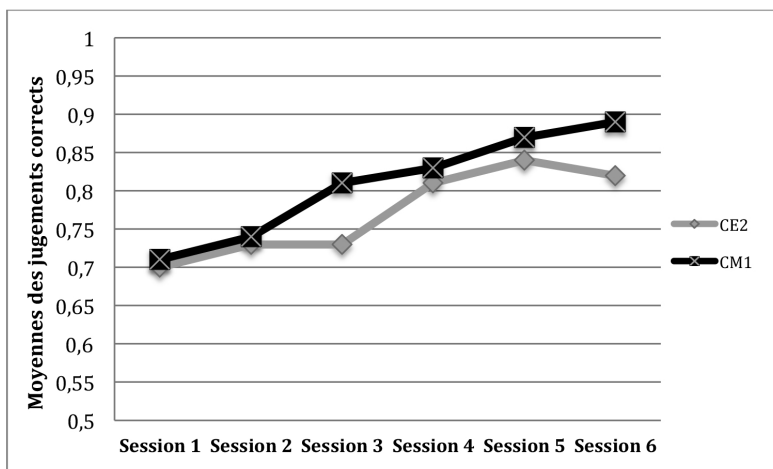


Figure 1 – Moyennes des jugements corrects des élèves de CE2 et CM1 pour les six sessions.

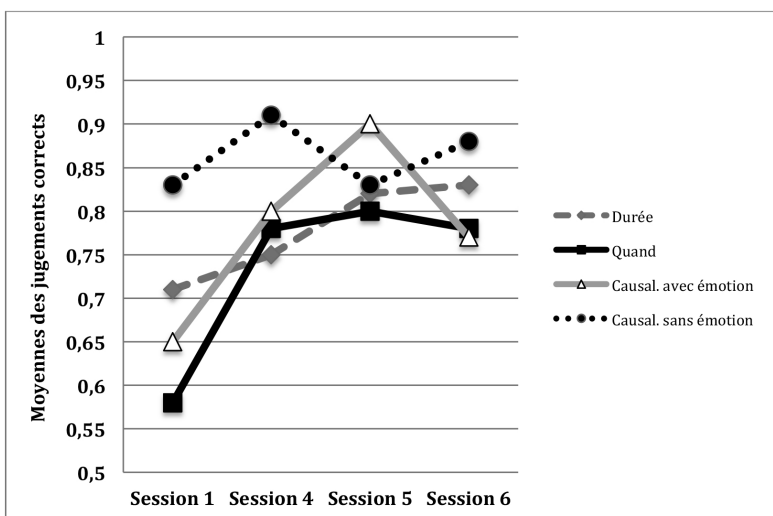


Figure 2 – Moyennes des jugements corrects des élèves de CE2 selon les différents standards de cohérence en première session ainsi qu'aux trois dernières sessions.



deux dimensions à l'étude, la causalité et la temporalité donnent lieu à un profil de résultats différents en leur sein : la durée des événements est étonnamment mieux représentée que leur inscription sur la chaîne temporelle du récit, et la causalité dépourvue d'émotions est mieux représentée que la causalité marquée émotionnellement. En session 4, seule la dimension causale dépourvue d'émotions se détache des trois autres qui bénéficient d'un même suivi. L'inscription des événements sur la chaîne temporelle du récit et la causalité émotionnelle sont les deux standards de cohérence dont la marge de progression est alors la plus importante. En session 5, la causalité émotionnelle est la mieux suivie, les trois autres bénéficiant d'un même suivi. En session 6, l'écart observé entre les différentes dimensions s'est réduit mais le profil de résultats reste conforme aux premières observations, avec pour la temporalité un meilleur suivi de la durée des événements que leur inscription sur la chaîne temporelle, et pour la causalité un suivi plus précis des événements non marqués émotionnellement. Dans l'ensemble, si ces résultats sont compatibles avec l'idée d'une dominance naturelle de la causalité sur la temporalité, ils sont à nuancer selon la nature des indices véhiculés. Toute tentative de généralisation doit également être considérée avec prudence tant la capacité des enfants à suivre les dimensions situationnelles est flexible dans le temps.

À la différence des enfants de CE2, ceux de CM1 privilégient dès la session 1 autant la durée des événements que la causalité non marquée émotionnellement (voir figure 3 page suivante). Pour l'inscription sur la chaîne temporelle des événements, elle arrive en dernière position, après les événements causaux marqués émotionnellement, à l'image du profil de résultats observés en session 1 avec les enfants de CE2. L'évolution du suivi des dimensions entre la session 1 et les sessions 4 à 6 révèle des marges de progression différentes selon les dimensions. En effet, l'inscription sur la chaîne temporelle des événements, initialement la moins bien représentée, est le standard de cohérence qui gagne le plus en précision entre les sessions 1 et 4, et les acquis perdurent dans le temps aux sessions 5 et 6. S'agissant de la durée des événements, ce standard de cohérence bénéficie d'un suivi régulier et constant tout au long des sessions. En résumé, la dimension temporelle bénéficiait initialement d'un suivi inégal selon le type d'informations véhiculées (*i. e.*, durée *versus* inscription temporelle des événements). Confrontés aux questions relatives à ces deux types d'informations temporelles, les enfants sont parvenus à ajuster leur suivi de cette dimension en corrigeant rapidement leur suivi moins précis de l'inscription des événements sur la chaîne temporelle. Concernant la dimension causale, un profil de résultats semblable à celui rapporté pour la dimension temporelle vient confirmer la capacité des enfants à progresser et ajuster leur suivi des deux types d'informations causales (émotionnelles et non émotionnelles). En effet, si la causalité non émotionnelle des événements bénéficie d'un suivi régulier

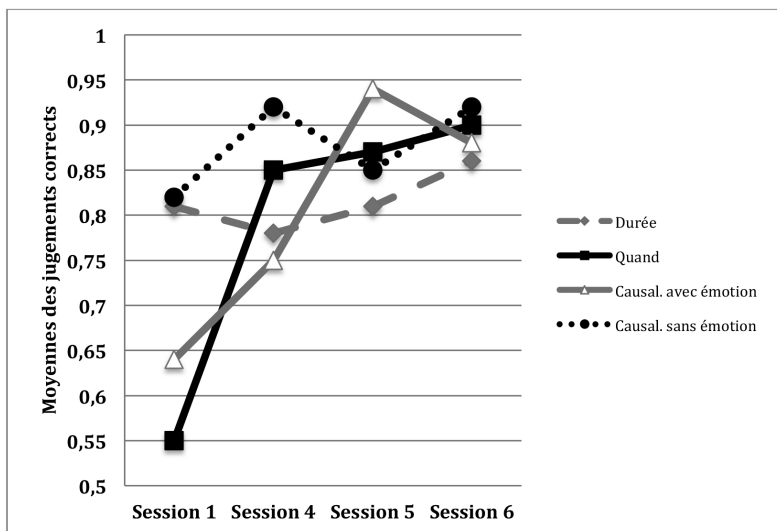


Figure 3 – Moyennes des jugements corrects des élèves de CM1 selon les différents standards de cohérence en première session ainsi qu'aux trois dernières sessions.

et constant au fil des sessions, la représentation de la causalité émotionnelle des événements connaît une évolution remarquable à partir de la session 4 qui se poursuit en session 5. Dans l'ensemble, le bénéfice retiré des sessions est tel que, en session 6, l'écart initialement observé entre les dimensions a disparu. Au terme des sessions, le niveau élevé de précision dans le suivi des différentes dimensions à l'étude (entre 0,86 et 0,92) est un résultat des plus prometteurs, les enfants de CM1 étant parvenus à un suivi équilibré des différents standards de cohérence, au profit d'une compréhension aboutie de l'histoire écoutée (voir figure 3).

## 2.5 Que retenir ?

L'étude rapportée dans ce chapitre vient appuyer l'idée que recourir à des textes de littérature de jeunesse permet d'offrir aux élèves un contexte plaisant pour s'appropriier ces deux standards de cohérence que sont la causalité et la temporalité des événements décrits. La richesse de ce type d'écrits permet de les familiariser aux différentes facettes que peut prendre chacune de ces dimensions et met en lumière la diversité de la palette

d'indices qui peuvent être utiles tout au long de l'activité de compréhension de récits.

Au-delà de cette contribution générale, cette étude est doublement informative. Premièrement, elle nous renseigne sur la pertinence de considérer les dimensions de temporalité et de causalité des événements en distinguant pour chacune d'elles les deux principales facettes qui les composent. En effet, pour la dimension temporelle comme pour la dimension causale, le suivi de ces standards de cohérence est fonction du type d'informations véhiculées, c'est pourquoi ces dimensions gagnent à être considérées avec précision. À notre connaissance, aucune des études antérieures menées sur le suivi des différentes dimensions situationnelles chez l'enfant n'a rapporté de telles observations, aucune d'elles n'ayant distingué au sein même de ces deux dimensions les deux facettes qui les composent (*i. e.*, Blanc, 2009, 2010; Bohn-Gettler *et al.*, 2011; Wassenburg *et al.*, 2015). Parallèlement, le suivi de la dimension temporelle chez l'enfant qui a suscité jusqu'à présent peu d'engouement dans les études menées sur la compréhension de récits gagnerait à être davantage considérée (*e.g.*, Blything, Davies & Cain, 2015).

Deuxièmement, l'originalité de notre méthodologie consistait à explorer si le suivi des dimensions de temporalité et de causalité des événements pouvait évoluer dans le temps, et gagner en précision au fil des sessions expérimentales. En comparant la précision du suivi des deux dimensions situationnelles évaluée à six reprises, il apparaît que les enfants de CE2 comme ceux de CM1 sont capables d'ajuster leur représentation des histoires en tenant compte de la multiplicité de ces standards de cohérence, régulant ainsi leur suivi des deux facettes qui composent chacune des deux dimensions. À cet égard, cette étude fournit des résultats particulièrement prometteurs puisqu'ils permettent d'envisager des applications pédagogiques concrètes et faciles d'accès. Confronter les élèves à des énoncés ciblés sur les différentes facettes de la temporalité et de la causalité des événements décrits leur permet d'apprendre de ce type de tâche la nécessité de considérer les indices temporeux et causaux dans toute leur diversité. Cette seconde contribution est toute aussi novatrice que la première en raison du caractère dynamique du suivi des dimensions qu'elle met en évidence. À la différence des études antérieures qui ont fourni un portrait figé de cette compétence chez les enfants des différentes classes d'âge étudiées, notre étude illustre combien le suivi des dimensions est une compétence flexible qui peut bénéficier d'un entraînement et gagner en précision et ce, quelle que soit la classe d'âge considérée.

S'il est aujourd'hui largement admis que la compréhension d'un récit repose en grande partie sur la capacité à suivre en parallèle les différentes dimensions pour leur contribution au maintien de la cohérence de la représentation, ce suivi simultané chez l'adulte n'est probablement pas aussi spontané chez l'enfant. Nous l'avons vu, le jugement d'énoncés mettant en

évidence la diversité des standards de cohérence est un exercice propice pour inciter à une meilleure prise en compte de ces multiples dimensions. D'autres leviers, telle une consigne explicite qui les invite à s'interroger lors de l'écoute de l'histoire (Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ?), sont sans doute tout aussi efficaces ce que ne manquera pas d'explorer les études à venir.



# Le Petit Nicolas au service de la production d'inférences émotionnelles

## *Éléments de méthodologie*

---

Guy QUENETTE & Nathalie BLANC

À la différence du premier chapitre consacré à la capacité des enfants à se représenter le temps et la causalité, deux dimensions situationnelles essentielles à la compréhension du récit, ce chapitre met le focus sur la dimension émotionnelle en particulier. Les enfants se représentent-ils les émotions des personnages du récit qui ne sont pas explicitement désignées mais seulement suggérées ? L'expressivité du narrateur participe-t-elle à une meilleure identification de ces émotions à inférer ? Si tel est le cas, le bénéfice retiré de cette expressivité profite-t-il aux émotions de base comme aux émotions sociales jugées plus complexes ? Telles sont les questions de recherche passionnantes qui ont animé les deux études rapportées dans ce chapitre. Comme nous le verrons, ce chapitre sera aussi l'occasion d'évoquer le développement des connaissances émotionnelles des enfants et de soutenir une réflexion méthodologique qui se veut utile aux recherches futures mais aussi aux pratiques en matière de pédagogie de la compréhension.

### **1 État de l'art**

Les chercheurs s'interrogent de plus en plus sur la capacité des enfants à comprendre et se représenter la dimension émotionnelle d'une histoire et ce tant en situation de lecture qu'en situation d'écoute (*e.g.*, Blanc, 2010 ; 2014 ; Creissen & Blanc, 2017 ; Diergarten & Nieding, 2015, 2016 ; Mouw, van Leijenhorst, Saab, Danel & van den Broek, 2017). Parce que l'émotion du personnage survient en réponse à la situation dans laquelle il se trouve (*i. e.*, l'émotion comme conséquence d'un événement) et l'amène bien souvent à réagir (*i. e.*, l'émotion comme cause de l'action à venir), cette dimension

émotionnelle gagne à être considérée pour sa composante causale qui participe à l'évidence à la structuration de la représentation du récit (voir Blanc, 2014; Quenette & Blanc, 2017; Widen & Russel, 2011; Stein & Levine, 1989).

Chez l'adulte, plusieurs travaux ont été consacrés à la capacité à se représenter l'émotion du personnage du récit. Dans la lignée de l'étude princeps de Gernsbacher, Goldsmith et Robertson (1992), étude qui parvenait à la conclusion que le lecteur infère spontanément l'état émotionnel du personnage du récit en réponse à la situation dans laquelle il se trouve (voir aussi Gernsbacher, Hallada & Robertson, 1998), les travaux réalisés ont non seulement contribué à mieux connaître les circonstances dans lesquelles le lecteur adulte va se représenter l'état émotionnel du personnage du récit et ses évolutions au fil du récit (*i. e.*, Blanc, 2007; de Vega, Leon & Diaz, 1996), mais également ont permis de préciser la nature et la spécificité de cette représentation (*i. e.*, Gillioz & Gygax, 2017; Gygax, 2010; Gygax, Oakhill & Garnham, 2003, 2004).

Toutes ces études s'appuient sur une même procédure qui consiste à enregistrer la cadence de lecture de l'individu à mesure qu'il découvre le récit pour déduire des variations observées une indication de l'effort cognitif nécessaire à l'intégration d'une phrase en particulier : celle qui énonce l'état émotionnel du personnage. Sachant que l'émotion désignée peut être cohérente ou pas avec les événements décrits, la fluctuation de la cadence de lecture est alors informative. Précisément, observer que la cadence de lecture ralentit lorsque l'émotion mentionnée n'est pas compatible avec le scénario décrit signale que le lecteur rencontre des difficultés à intégrer cette information qui n'est pas en adéquation avec l'inférence émotionnelle qu'il a spontanément activée et représentée en mémoire à partir de la situation décrite. Si l'efficacité de ce dispositif pour examiner les capacités inférentielles de l'individu adulte n'est plus à démontrer, il n'est pas transposable en l'état chez l'apprenti lecteur et contraint donc l'exploration des capacités inférentielles à l'enfant en âge de maîtriser la lecture.

Diergarten et Nieding (2016) ont notamment repris cette même procédure avec des enfants âgés de 8 et 10 ans (et des adultes) et ont comparé deux conditions de présentation des récits (*i. e.*, lecture et écoute). Leurs résultats semblent indiquer que les enfants âgés de 8 ans produisent une inférence émotionnelle mais non spécifique (les émotions d'une même valence semblent acceptées), alors que les enfants âgés de 10 ans gagneraient en spécificité mais en condition lecture seulement, tout comme les adultes (seule l'émotion cible donne lieu à une accélération de la cadence de réponse). Ce profil de résultats est intrigant et discutabile notamment si l'on considère que le nombre d'occurrence de chacune des quatre émotions de base étudiées (*i. e.*, tristesse, colère, joie, fierté) était faible au vu de l'étendue des facteurs considérés par ces auteurs. Si cette étude a pour avantage de souligner l'intérêt d'étudier plus avant la capacité des enfants à se représenter l'émotion du personnage du récit, notamment en situation d'écoute pour les plus jeunes,

les auteurs n'évoquent pas la possibilité que, dans cette situation d'écoute, la prosodie du narrateur puisse participer à l'identification des émotions du personnage.

Pourtant, Mira et Schwanenflugel (2013) ont montré que l'expressivité du narrateur pouvait favoriser la compréhension des histoires chez les enfants dès l'âge de 4 ans. D'autres comme Aguert, Bernicot et Laval (2009, 2010) ont mis en évidence que les enfants sont sensibles à la prosodie du narrateur et son expressivité. Dans leurs travaux, ils soulignent que c'est à partir de 9 ans que les enfants privilégient les indices paralinguistiques véhiculés par la prosodie du locuteur pour comprendre ses intentions communicatives. Avant cet âge, lorsque la prosodie du locuteur est en conflit avec des indices lexicaux, faciaux ou contextuels, les enfants ne la prennent pas en compte alors que chez l'adulte elle reste systématiquement prioritaire. Par ailleurs, dans une autre étude de Diergarten et Nieding (2015), une alternative intéressante à l'utilisation d'histoires courtes classiquement créées par les chercheurs (*i. e.*, communément appelées « textoides ») pour examiner la capacité des enfants à produire des inférences émotionnelles est envisagée avec succès : l'utilisation des histoires de littérature de jeunesse (*i. e.*, des extraits des aventures de Lassie étaient utilisés).

En résumé, à la lumière de ces différentes études, nous avons choisi d'examiner la capacité des enfants à produire des inférences émotionnelles en situation d'écoute, sachant que nous avons comparé deux histoires du Petit Nicolas, l'une pour laquelle le narrateur était très expressif, et l'autre pour laquelle la prosodie du narrateur était beaucoup moins marquée. La méthodologie employée pour sonder les capacités inférentielles des enfants a également fait l'objet d'une réflexion sachant que dans la première étude nous avons repris la tâche de complètement classiquement utilisée dans les travaux antérieurs (*i. e.*, Gygax *et al.*, 2003, 2004), et dans une deuxième étude, une tâche de choix multiples était proposée aux enfants afin de favoriser leur identification des émotions sociales plus complexes que les émotions de base habituellement étudiées chez l'enfant (voir Quenette & Blanc, 2017).

## 2 Étude 1

Pour étudier la capacité des enfants à inférer l'état émotionnel du personnage alors même qu'ils écoutent un récit, nous avons utilisé deux des histoires disponibles sur le CD audio intitulé *6 histoires inédites du Petit Nicolas*. Comme précisé dans le chapitre premier, cette méthodologie a pour avantage de permettre une présentation de ces récits en classe, à l'identique pour tous les enfants, et sans leur fournir d'accès aux expressions faciales du narrateur qui pourraient les influencer dans leur identification des émotions du personnage. L'impact de l'expressivité du narrateur sur la



capacité des enfants à produire des inférences est ainsi considéré au travers d'une situation classique en contexte scolaire d'écoute de textes.

## 2.1 Participants

Cent-cinquante-trois enfants de langue maternelle française et âgés de neuf et dix ans respectivement ont participé à cette première expérience. Ils étaient tous scolarisés dans des écoles élémentaires de la région de Montpellier en France. Le groupe d'élèves de neuf ans (moyenne d'âge = 9 ans et 6 mois, écart-type = 3 mois) était composé de vingt-neuf garçons et quarante-six filles et celui des élèves de dix ans (moyenne d'âge = 10 ans et 6 mois, écart-type = 4 mois) était composé de quarante-trois garçons et trente-cinq filles. Aucun des enfants n'avait redoublé et aucun d'eux n'était en avance par rapport à leur âge chronologique.

## 2.2 Matériel

Nous avons sélectionné deux histoires du Petit Nicolas, à savoir « La maison de Geoffroy » et « Excuses », dans lesquelles nous avons repéré des passages où la situation suggérait fortement un état émotionnel chez le protagoniste sans que l'émotion ne soit explicitement mentionnée. Les émotions suggérées pouvaient être soit des émotions de base (*i. e.*, la joie et la colère), soit des émotions sociales (*i. e.*, la jalousie, l'embarras, et la fierté). Chaque émotion était suggérée au moins deux fois dans chacune des deux histoires.

Les deux histoires telles que disponibles sur le CD audio intitulé *6 histoires inédites du Petit Nicolas* ont été analysées à partir du logiciel PRAAT qui nous a permis d'extraire les mesures acoustiques relatives à la prosodie du narrateur (*i. e.*, fréquences mesurées en hertz et intensités mesurées en décibels). À l'image des travaux menés par Mira et Schwanenflugel (2013), les indices acoustiques pris en compte pour juger de l'expressivité du discours sont les variations de la fréquence fondamentale (Fo). Plus particulièrement, une narration expressive comporte des variations très marquées qui se traduit par des écarts types de fréquence fondamentale élevés alors qu'une narration peu expressive se caractérise par des écarts types de fréquence fondamentale faibles. Sur la base de cette analyse, nous avons pu établir la distinction suivante : pour une des histoires intitulée « La maison de Geoffroy » le narrateur employait une prosodie très marquée, alors que pour l'histoire intitulée « Excuses », le narrateur était beaucoup moins expressif (se reporter au tableau 1 page suivante). Nous avons ainsi pu examiner à partir de ces deux histoires si la capacité des enfants à identifier les émotions du personnage était sensible à l'expressivité du narrateur, l'importance accordée aux indices paralinguistiques augmentant avec l'avancée en âge.

Tableau 1 – *Indices acoustiques des deux histoires sélectionnées*

	Moyenne de Fo <sup>a</sup>	Écart type Fo <sup>a</sup>	Durée <sup>b</sup>	Intensité moyenne <sup>c</sup>
« La maison de Geoffroy »	232,16	74,38	472,33	73,42
« Excuses »	215,20	50,91	497,91	69,84

<sup>a</sup> Mesurée en hertz. <sup>b</sup> Mesurée en secondes. <sup>c</sup> Mesurée en décibels.

Encadré 2 – La tâche de complètement utilisée pour sonder la capacité des élèves à inférer l'émotion du personnage

**Exemple extrait du questionnaire utilisé pour « La maison de Geoffroy »**

Après, on est encore allé jouer. Geoffroy nous a emmené dans le garage et il nous a montré ses trois vélos et une petite auto à pédales, toute rouge, avec des phares qui s'allument.

— Hein ? nous a dit Geoffroy, vous avez vu ? J'ai tout ce que je veux comme jouets, mon papa il me donne de tout !

**À ton avis, Geoffroy ressent quelle émotion ?**

Tâche de Complètement : fierté

Ça ne m'a pas tellement plu et je lui ai dit que bah ! tout ça ce n'était rien.

**À ton avis, Nicolas ressent quelle émotion ?**

Tâche de Complètement : jalousie

### 2.3 Procédure

Les histoires étaient écoutées par les enfants en contexte classe, sachant que chacun d'eux disposait d'un livret permettant de recueillir leur réponse à la tâche qui leur était proposée. Précisément, afin de favoriser l'identification des émotions du personnage, les enfants étaient questionnés en temps réel, c'est-à-dire au moment même où ils découvraient certains passages de l'histoire (voir Mouw *et al.*, 2017). Autrement dit, chaque fois que l'écoute de l'histoire était interrompue, les enfants étaient invités à préciser par écrit l'émotion qui leur paraissait être celle du personnage à cet instant précis, compte tenu de la situation évoquée (pour un exemple, se reporter à l'encadré 2). Cette tâche de production libre était donc répétée à plusieurs reprises lors de l'écoute de chacune des histoires. Précisons que cette tâche de complètement, utilisée par Gygax et ses collègues pour étudier la spécificité des émotions inférées par les adultes en situation de lecture de récits (voir Gygax, Garnham & Oakhill, 2003), a déjà montré son efficacité chez des enfants des mêmes classes d'âge dans une de nos précédentes études (Quenette & Blanc, 2017).

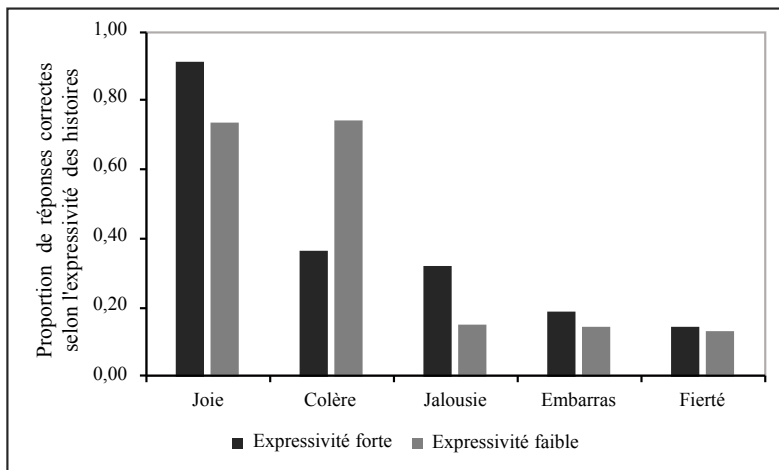


Figure 4 – Proportion de réponses correctes à la tâche de complètemnt selon l'expressivité des histoires

En résumé, la capacité des enfants à inférer l'état émotionnel du personnage était donc évaluée en temps réel à partir d'une tâche de complètemnt sachant que les deux histoires comparées entre elles différaient du point de vue de l'expressivité du narrateur (*i. e.*, forte *versus* faible expressivité). Nous nous attendions à ce que l'expressivité du narrateur contribue à l'identification des émotions du personnage, avec une identification plus aisée à partir de l'histoire « la maison de Geoffroy » comparée à l'histoire intitulée « Excuses ». Nous nous attendions également à une prise en compte de la prosodie du narrateur plus prononcée chez les enfants de 10 ans comparés à ceux de 9 ans.

## 2.4 Principaux apports

De manière générale nous retrouvons un effet classique de l'âge avec une amélioration des performances entre 9 ans ( $M = 0,35$ ) et 10 ans ( $M = 0,42$ ). Outre cet effet classique, nous avons obtenu un effet de l'expressivité du narrateur comme le montre la figure 4, avec une meilleure identification de la joie et de la jalousie lorsque la prosodie du narrateur était marquée. Un résultat surprenant concerne la colère pour laquelle les enfants semblent avantagés lorsque le narrateur était moins expressif. Quant à l'embarras et la fierté, la tâche de complètemnt ne permet pas de révéler une aide quelconque de l'expressivité du narrateur à leur identification dans le récit.

Dans l'ensemble, cette étude fait apparaître que l'expressivité du narrateur peut constituer une aide à l'identification de certaines émotions. Les émotions sociales restent toutefois une source de difficulté chez les enfants âgés de 9 et 10 ans. Pour les passages suggérant ces émotions, une analyse menée sur les réponses erronées des enfants révèle une certaine confusion avec un recours fréquent aux émotions plus simples. En effet, bien souvent la tristesse était proposée à la place de l'embarras, et la joie à la place de la fierté. Ainsi, lorsque les enfants ne parviennent pas à inférer une émotion complexe, ils ont tendance à utiliser les émotions de base déjà acquises et maîtrisées (*i. e.*, Mouw et al., 2017). Au total, la tâche de complètement donne lieu à un niveau de performance relativement bas pour l'embarras et la fierté, que la prosodie du narrateur soit marquée ou pas.

### 3 Étude 2

L'objectif de cette seconde étude était d'approfondir la question de l'influence de l'expressivité du narrateur sur la capacité à inférer l'état émotionnel du personnage du récit. Sachant que la tâche de complètement n'a pas permis de mettre en lumière un effet de l'expressivité du narrateur pour l'ensemble des émotions considérées, nous avons reproduit l'étude 1 en évaluant les inférences émotionnelles produites lors de l'écoute des histoires à partir d'une tâche de choix multiples. Rappelons à ce titre que lorsque les émotions sociales sont fournies comme des éventualités de réponse, les enfants parviennent plus facilement à identifier leur contexte d'émergence (voir Quenette & Blanc, 2017). En neutralisant ainsi au moins en partie les difficultés inhérentes aux connaissances émotionnelles des enfants encore peu matures pour certaines émotions, l'étude 2 avait pour vocation de conforter l'idée qu'une prosodie marquée contribue à la production d'inférences émotionnelles.

#### 3.1 Participants

Pour cette seconde étude, cinquante-et-un enfants âgés de neuf et dix ans, tous de langue maternelle française et scolarisés en écoles élémentaires dans la région de Montpellier en France ont été sollicités. Le groupe d'élèves de neuf ans (moyenne d'âge = 9 ans et 3 mois, écart-type = 3 mois) était composé de douze garçons et treize filles et le groupe d'élèves de dix ans (moyenne d'âge = 10 ans et 4 mois, écart-type = 3 mois) de onze garçons et quinze filles. Aucun des enfants n'était signalé en situation de redoublement ou en avance sur son âge chronologique.

### 3.2 Matériel et procédure

Nous avons repris les mêmes histoires que celles utilisées dans l'étude 1 (*i. e.*, « La maison de Geoffroy »; « Excuses »). La capacité des enfants à produire des inférences émotionnelles était à nouveau évaluée en temps réel sachant qu'une tâche de choix multiples était proposée aux enfants lors de l'écoute des histoires (un exemple est fourni dans l'encadré 3 page suivante). Comme dans l'étude 1, un livret était remis aux enfants afin de recueillir leur réponse. À chaque interruption de l'écoute de l'histoire, ils étaient invités à choisir parmi une liste des cinq émotions à l'étude (joie, colère, jalousie, embarras et fierté) celle qui leur paraissait correspondre au ressenti actuel du personnage. Ainsi, il leur suffisait d'entourer l'émotion qu'ils jugeaient appropriée à la situation décrite. L'expérimentation s'est déroulée en classe sur le temps scolaire, sachant que les deux histoires ont été présentées à une semaine d'intervalle.

### 3.3 Principaux apports

À nouveau, pour les passages de l'histoire qui suggèrent la joie du protagoniste, les enfants parviennent plus facilement à inférer cette émotion lorsque la prosodie du narrateur est marquée. Le bénéfice retiré de l'expressivité du narrateur pour la joie n'est cependant pas observé pour la colère. À l'image des résultats de l'étude 1 et comme l'illustre la figure 5 page ci-contre, les enfants infèrent plus justement la colère à partir d'une prosodie peu marquée. S'agissant des émotions sociales, aucune d'elles n'a permis d'observer une contribution de l'expressivité du narrateur. Cependant, comparée à la tâche de complètement utilisée dans l'étude 1, la tâche de choix multiples a permis aux enfants d'accéder à un niveau de performance plus élevé. Autrement dit, l'utilisation d'une tâche de choix multiples s'avère pertinente pour accompagner l'enfant dans sa capacité à inférer les émotions du personnage, notamment lorsque celles-ci sont complexes. L'utilisation de cette tâche qui consiste donc à choisir parmi plusieurs labels émotionnels celui qui correspond à la situation décrite a permis de réduire significativement l'écart précédemment observé entre émotions de base et émotions sociales.

### 3.4 Que retenir ?

Dans la lignée des travaux menés sur la capacité à inférer l'état émotionnel du personnage du récit, que ce soit chez l'adulte (Blanc, 2007; de Vega *et al.*, 1996, 1997; Gernsbacher *et al.*, 1992, 1998; Gygax *et al.*, 2003) ou chez l'enfant (Blanc, 2014; Diergarten & Nieding, 2015, 2016; Mouw *et al.*, 2017), les deux études rapportées dans ce chapitre ont pour intérêt d'apporter des éléments

Encadré 3 – La tâche de choix multiples utilisée pour sonder la capacité des élèves à inférer l'émotion du personnage

**Exemple tiré du questionnaire sur « La maison de Geoffroy »**

Après, on est encore allé jouer. Geoffroy nous a emmené dans le garage et il nous a montré ses trois vélos et une petite auto à pédales, toute rouge, avec des phares qui s'allument.  
— Hein ? nous a dit Geoffroy, vous avez vu ? J'ai tout ce que je veux comme jouets, mon papa il me donne de tout !

**À ton avis, Geoffroy ressent quelle émotion ?**

Tâche de Choix multiples : joie, colère, jalousie, embarras, culpabilité, fierté

Ça ne m'a pas tellement plu et je lui ai dit que bah ! tout ça ce n'était rien.

**À ton avis, Nicolas ressent quelle émotion ?** Tâche de Choix multiples : joie, colère, jalousie, embarras, culpabilité, fierté

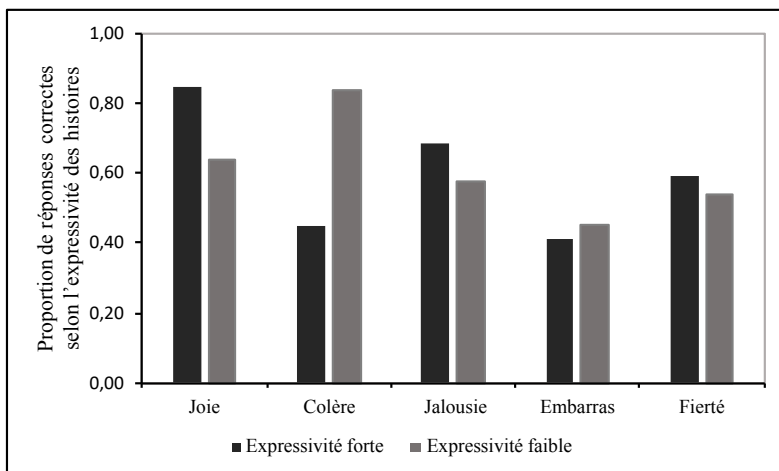


Figure 5 – Proportion de réponses correctes à la tâche de choix multiples selon l'expressivité des histoires.

supplémentaires de réflexion notamment quant aux choix méthodologiques qui conditionnent les connaissances retirées de cet ensemble de travaux.

S'agissant de l'utilisation des textes de littérature de jeunesse que sont les histoires du Petit Nicolas, et de leur adaptation sur CD audio, cette étude ouvre la voie à la prise en compte de la prosodie du narrateur dans le processus de production d'inférences émotionnelles. À l'évidence, les enfants ont tiré profit des indices véhiculés via la prosodie du narrateur pour interpréter la dimension émotionnelle de la situation décrite. L'exploitation de ces indices les a tantôt aidé, notamment lorsqu'il s'agissait d'identifier la joie et la jalousie, mais semble les avoir mis en difficulté lorsqu'il s'agissait d'identifier la colère. La tonalité humoristique qui se dégage de la prosodie du narrateur pour le texte où l'expressivité était forte semble avoir parasité l'identification de l'émotion de colère, et ce résultat est d'autant plus robuste qu'il est observé dans les deux études menées, quel que soit le type de tâches proposées. Au total, la prosodie du narrateur est potentiellement un levier à exploiter pour accompagner l'enfant dans sa capacité à identifier l'émotion du personnage en situation d'écoute de récit.

S'agissant de la tâche employée pour sonder la capacité des enfants à inférer l'état émotionnel du personnage alors même qu'ils sont engagés dans l'écoute de l'histoire, notre contribution est d'importance puisque nos données signalent une nette différence au profit de la tâche de choix multiples. Autrement dit, la tâche de complètement classiquement utilisée chez l'adulte dans ce type d'études ne permet pas d'observer dans des conditions optimales les réelles capacités des enfants à identifier le ressenti du personnage, et ce d'autant plus que les émotions suggérées par la situation sont complexes. Parce que l'absence de label émotionnel (*i. e.*, tâche de complètement) a permis de révéler entre autre un effet de la prosodie du narrateur pour la jalousie, effet qui disparaît dès lors que les enfants ont à choisir parmi une liste de labels émotionnels, nos données suggèrent que la difficulté de la tâche de complètement les amène probablement à considérer plus systématiquement d'autres indices tels ceux véhiculés par la prosodie pour parvenir à identifier les émotions du personnage. Cette piste mérite d'être examinée plus avant dans les études futures, notamment pour les émotions de base avec des enfants plus jeunes que ceux de notre échantillon.

Pour conclure, les histoires du Petit Nicolas constituent un support évocateur riche pour approcher le développement des connaissances émotionnelles des enfants. Si les enfants des deux études rapportées dans ce chapitre étaient capables d'identifier sans trop de difficulté l'état émotionnel du protagoniste quand il s'agissait d'émotions de base, leurs habiletés à identifier les émotions sociales plus complexes restent immatures. La présence ou absence de label émotionnel conditionne les stratégies auxquelles les enfants

font appel, avec tantôt un recours aux émotions les plus familières (*i. e.*, Widen & Russell, 2011) ou une exploitation plus prononcée de la prosodie du narrateur. À n'en pas douter, le développement des connaissances émotionnelles gagnerait à être davantage sollicité à l'aide des histoires de littérature de jeunesse pour permettre aux enfants de se familiariser à l'étendue du registre émotionnel.





## Que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?

### *Quand les émotions du Petit Nicolas invitent à produire des inférences prédictives*

---

Sara CREISSEN & Nathalie BLANC

Ce chapitre propose d'examiner la capacité des enfants à produire un type d'inférences en particulier, dites prédictives, en situation d'écoute d'une histoire, l'objectif étant à la fois de recueillir des informations sur le développement de cette compétence entre 6 et 10 ans mais aussi d'alimenter la réflexion quant aux méthodologies à privilégier pour sonder ce type d'habiletés (*i. e.*, type d'indices à fournir aux enfants, type de tâches à proposer). À l'image du chapitre précédent, nous verrons que les aventures du Petit Nicolas se prêtent particulièrement bien à la production d'inférences prédictives et permettent de familiariser les enfants à cette activité inférentielle essentielle, qui participe à la compréhension de l'histoire en anticipant sur les événements à venir.

#### 1 État de l'art

En écho aux apports du chapitre précédent et pour rappel, « *est considérée comme inférence toute information, non explicite dans le texte, construite mentalement par le lecteur, afin de bien comprendre le texte* » (Martins & Le Bouédec, 1998, p. 512). Ce produit cognitif peut être plus ou moins complexe à élaborer et remplit différentes fonctions selon le type d'inférences considérées. S'agissant des inférences prédictives qui sont au cœur de ce chapitre, ce sont des « *anticipations plausibles de la suite du texte* » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2012, p. 24). Deux questions simples sous-tendent notamment leur production, à savoir : « *que va-t-il se passer maintenant dans l'histoire ?* » et « *que va faire le protagoniste ?* » (voir Gygax, 2010, p. 12). Si, dans l'ensemble, la capacité des enfants à produire des inférences a fait l'objet d'un nombre d'études sans cesse grandissant (*e.g.*, Blanc, 2010 ;

Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Carlson, van den Broek, McMaster, Rapp, Bohn-Gettler, Kendeou & White, 2014; Gaussel, 2015; Lefebvre, Bruneau, Desmarais, 2012; Makdissi, Boisclair & Sanchez, 2006), il doit être souligné que les inférences prédictives ont reçu assez peu d'attention.

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à ce type d'inférences, Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault et Morin (2005) ont mis en place un dispositif expérimental ingénieux pour les appréhender chez de jeunes enfants. Précisément, ils ont utilisé de courtes histoires où les émotions ressenties par les personnages étaient les indices susceptibles d'inciter les enfants âgés de trois à cinq ans à produire des inférences prédictives. Ces inférences consistaient à prédire l'action à venir du personnage principal suite à ce ressenti émotionnel. Dans leur expérience, chaque histoire mettait en scène une seule émotion (*i. e.*, joie, tristesse, colère et peur). La présentation de chaque histoire était systématiquement accompagnée de cinq vignettes, en couleur, qui étaient montrées aux enfants (Gouin-Décarie *et al.*, 2005, p. 399) : la première vignette présentait la situation initiale de l'histoire (*e.g.*, pour l'émotion de la joie : « *Le grand-papa de Françoise lui apporte un cadeau.* »), la deuxième vignette concernait l'évènement engendrant une émotion, (dans cet exemple, une émotion positive de joie, qui était repérable par l'expression faciale — grand sourire — de la petite fille et également explicitement nommée par l'expérimentateur : « *Françoise ouvre son cadeau et découvre une poupée. Françoise est très, très contente.* », enfin, trois vignettes « réponses » étaient proposées aux enfants : l'une d'elles illustrait une action appropriée à la situation décrite dans les deux premières vignettes (*e.g.*, « *Françoise s'est jetée dans les bras de son grand-papa et lui donne des bécots* »), une autre illustrait une action inappropriée (*e.g.*, « *Françoise brise son cadeau* ») et la troisième montrait une activité usuelle mais dont l'action était déconnectée de l'histoire racontée (*e.g.*, « *Françoise va jouer avec son casse-tête* »).

L'expérimentateur racontait l'histoire à chacun des enfants à l'aide des deux premières vignettes puis leur demandait de choisir parmi les trois vignettes réponses celle qui finissait l'histoire de manière appropriée. Les enfants devaient également, après mention de l'émotion du personnage principal, expliquer leur choix. Cette tâche ne nécessitait donc pas de raconter verbalement la fin de l'histoire. Les résultats obtenus suggèrent que près de la moitié des enfants sélectionne la fin logique des histoires relatives aux quatre émotions. Précisons que la colère semble bénéficier d'un statut particulier car les enfants identifient plus facilement encore les actions qui en découlent.

Si dans la précédente étude les chercheurs proposaient un support imagé permettant de minimiser le recours aux compétences langagières de ces jeunes enfants, d'autres ont fait le choix de bâtir leur dispositif expérimental autour de celles-ci. Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte (2012) se sont intéressés à la capacité des enfants âgés de quatre et cinq ans à

produire trois types d'inférences à partir d'une histoire issue de la littérature de jeunesse (e.g., « *Petit cochon s'est perdu* »). Ainsi, vingt questions ont été construites (Desmarais *et al.*, 2012, p. 566) : dix portaient sur le contenu littéral de l'histoire, cinq concernaient les inférences dérivées des connaissances du monde (e.g., « *Pourquoi les cochons vivent-ils dans un enclos ?* »), trois ciblaient les inférences prédictives (e.g., « *Où irais-tu chercher Tire-Bouchon toi ?* ») et deux sondaient les inférences émotionnelles (e.g., « *Comment se sent madame Dupré après avoir trouvé Tire-Bouchon, d'après-toi ?* »). La présentation de l'histoire était interrompue à de nombreuses reprises afin que les différentes questions de compréhension puissent être posées aux enfants (*i. e.*, évaluation en temps réel). Les principaux résultats montrent que les enfants de quatre ans ont davantage de difficulté à produire des inférences comparés à ceux de cinq ans, en particulier pour les inférences relatives aux connaissances du monde et les inférences prédictives. Par contre, aucune différence n'était observée entre les enfants de 4 et 5 ans pour les inférences émotionnelles qui étaient dans l'ensemble réussies. Ainsi, cette étude met en lumière des différences développementales dans la capacité des enfants à produire ces trois différents types d'inférences. Les auteurs expliquent ce décalage d'aptitudes en invoquant l'absence des connaissances générales sur le monde non encore acquises par les enfants de quatre ans. Par ailleurs, la méthodologie employée par ces auteurs nécessitait que les enfants fournissent une réponse verbale à des questions. Les compétences langagières orales ainsi sollicitées dans cette situation pourraient ne pas avoir permis de bien rendre compte de la capacité des enfants à produire une inférence prédictive.

Les deux études présentées ci-dessus témoignent à la fois de la capacité précoce des enfants (dès l'âge de trois ans) à produire des inférences prédictives mais également de leur propension à suivre et à se représenter la dimension émotionnelle des histoires. Dans la première étude, les émotions explicitement mentionnées dans les courtes histoires, plus communément appelées émotions désignées, semblent être de bons indices pour inviter les enfants à produire des inférences prédictives. Les émotions désignées ne sont cependant qu'une facette de la dimension émotionnelle comme nous l'avons montré dans une récente étude (*i. e.*, Creissen & Blanc, 2017 ; voir aussi Blanc, 2010). Cette étude avait précisément pour objectif d'examiner comment les enfants âgés de 6 à 10 ans se représentaient trois types d'informations émotionnelles notamment lors de l'écoute d'histoires du Petit Nicolas. Ces trois types d'informations émotionnelles étaient les suivantes :

1. Les émotions explicitement désignées dans l'histoire (e.g., ressentir de la joie) ;
2. Les émotions traduites par une attitude ou un comportement (e.g., éclater de rire) ;

3. Les émotions à inférer, classiquement associées à un évènement déclencheur intrinsèquement porteur d'émotions (*e.g.*, recevoir une récompense suggère la production d'une inférence émotionnelle comme la joie ou encore la fierté).

Les enfants écoutaient les histoires puis devaient juger des énoncés émotionnels créés pour les besoins de l'étude : ils devaient décider si les énoncés étaient *vrais* ou *faux* par rapport à ce qu'ils avaient compris de l'histoire. Un des apports majeurs de cette étude concerne les émotions à inférer qui étaient moins bien représentées comparativement aux deux autres types d'informations émotionnelles. Cette étude témoigne ainsi de la pertinence d'établir une distinction entre ces trois types d'informations émotionnelles. Partant de ce résultat, il semblait opportun de considérer avec précision toutes les facettes de la dimension émotionnelle afin d'étudier comment les enfants s'en saisissent pour produire des inférences prédictives. Tel est l'objectif de l'étude 1 présentée ci-après.

## 2 Étude 1

Quelles informations émotionnelles facilitent la production d'inférences prédictives chez l'enfant d'école élémentaire? Telle est la question de recherche à laquelle ambitionnait de répondre cette première étude. Fortes des résultats des travaux précédemment mentionnés, nous avons examiné en temps réel la capacité des enfants âgés de 6, 8 et 10 ans à produire des inférences prédictives en situation d'écoute d'histoires. Le type d'informations émotionnelles fournies aux enfants était au cœur des investigations menées afin de déterminer la nature des indices les plus propices à les amener vers la production d'une inférence prédictive. Par ailleurs, sachant que la mobilisation du langage oral, comme principe de réponse, ne permet pas toujours de témoigner fidèlement des réelles capacités des enfants à produire des inférences prédictives, nous avons privilégié une tâche non verbale classiquement utilisée pour évaluer les compétences de compréhension chez l'enfant (voir chapitre II).

### 2.1 Participants

105 enfants ont pris part à cette première étude. Ils étaient répartis en trois groupes d'âge<sup>1</sup> : 33 enfants âgés en moyenne de 6 ans et 10 mois (dont 15 garçons), 40 enfants âgés en moyenne de 8 ans et 8 mois (dont 24 garçons) et 32 enfants âgés en moyenne de 10 et 9 mois (dont 17 garçons).

---

1. Les enfants de 6 ans étaient scolarisés en classe de Cours Préparatoire, les 8 ans en classe de Cours Élémentaire deuxième année et ceux de 10 ans en classe de Cours Moyen deuxième année.

L'ensemble des enfants était de langue maternelle française et venait d'une école publique située dans le sud de la France. Aucun d'eux ne présentait de problème d'apprentissage ou de langage connu.

## 2.2 Matériel

Pour évaluer les capacités des enfants à utiliser les informations émotionnelles pour produire des inférences prédictives, nous avons sélectionné trois histoires de littérature de jeunesse issues du CD audio *6 histoires inédites du Petit Nicolas*, à savoir « La maison de Geoffroy », « Souvenir doux et frais » et « Les merveilles de la nature ». Parce que ces histoires sont proches des préoccupations quotidiennes des enfants, elles leur permettent de s'appuyer sur leurs connaissances spécifiques et générales sur le monde. Aussi, ces histoires présentent de nombreuses situations émotionnelles auxquelles les enfants peuvent facilement s'identifier (Blanc & Creissen, 2011). Ajoutons à cela que de nombreuses études scientifiques ont montré que la littérature de jeunesse constitue un matériel pédagogique propice à l'acquisition de compétences langagières en vocabulaire, mais aussi en matière de compréhension (Sénéchal, 2000; Tiré, Vadcar, Ragano & Bazile, 2016). Outre ces avantages, leur caractère ludique et familier capte spontanément et durablement l'attention des enfants (*e.g.*, Creissen & Blanc, 2017; Blanc, 2010, 2014; Blanc & Navarro, 2012; Vendeville, Brechet & Blanc, 2015; voir aussi Kendeou, Bohn-Gettler, White & van den Broek, 2008; Linebarger & Piotrowski, 2009).

Chacune des histoires a été découpée artificiellement en quatre parties en les équilibrant au mieux quant à leur durée, leur longueur (*i. e.*, nombre de mots) et le type d'informations émotionnelles véhiculées. Ce découpage a permis d'élaborer pour chaque partie une série de suites visant à évaluer la capacité des enfants à utiliser les informations émotionnelles pour produire des inférences prédictives. Dans cette optique, pour chacune des histoires, nous avons repéré quatre passages émotionnels pour lesquels l'écoute de l'histoire pouvait être interrompue afin de sonder en temps réel la capacité des enfants à produire une inférence prédictive. Les passages différaient entre eux quant à la nature de l'information émotionnelle fournie comme indice : soit l'émotion était explicitement mentionnée dans l'histoire (*i. e.*, émotion désignée), soit l'émotion était traduite par l'expression comportementale du personnage (*i. e.*, expression comportementale de l'émotion), soit l'émotion était suggéré via un évènement déclencheur intrinsèquement marqué émotionnellement (*i. e.*, émotion à inférer).

À chacune des quatre interruptions, trois suites possibles à l'histoire ont été créées sous la forme d'énoncés, sachant qu'une seule était compatible avec la suite réelle de l'histoire. Au total, douze énoncés ont été créés par histoire : quatre énoncés justes, c'est-à-dire compatibles avec la suite de

Encadré 4 – Extrait d'une des histoires avec un exemple d'énoncés proposés en choix pour évaluer la capacité des enfants à produire une inférence prédictive

**Extrait de l'histoire (avant l'interruption)**

.../... « Maman a apporté le dessert en vitesse, M. Labière avait encore du rôti dans son assiette, que, bing ! la tarte arrivait.

- Nous nous excusons, a dit maman, mais le petit doit se coucher de bonne heure.
- C'est ça, a dit papa, dépêche-toi de manger ton dessert, Nicolas, et au lit. Demain, il y a école.
- La fenêtre, il l'a cassée, papa ? j'ai demandé.

J'ai eu tort, parce que **papa s'est fâché tout rouge**, il m'a dit d'avalier cette tarte si je ne voulais pas en être privé. » .../...

**Énoncés fournis pour la tâche de choix multiples**

1. Monsieur Léon Labière s'empresse de raconter l'histoire du ballon et de la fenêtre. (suite réelle)
2. Le papa de Nicolas se met à raconter les bêtises que faisait Monsieur Labière quand il était petit. (suite distractive)
3. Le papa de Nicolas s'amuse à raconter lui-même l'histoire du ballon et de la fenêtre devant Nicolas. (suite distractive)

**Extrait de l'histoire (après l'interruption)**

- Et comment qu'il l'a cassée, la fenêtre ! Même qu'on lui a collé un drôle de zéro de conduite, m'a dit M. Labière !
- Hop ! Au lit ! a crié papa.

Il s'est levé de table, il m'a pris sous les bras et il m'a fait sauter en l'air en faisant : « Youp-là ! »

Moi, je mangeais encore de la tarte, de celle que j'aime, avec des cerises, et bien sûr, quand on se met à faire le guignol, alors, la tarte, elle tombe. Elle est même tombée sur le veston de papa, mais papa était tellement pressé que j'aille me coucher qu'il n'a rien dit. »

l'histoire, et huit énoncés faux (*i. e.*, non compatibles avec la suite de l'histoire). Précisons qu'un pré-test a été réalisé au préalable auprès de soixante jeunes adultes afin de nous assurer de la bonne formulation de ces différents énoncés. L'ordre de présentation de ces énoncés était le même pour tous les enfants et était contrebalancé à chaque interruption de sorte que la suite cible (celle qui correspondait effectivement à la suite de l'histoire) ne se trouvait pas systématiquement présentée à la même position. Une attention toute particulière a été portée à la rédaction de ces énoncés afin de respecter au mieux le style littéraire des auteurs. Dans l'encadré 4, figure un exemple d'énoncés correspondant à la première interruption de l'histoire intitulée « Souvenirs doux et frais ».

### 2.3 Procédure

La procédure adoptée pour cette étude était la suivante : l'écoute de chaque histoire était interrompue à quatre reprises de sorte que les enfants effectuent une tâche qui consistait à choisir parmi trois suites proposées celle qui leur paraissait la plus appropriée vis-à-vis du passage écouté. Au total, douze énoncés ont été donnés à juger aux enfants, soit trois énoncés par interruption (dont un énoncé juste et deux énoncés faux). Précisons que les passations étaient toujours réalisées sous le contrôle de l'expérimentateur qui lisait avec les enfants l'ensemble des énoncés. Il attendait que tous aient répondu, sans limite de temps, avant de poursuivre.

### 2.4 Principaux apports

Les principaux résultats montrent, premièrement, que la capacité des enfants à produire des inférences prédictives gagne en précision avec l'avancée en âge. En effet, les enfants de 10 ans obtiennent une proportion moyenne de réponses correctes plus importante ( $M = 0,84$ ) que les enfants de 8 ans qui eux mêmes réussissent mieux que les enfants de 6 ans ( $M = 0,71$ ). Notons que la différence est la plus marquée entre les enfants de 6 et 10 ans.

Deuxièmement, la capacité des enfants à produire des inférences prédictives s'avère sensible au type d'informations émotionnelles fourni dans les passages. La présence d'émotions désignées dans les passages semble être la moins propice à la production d'inférences prédictives ( $M = 0,69$ ), comparés aux deux autres types de passages, ceux décrivant des expressions comportementales de l'émotion ( $M = 0,80$ ) et ceux véhiculant des émotions à inférer ( $M = 0,82$ ) ne différant pas entre eux.

Troisièmement, tandis que les enfants de 10 ans semblent tirer profit des trois types d'informations émotionnelles pour produire des inférences prédictives (*i. e.*, choisir la suite appropriée au passage), ceux de 6 ans et 8 ans ne bénéficient pas des mêmes types d'informations émotionnelles (voir figure 6 page suivante).

Comme illustré en figure 6, pour les enfants âgés de 6 ans, les informations émotionnelles qui s'avèrent les plus propices à la production d'inférences prédictives sont les expressions comportementales de l'émotion et les émotions à inférer. À l'âge de 8 ans, ce profil de résultat perdure, à la différence que les enfants parviennent davantage à produire une inférence prédictive à partir d'une émotion désignée.

## 3 Étude 2

Dans la lignée de la première étude qui examinait le type d'informations émotionnelles que les enfants privilégient pour produire des inférences



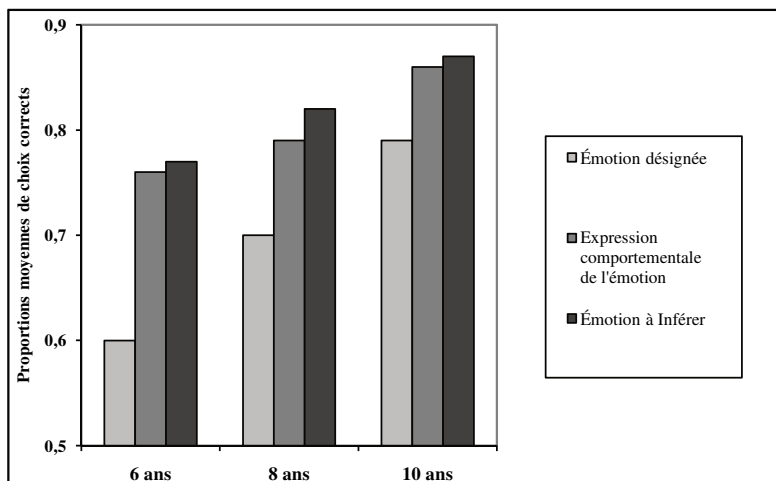


Figure 6 – Proportions moyennes de choix de la suite appropriée selon l'âge des enfants et le type d'informations émotionnelles fournies.

prédictives alors même qu'ils découvrent une histoire, la seconde<sup>2</sup> visait à comparer deux tâches dans leur efficacité à évaluer la capacité des enfants âgés de 9 et 10 ans à produire des inférences prédictives. À la différence de la tâche de choix multiples qui a l'avantage de fournir aux élèves des indices pour faciliter la production d'une inférence prédictive, la tâche de production libre requiert des élèves qu'ils repèrent les éléments contextuels pour anticiper sur la suite à venir.

### 3.1 Participants

135 enfants ont pris part à cette deuxième étude. Ils étaient répartis en deux groupes d'âge<sup>3</sup> : 61 enfants âgés en moyenne de 9 ans et 8 mois (dont 29 garçons) 74 enfants âgés de 10 ans et 10 mois (dont 39 garçons). L'ensemble des enfants était de langue maternelle française. Ils venaient de plusieurs écoles publiques et privées situées dans le sud de la France. Aucun des enfants ne présentait de problème d'apprentissage ou de langage connu.

2. Nous tenons à remercier Grégoire Margaux, Hervé Michaël et Leduc Victoire pour leur participation active au recueil des données.

3. Les enfants de 9 ans étaient scolarisés en classe de Cours Moyen première année et ceux de 10 ans en classe de Cours Moyen deuxième année.

### 3.2 Matériel et procédure

Le matériel de cette seconde étude était identique à celui de la première (e.g., choix des histoires). La procédure était également similaire à la seule différence que les enfants devaient cette-fois-ci soit indiquer, comme précédemment, l'énoncé qui leur paraissait continuer le mieux l'histoire (i. e., tâche de choix multiples) soit produire eux-mêmes par écrit, en une phrase, une suite logique (i. e., tâche de production libre). Pour ce faire, la question suivante leur était posée à chaque interruption : « À ton avis, compte tenu de ce qu'il vient de se passer, quelle pourrait-être la suite de cette histoire ? » Précisons que les enfants étaient assignés de façon aléatoire à l'une des deux conditions expérimentales proposées sachant que la condition 1 correspondait à la tâche de choix multiples et la condition 2 à la tâche de production libre. Une seule condition expérimentale était proposée dans une même classe. Concernant la tâche de production libre, trois juges de sexe féminin ont été sollicités afin d'évaluer les suites rédigées par les enfants. Le travail des juges consistait à déterminer si les suites proposées par les enfants étaient logiques ou pas, compte tenu des informations délivrées dans l'histoire avant chaque interruption. Ce travail était réalisé en aveugle, c'est-à-dire que les juges évaluaient les productions libres des enfants en découvrant pas à pas les histoires, tout comme l'avaient fait les enfants au moment de l'expérience. Autrement dit, les juges ne connaissaient pas la suite réelle de chaque passage et évaluaient ainsi les productions écrites des enfants au plus près du contexte situationnel fourni dans chaque passage.

### 3.3 Principaux apports

Contre toute attente, aucune différence n'est observée entre les deux types de tâches proposées. Autrement, dit, ces deux tâches sont tout aussi adaptées pour évaluer la capacité des enfants âgés de 9 et 10 ans à produire des inférences prédictives ( $M = 0,84$  pour la tâche de choix multiples et  $M = 0,85$  pour la tâche de production libre).

Concernant les types d'informations émotionnelles fournies, un profil de résultats semblable à celui observé dans l'étude 1 tend à se dégager mais uniquement pour les filles (voir figure 7). La capacité des filles à produire des inférences prédictives est, en effet, sensible au type d'informations émotionnelles en jeu dans les passages. Comme précédemment, la présence d'émotions désignées ( $M = 0,81$ ) dans les passages est la moins propice à la production d'inférences prédictives, comparée aux passages véhiculant des expressions comportementales de l'émotion ( $M = 0,89$ ) et à ceux véhiculant des émotions à inférer ( $M = 0,87$ ).

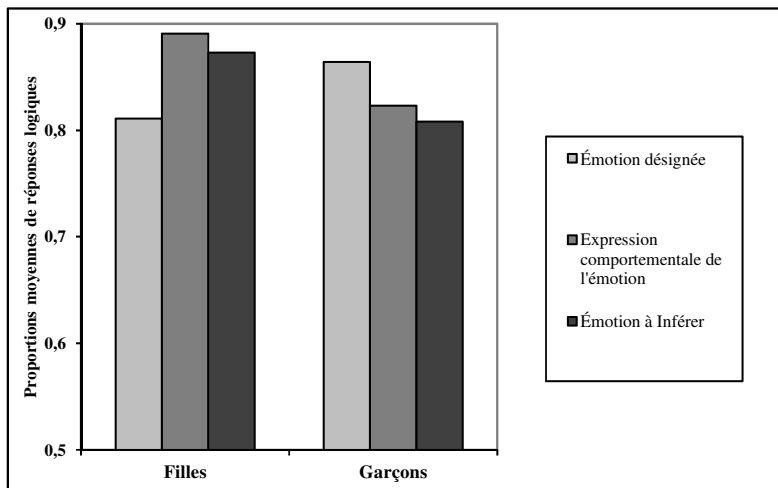


Figure 7 – Proportion moyenne de réponses correctes (choix multiples et production libre) selon le genre des enfants.

Encadré 5 – Exemples d'inférences prédictives produites par les enfants à partir de l'extrait de l'histoire précédemment cité (voir encadré 4 p. 46)

« Alors Nicolas se mit à manger le dessert en vitesse sans dire un mot. » (réponse proposée par un garçon âgé de 9 ans).

« Je mangeai vite ma tarte et je montai dans ma chambre mais avant d'aller me coucher je me suis brossé les dents et j'ai dit au revoir à Léon. » (réponse proposée par une fille âgée de 9 ans).

« Léon lui raconta l'histoire de la fenêtre et du ballon et il se fit gronder par le père de Nicolas. » (réponse proposée par un garçon âgé de 10 ans).

« Monsieur Labière s'est mis à me raconter l'histoire et papa devint tout rouge et fit sortir Monsieur Labière de la maison. » (réponse proposée par une fille âgée de 10 ans).

Enfin, si nous reprenons l'extrait du début de l'histoire de « Souvenirs doux et frais » précédemment présenté, voici dans l'encadré 5 quelques exemples de productions écrites des enfants qui ont été jugées logiques par les trois juges.

### 3.4 Que retenir ?

Les deux études rapportées dans ce chapitre nous renseignent au moins à deux égards. Premièrement, l'évaluation de la capacité des enfants à produire des inférences prédictives gagne à être menée en distinguant les différents types d'informations émotionnelles. Par rapport à l'étude de

Gouin-Décarie *et al.* (2005), il est important de souligner que les indices qu'ils avaient utilisés correspondent dans notre étude aux indices les moins propices à la production d'une inférence prédictive (*i. e.*, émotions désignées). Partant de ce constat, la diversification des informations émotionnelles gagne à être considérée pour inciter les enfants à la production d'inférences prédictives. Nos résultats font également écho à ceux déjà obtenus dans une étude antérieure (*e.g.*, Blanc, 2010) où les expressions comportementales des émotions étaient particulièrement bien représentées par les enfants. La saillance « naturelle » de ces indices est donc un atout à la compréhension de l'histoire et plus spécifiquement ici à la capacité à anticiper sur les événements à venir dans la suite du récit. S'agissant des résultats rapportés pour les passages comportant une émotion à inférer, ils sont à mettre en lien avec les résultats rapportés par Desmarais *et al.* (2012) selon lesquels la capacité à produire des inférences émotionnelles se manifeste dès le plus jeune âge (voir aussi Blanc, 2014). Nos résultats vont cependant au-delà de la contribution de ces auteurs en mettant en évidence que les passages qui comportent une émotion à inférer permettaient aux enfants de mieux réussir à identifier/produire une suite appropriée à l'histoire. Autrement dit, l'émotion à inférer semble propice au travail cognitif d'anticipation et favorise probablement par son activation la focalisation de l'attention sur les conséquences d'un tel ressenti pour la suite des événements à venir. Cette observation et l'interprétation que l'on en fait sont particulièrement prometteuses pour les études à venir qui ne manqueront pas d'explorer plus avant cette idée d'une inférence émotionnelle qui sert de socle à une inférence prédictive.

Deuxièmement, ce chapitre fournit des éléments de réflexion méthodologique à considérer pour sonder la capacité de l'élève d'école élémentaire à produire des inférences prédictives lors de l'écoute d'une histoire. Étonnamment, la tâche de choix multiples et la tâche de production libre ne se différencient pas entre elles, tout du moins, pour les enfants âgés de 9 et 10 ans. Notons que la tâche de production libre a pour avantage de nous renseigner sur les contenus mentaux des enfants au moment où l'écoute de l'histoire est interrompue et les stratégies auxquelles ils font appel pour produire une inférence prédictive. Une analyse qualitative des productions écrites des enfants indique que deux types d'erreurs sont récurrents. Le premier consiste à répéter la fin du passage des histoires dans la production écrite. Pour le deuxième, les enfants s'appliquent, dans leurs productions écrites, à expliciter les émotions ressenties par les personnages des histoires sans pour autant parvenir à s'en servir pour anticiper sur la suite du récit. La connaissance de ces types d'erreurs est un atout pour accompagner au mieux l'enfant dans le développement de ses compétences de compréhension, et l'amener à s'orienter vers des stratégies efficaces.

En résumé, les professionnels de l'enseignement et de l'éducation mais aussi les parents gagneraient à se saisir d'histoires de littérature de jeunesse dont les passages mettent en scènes des informations émotionnelles pour

solliciter les compétences des enfants à anticiper sur la suite et les familiariser à la production d'inférences prédictives. Chez les plus jeunes, une combinaison de ces deux méthodes d'évaluation serait d'ailleurs à plébisciter pour les amener à prendre conscience de la démarche à suivre pour produire des inférences prédictives. Si la tâche de choix est un contexte favorable à l'apprentissage de cette démarche qui consiste à considérer les différentes propositions au regard des indices contextuels utilisés, la tâche de production libre permet aux enfants de s'exercer dans ce travail d'anticipation en sélectionnant les indices contextuels qui leur paraissent adaptés. Cette façon de procéder n'est pas sans rappeler celle préconisée par Gorzegno, Legrand, Virelyet Gallet (2010) qui suggèrent aux enseignants d'inciter dans un premier temps les enfants à découvrir des indices dans le texte qui les aideront à produire une inférence puis d'examiner avec eux les hypothèses émises à partir de ces indices afin de les aider à déterminer celle qui semble la plus appropriée. Parce que la littérature de jeunesse offre des possibilités multiples pour mettre en travail les capacités inférentielles des enfants, il ne fait aucun doute que les études futures continueront de s'en emparer pour mettre à l'épreuve de nouvelles méthodologies qui viendront enrichir la pédagogie de la compréhension.

## CHAPITRE IV

### « Dessine-moi l'émotion du Petit Nicolas »

#### *Quelles compétences de marquage graphique des émotions entre 6 et 10 ans ?*

---

Nathalie VENDEVILLE, Claire BRECHET & Nathalie BLANC

Dans la lignée du chapitre II qui interrogeait la capacité des enfants à inférer l'état émotionnel du personnage à partir des récits du Petit Nicolas, ce chapitre a pour ambition de nous renseigner sur la capacité des enfants à marquer les émotions négatives dans leurs dessins. Les histoires du Petit Nicolas sont ici l'occasion d'aborder un autre pan de la littérature scientifique en psychologie, consacré au développement des compétences graphiques chez les enfants âgés de 6 à 10 ans, avec l'intérêt de fournir un angle d'approche original tant de leurs capacités inférentielles que de leurs connaissances émotionnelles. Ce chapitre offre également l'opportunité d'aborder la question de l'existence de différences interindividuelles entre filles et garçons dans les indices faciaux utilisés pour marquer la tristesse et la colère, deux émotions classiquement associées à des stéréotypes de genre.

### **1 État de l'art**

De nombreuses études se sont intéressées au développement du dessin chez l'enfant. Parmi elles, il faut distinguer celles portant sur le dessin figuratif de celles portant plus spécifiquement sur le dessin expressif. Le dessin figuratif est un dessin représentant quelque chose de réaliste comme par exemple un objet ou un paysage tandis que le dessin expressif est centré sur l'expression d'humeurs ou d'émotions. Ainsi, l'objectif du dessin expressif n'est pas de représenter les objets ou les paysages au plus proche de la réalité mais plutôt de les dessiner avec la volonté d'exprimer ou de susciter une émotion particulière. Cette émotion peut ensuite être représentée de différentes manières. Le dessinateur peut représenter l'émotion de façon

littérale en utilisant les expressions faciales (*i. e.*, indices littéraux) comme c'est le cas lorsqu'il dessine une personne qui sourit (Golomb, 1992 ; Sayil, 2001). Le dessinateur peut également représenter cette émotion de manière plus métaphorique en faisant varier l'état de l'objet ou le climat (*i. e.*, indices non littéraux de contenu) comme lorsqu'il dessine une voiture cassée ou un temps orageux pour susciter la tristesse (Brechet, Picard & Baldy, 2007). Le dessinateur peut enfin utiliser des indices plus abstraits, tels que la couleur ou la taille du dessin (*i. e.*, indices non littéraux abstraits), par exemple des couleurs sombres ou une taille plus petite pour susciter une émotion négative (Burkitt, Barrett & Davis, 2003). L'utilisation de ces différents indices dépend de l'âge des enfants. En effet, lorsque les enfants réalisent des dessins spontanés, ils auront davantage tendance à utiliser les expressions faciales, et ce dès 5 ans. Les autres indices (non littéraux de contenu et abstraits) sont rarement utilisés indépendamment des indices littéraux et n'apparaissent qu'autour de 6-7 ans (Picard & Gauthier, 2012).

Les chercheurs s'intéressant au développement du dessin expressif chez l'enfant n'exploitent pas seulement les dessins réalisés spontanément par les enfants. Dans certains cas, ils peuvent examiner l'activité graphique en proposant un thème ou bien une consigne aux enfants. Le thème auquel les chercheurs recourent le plus souvent dans leurs études est celui du bonhomme car il permet aux enfants d'exprimer les émotions plus facilement en utilisant les expressions faciales. D'autres thèmes peuvent aussi être utilisés comme celui de l'arbre ou de la maison. Quant aux consignes fournies, elles peuvent différer d'une étude à une autre, demandant tantôt aux enfants de dessiner librement un bonhomme ressentant une émotion particulière, tantôt de recopier l'expression faciale d'un bonhomme, ou encore de compléter un dessin où les contours du bonhomme sont pré-dessinés pour exprimer une émotion particulière. Ces différentes tâches présentent chacune des avantages et des inconvénients, leur utilisation dépendant essentiellement de l'objectif des chercheurs.

Bien que l'on puisse observer certaines variations au plan développemental suivant la consigne fournie aux enfants, les études s'intéressant au développement du marquage graphique des émotions indiquent dans l'ensemble une représentation plus précoce de la joie et de la tristesse comparativement aux autres émotions. Elles suggèrent également que la peur et le dégoût seraient des émotions plus difficiles à marquer (Brechet *et al.*, 2007 ; Cox, 2005 ; Sayil, 2001). Au regard des études menées sur le développement de la compréhension des émotions (Blanc, 2014 ; Deconti & Dickerson, 1994), cette différence n'est pas très surprenante sachant que pour pouvoir marquer une émotion dans un dessin, l'enfant doit au préalable disposer de certaines connaissances à propos de celle-ci. *A minima*, l'enfant doit être en mesure de comprendre cette émotion, il doit savoir quels événements peuvent

induire ce ressenti mais aussi connaître les conséquences comportementales possibles de cette émotion.

Le développement de la compréhension émotionnelle et du dessin expressif étant étroitement liés, le dessin expressif peut parfois être utilisé comme outil pour évaluer la compréhension émotionnelle chez l'enfant. En effet, Brechet, Baldy et Picard (2009) ont demandé à des enfants d'école élémentaire de verbaliser librement l'émotion suggérée par une courte histoire, puis d'exprimer cette émotion en dessinant librement le personnage du récit. Leurs résultats ne montrent aucune différence significative entre une tâche de verbalisation libre, classiquement utilisée dans les études s'intéressant au développement de la compréhension émotionnelle, et une tâche de marquage graphique. Depuis, d'autres études ont eu recours au dessin expressif pour évaluer la compréhension émotionnelle des enfants en demandant aux enfants d'exprimer l'émotion suggérée par l'histoire dans leur dessin (*e.g.*, Brechet, 2013).

Dans la majorité des cas, les chercheurs s'intéressant au développement du dessin expressif chez l'enfant utilisent de courtes histoires qu'ils créent eux-mêmes pour répondre aux besoins de leur étude, histoires généralement désignées sous le terme de « *textoïdes* ». Une alternative intéressante consiste à utiliser des récits extraits de la littérature de jeunesse tels que les histoires du Petit Nicolas (*e.g.*, Vendeville, Brechet & Blanc, 2015; Vendeville, Blanc & Brechet, 2015). Ces histoires ont l'avantage d'être au plus proche de ce que l'enfant rencontre dans son quotidien notamment dans ses activités de lecture. De plus, les événements décrits dans ces histoires fictives fournissent un contexte émotionnel des plus évocateurs et moins prototypique des émotions que celui rencontré dans les *textoïdes* (*e.g.*, Lynch *et al.*, 2008).

## 2 Étude 1

Dans la lignée des travaux réalisés dans le domaine du dessin expressif, l'objectif de la première étude rapportée dans ce chapitre est d'examiner le développement de la capacité des enfants à marquer graphiquement les émotions dans leurs dessins en utilisant non plus des *textoïdes* mais un matériel qui leur est plus familier comme le sont les récits de littérature de jeunesse tels les *Histoires du Petit Nicolas* (voir Vendeville, Brechet & Blanc, 2015).

### 2.1 Participants

Au total, trois cent cinquante-quatre enfants âgés de 6 à 10 ans ont pris part à cette étude. Ils étaient répartis selon trois groupes d'âge : 108 enfants

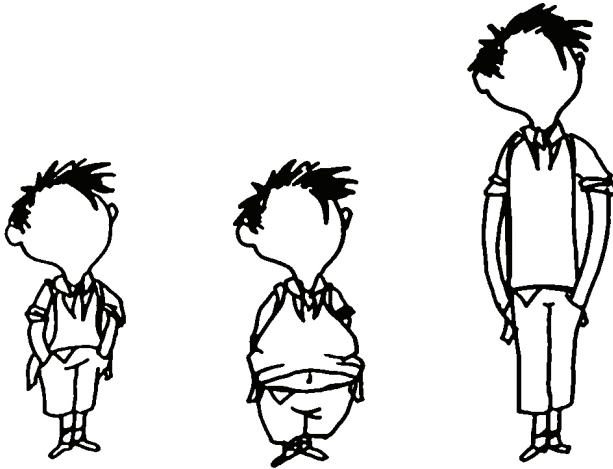


de 6 ans scolarisés en classe de CP dont 53 filles et 55 garçons ( $M = 6$  ans 6 mois ;  $ET = 3$  mois), 124 enfants de 8 ans scolarisés en classe de CE2 dont 62 filles et 62 garçons ( $M = 8$  ans 6 mois ;  $ET = 3$  mois) et 122 enfants de 10 ans scolarisés en classe de CM2 dont 55 filles et 67 garçons ( $M = 10$  ans 7 mois ;  $ET = 3$  mois). Aucun des enfants n'était redoublant ou en avance par rapport à son âge chronologique. Ces enfants, issus de différentes écoles élémentaires publiques de la région de Montpellier, étaient tous de langue maternelle française.

## 2.2 Matériel

Pour les besoins de cette étude, nous avons sélectionné trois histoires issues du CD audio *6 histoires inédites du Petit Nicolas* (Goscinnny, 2008). Comme cela a déjà été précisé dans d'autres chapitres de cet ouvrage, l'intérêt de ces histoires audio est double. D'une part, elles permettent d'assurer une certaine standardisation dans leur présentation puisque les histoires sont enregistrées et donc lues à l'identique dans toutes les classes avec exactement la même prosodie. D'autre part, leur écoute ne fournit aucun indice facial contrairement à la lecture par un tiers ce qui est un atout quand une tâche de marquage graphique est proposée aux enfants, sachant qu'ils doivent précisément représenter ces indices par eux-mêmes dans leurs dessins. Dans chaque histoire, nous avons sélectionné deux passages dans lesquels le personnage du récit ressent une émotion bien précise (la tristesse, la colère ou la peur) à la suite d'un événement particulier. L'émotion éprouvée par le personnage n'est cependant jamais mentionnée explicitement dans l'histoire, les enfants ayant donc à déduire cette émotion au regard des éléments décrits. Chacune des trois émotions est suggérée deux fois. La tristesse est ainsi évoquée dans « La maison de Geoffroy » et dans « Excuses », la colère est suggérée dans « Les merveilles de la nature » et dans « Excuses » et la peur est évoquée dans « La maison de Geoffroy » et dans « Les merveilles de la nature ». Un exemple de passage émotionnel est présenté dans l'encadré 6 page ci-contre.

Nous avons également réalisé un livret pour chaque enfant. Ce livret contenait six planches de dessin (*i. e.*, deux planches par histoire). Sur chacune de ces planches, nous avons dessiné le contour d'un personnage représentant Nicolas, Alceste ou le papa de Nicolas. Nous avons veillé à ce que la posture de chaque personnage soit strictement identique. Nous avons fait en sorte que les dimensions du contour du visage soient comparables et suffisamment larges pour que les enfants puissent le compléter avec les traits faciaux correspondant à l'émotion ressentie par le personnage. Les contours de chaque personnage sont présentés en figure 8.



*Nicolas*

*Alceste*

*Le papa*

Figure 8 – Contour des trois personnages.

Encadré 6 – Exemple de passage émotionnel évoquant la colère dans l'histoire intitulée « Excuses » présente dans le livre audio *6 histoires inédites du Petit Nicolas* (Gosciny, 2008)

« [...] J'ai donné mon cahier à Papa, il a lu le problème, il l'a relu, il a ouvert des grands yeux, il a jeté le cahier sur le tapis et puis il a crié :

Ah ! et puis non, non et non ! Moi aussi je suis fatigué ! Moi aussi je suis malade ! Moi aussi je travaille toute la journée ! Moi aussi, quand je reviens à la maison, je veux un peu de calme et de tranquillité ! Et je n'ai pas, aussi surprenant que ça puisse vous paraître, l'envie de faire des problèmes d'arithmétique ! »

Tableau 2 – Durée des trois histoires et emplacement des arrêts

	« La maison de Geoffroy »	« Les merveilles de la nature »	« Excuses »
Durée totale	7'52	6'42	8'18
Arrêt 1	2'48	2'43	1'55
Arrêt 2	4'50	4'45	4'54

### 2.3 Procédure

L'expérimentation s'est déroulée en classe (*i. e.*, passation collective) sur le temps scolaire. Chaque enfant a pris part à trois sessions expérimentales, une histoire étant présentée lors de chaque session. Ces sessions étaient réalisées à une semaine d'intervalle de la session précédente et duraient en moyenne vingt minutes. Lors de la première session, un livret contenant les six planches de dessin était remis à chaque enfant. Les enfants avaient pour consigne de ne garder qu'un crayon à papier et un taille-crayon sur leur bureau. La gomme n'était pas autorisée afin que les dessins soient réalisés le plus spontanément possible. Avant de commencer l'écoute de l'histoire, nous demandions aux enfants d'être bien attentifs en leur expliquant qu'ils auraient un petit exercice à réaliser à propos de leur compréhension du récit sans pour autant leur préciser la nature de la tâche qu'ils auraient à accomplir. L'histoire était interrompue à deux reprises, après chaque passage émotionnel. La consigne suivante était alors fournie aux enfants : « *Complétez le dessin de Nicolas/d'Alceste/du papa de Nicolas pour qu'on puisse voir ce qu'il ressent à ce moment-là, au moment où j'ai arrêté l'histoire.* » Les temps auxquels nous avons arrêté chaque histoire sont présentés dans le tableau 2. Lors des sessions 2 et 3, le livret utilisé en session 1 était restitué à chaque enfant et une nouvelle histoire leur était présentée en classe. La procédure était strictement identique à celle de la première session.

### 2.4 Mesures

Nous avons demandé à trois juges adultes d'évaluer l'expressivité des 2124 dessins recueillis (*i. e.*, 354 enfants produisant chacun six dessins expressifs). L'évaluation des dessins a été réalisée *en aveugle*, c'est-à-dire que les trois juges n'avaient aucune connaissance des objectifs de l'étude, de l'âge des enfants ni du type de tâche qui leur était demandé. De plus, les juges devaient évaluer les dessins de manière indépendante, c'est-à-dire sans se concerter au préalable. Pour chaque dessin, ils avaient pour consigne de déterminer l'émotion figurée par celui-ci en choisissant parmi trois émotions : la tristesse, la colère et la peur. Ils avaient également la possibilité de choisir la réponse « autre », et devaient alors préciser l'émotion exprimée par le dessin.

Lorsqu'au moins deux des trois juges avaient identifié la même émotion, le dessin était jugé expressif et consensuel. Dans cette condition, si l'émotion identifiée correspondait effectivement à l'émotion suggérée par l'histoire, un score de 1 lui était alors attribué. En revanche, si une autre émotion était identifiée, un score de 0 lui était attribué. Dans le cas où aucun des trois juges n'avaient identifié la même émotion, le dessin était jugé non-consensuel et un score de 0 lui était attribué. Le pourcentage d'accord inter-juges était de 93 %.

## 2.5 Principaux apports

Cette étude nous permet d'apporter des éléments de réponse à plusieurs questions de recherche. Tout d'abord, notre ambition était d'examiner la capacité à marquer correctement ces trois émotions de base (*i. e.*, tristesse, colère, peur) à partir de l'écoute d'histoires du Petit Nicolas, et d'étudier comment cette capacité évolue avec l'âge. Nous avons constaté que le pourcentage de dessins jugés corrects était significativement plus important chez les enfants de 8 et 10 ans que chez les enfants de 6 ans (*i. e.*, respectivement, 44 %, 47 % et 36 %). Ces résultats sont conformes à ceux des études précédentes qui rapportent une évolution notable de cette capacité entre 5 et 11 ans (*e.g.*, Brechet *et al.*, 2009).

Deuxièmement, la question était de savoir si cette capacité de marquage est fonction de l'émotion que les enfants avaient à représenter. Nos résultats vont dans ce sens puisqu'ils indiquent que le pourcentage de dessins jugés corrects est globalement plus important à partir d'un passage évoquant la tristesse (63 %) comparés aux passages évoquant la colère (40 %) ou encore la peur (26 %), avec une différence également notable entre les dessins produits à partir de ces deux dernières émotions, au profit de la colère par rapport à la peur. Nos résultats révèlent aussi un patron développemental différent pour la peur alors que pour la tristesse et la colère, aucune différence significative n'est observée entre 6, 8 et 10 ans (cf. figure 9). Dès 6 ans, la majorité des enfants a correctement représenté la tristesse. Les études menées sur le développement de la compréhension émotionnelle et du dessin expressif suggèrent qu'à cet âge, les enfants sont capables de déduire cette émotion du contexte situationnel d'une histoire (Blanc, 2014) et de dessiner les indices faciaux nécessaires à sa représentation graphique (Sayil, 2001). Autrement dit, à 6 ans, dès lors que les enfants ont compris l'émotion suggérée par l'histoire, ils sont capables de la représenter dans leurs dessins comme le font les enfants de 8 et 10 ans. En revanche, pour la colère, nous observons des pourcentages assez faibles, même à 10 ans. Même si les enfants sont en capacité de comprendre l'émotion de colère suggérée dans le récit, il semble qu'ils aient des difficultés pour marquer graphiquement les indices faciaux relatifs à cette émotion, comme l'ont déjà signalé certaines études menées dans le domaine du dessin expressif et qui indiquaient un marquage correct

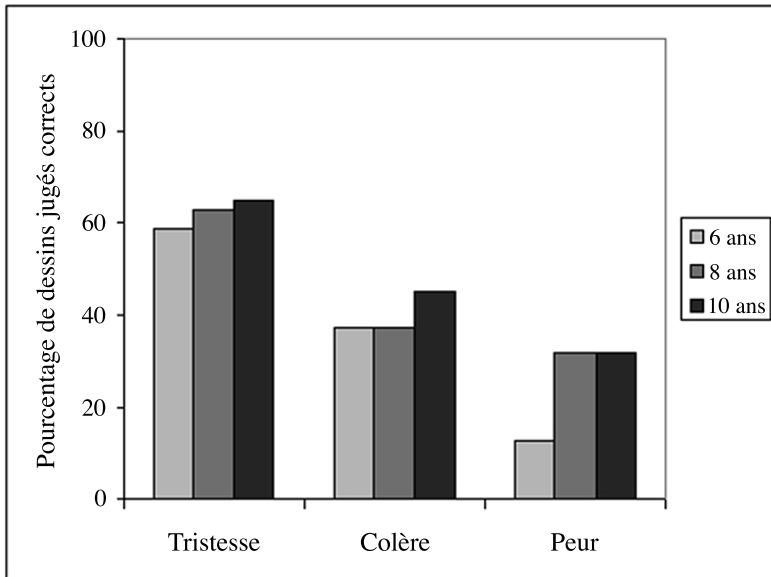


Figure 9 – Pourcentage de dessins jugés corrects en fonction de l'âge des enfants et de l'émotion considérée.

de la colère aux alentours de 11 ans (Brechet *et al.*, 2007). Quant à la peur, le pourcentage de dessins jugés corrects est nettement moins important à 6 ans (13 %) qu'à 8 ans (32 %) et 10 ans (32 %). Cette émotion reste une émotion difficile à comprendre dans une histoire, et ses indices faciaux sont plus complexes et souvent confondus avec d'autres émotions telles la surprise ou la colère. Au total, le faible pourcentage de dessins jugés corrects pour la peur peut refléter une mauvaise compréhension de cette émotion, un mauvais marquage de la part des enfants ou encore un mauvais décodage de la part des juges.

Enfin, sachant que la tâche de marquage était réalisée pour des personnages exclusivement masculins, la question était de savoir si le genre de l'enfant pouvait avoir influencé son marquage correct des émotions. Or, aucun effet du genre de l'enfant n'a été relevé dans cette première étude, probablement parce que nous nous sommes centrés sur le marquage correct/incorrect des émotions, et non sur les caractéristiques des indices faciaux des dessins jugés corrects. Alimenter la réflexion quant à l'existence possible de différences quant aux indices graphiques utilisés par les filles et les garçons pour marquer les émotions, tel est l'objectif de la seconde étude rapportée dans ce chapitre.

### 3 Étude 2

Les études qui s'intéressent au développement du dessin expressif ne révèlent aucun consensus quant à l'influence du genre des enfants sur leur capacité à marquer les émotions dans leurs dessins. En effet, certaines d'entre elles constatent des différences entre les filles et les garçons. Par exemple, les filles auraient tendance à dessiner des thèmes de paix et d'amour tandis que les garçons dessineraient davantage des thèmes agressifs ou violents (Tuman, 1999). D'autres études ne rapportent aucune différence entre filles et garçons (*e.g.*, Brechet *et al.*, 2009; Vendeville, Brechet & Blanc, 2015). La tâche proposée aux enfants mais également la manière d'analyser les dessins recueillis peuvent expliquer en partie les résultats non consensuels observés dans les études antérieures. Dans la continuité de la précédente étude, l'objectif de cette seconde étude était d'examiner dans quelle mesure le genre de l'enfant mais aussi le genre du personnage peuvent influencer la manière dont les enfants représentent les émotions dans leurs dessins (voir Vendeville, Blanc & Brechet, 2018).

#### 3.1 Participants

Cent quatre-vingt enfants âgés de 7 à 10 ans ont participé à cette seconde étude. Ces enfants étaient répartis selon deux groupes d'âge : 91 enfants âgés de 7-8 ans scolarisés en classe de CE1 ou CE2 dont 47 filles et 44 garçons ( $M = 8$  ans 1 mois ;  $ET = 7$  mois) et 89 enfants âgés de 9-10 ans scolarisés en classe de CM1 ou CM2 dont 53 filles et 36 garçons ( $M = 10$  ans 1 mois ;  $ET = 7$  mois). Comme dans l'étude précédente, aucun enfant n'était redoublant ou en avance par rapport à son âge chronologique. Les enfants étaient issus d'écoles élémentaires publiques situées dans la région de Montpellier, tous étaient de langue maternelle française. Aucun d'eux n'avait pris part à l'étude précédente.

#### 3.2 Matériel

Nous avons travaillé avec huit histoires issues de la collection « Le Petit Nicolas » (Sempé & Goscinny, 1994, 2008, 2010). Dans chacune de ces histoires, nous avons sélectionné un passage dans lequel le personnage du récit ressent une émotion spécifique (la tristesse ou la colère) à la suite d'un évènement particulier. Précisons que l'émotion ressentie par le personnage n'est jamais mentionnée dans le récit de façon explicite. Afin d'examiner l'influence du genre du personnage et parce que les histoires du Petit Nicolas racontent les aventures de Nicolas et de ses amis exclusivement masculins, nous avons créé une version féminine de chaque récit en remplaçant les prénoms des personnages principaux par des prénoms féminins (*e.g.*, Nicolas

Encadré 7 – Passage émotionnel évoquant la tristesse dans l’histoire intitulée « La composition d’arithmétique » parue dans le livre *Le Petit Nicolas, c’est Noël* (Sempé & Goscinny, 2010)

— « [...] Ce papier! Agnan{Mathilde}, je vous ai vu! Apportez-moi ce papier! a crié la maîtresse.

Agnan{Mathilde}, il{elle} a ouvert la bouche toute grande, et puis il{elle} s’est mis{e} à pleurer. Alors, la maîtresse s’est levée et elle a pris le papier qui était sur le pupitre de Geoffroy{Béatrice}, et puis elle a dit :

— Bravo, Agnan{Mathilde}, bravo! Je n’attendais pas ça de vous. Je vois que je m’étais trompée sur votre compte et que vous êtes aussi dissipé que vos camarades. Eh bien, sortez, nous verrons ça plus tard. En attendant, vous ne serez pas classé pour cette composition!

Agnan{Mathilde} s’est roulé{e} par terre, il{elle} a dit que personne ne l’aimait, que c’était de la faute à tout le monde, qu’il{elle} allait se plaindre à la police et qu’il{elle} allait mourir; et puis, il{elle} est sorti{e}. »

était remplacé par Marie, Alceste par Carole, etc.). Précisons qu’il s’agit de la seule modification apportée aux histoires originales. Pour chacune des huit histoires, nous avons donc une version originale/masculine et une version modifiée/féminine. Ces histoires ont été lues par un narrateur et enregistrées sous format audio. L’utilisation de ces enregistrements permettait que la prosodie du narrateur soit identique dans toutes les classes et qu’aucun indice facial du narrateur ne soit accessible durant l’écoute. Un exemple de passage émotionnel est présenté dans l’encadré 7.

Nous avons également réalisé un livret pour chaque enfant contenant huit planches de dessin (*i. e.*, une planche par histoire). Sur chacune de ces planches, nous avons dessiné le contour d’un personnage qui pouvait être soit masculin soit féminin. Comme dans l’étude précédente, la posture du personnage était toujours la même et les dimensions du contour du visage étaient identiques et suffisamment larges pour permettre aux enfants de dessiner les traits faciaux relatifs à l’émotion suggérée dans l’histoire. Les contours de chaque personnage sont présentés dans la figure 10 page ci-contre.

### 3.3 Procédure

La procédure était sensiblement identique à celle utilisée lors de la première étude, avec une passation collective en classe et sur le temps scolaire. Chaque enfant a pris part à quatre sessions expérimentales réalisées à une semaine d’intervalle de la session précédente. Une session durait approximativement trente minutes sachant que deux histoires étaient présentées.

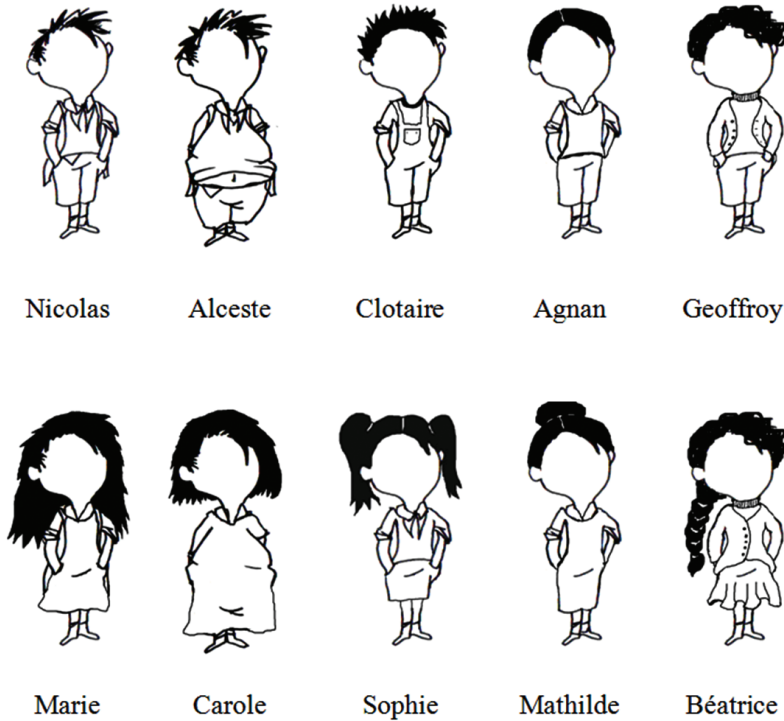


Figure 10 – Contour des personnages des deux versions des histoires.

Au total, chaque enfant écoutait huit histoires : quatre histoires suggérant la tristesse et quatre autres évoquant la colère. Pour chaque émotion, deux histoires étaient présentées en version originale/masculine et deux autres étaient présentées en version modifiée/féminine. Évidemment, les enfants n'écoutaient qu'une seule version de chaque histoire (*i. e.*, la version originale/masculine OU la version modifiée/féminine). Lors de la première session, un livret contenant les huit planches de dessin était remis à chaque enfant. Les enfants ne devaient garder qu'un crayon à papier et un taille-crayon sur leur bureau. Là encore, la gomme n'était pas autorisée afin que les dessins soient réalisés le plus spontanément possible. Avant de commencer l'écoute de l'histoire, les enfants avaient pour consigne d'être bien attentifs car un petit exercice leur serait proposé concernant leur compréhension du



récit sans pour autant leur préciser la nature de la tâche qu'ils auraient à accomplir. L'histoire était interrompue après le passage émotionnel. L'expérimentateur énonçait l'émotion ressentie par le personnage à ce moment précis de l'histoire, les enfants n'avaient donc pas à l'inférer. Cette émotion était ensuite notée au tableau et les enfants devaient réaliser la tâche de marquage graphique en respectant la consigne suivante : « *Complétez le dessin de nom du personnage pour qu'on puisse voir ce qu'il/elle ressent à ce moment-là, c'est-à-dire pour qu'on puisse voir qu'il/elle est triste/en colère.* » Lors des sessions 2 et 3, les livrets utilisés en session 1 étaient restitués aux enfants et la procédure suivie était strictement identique.

### 3.4 Mesures

Nous avons réalisé deux mesures différentes. Dans un premier temps, nous nous sommes attachées à déterminer quels étaient les dessins jugés corrects, c'est-à-dire ceux exprimant l'émotion suggérée par l'histoire. Nous avons donc procédé au même type de mesure que dans la première étude. Ainsi, trois juges adultes ont évalué *en aveugle* et de manière indépendante l'expressivité des 1 440 dessins recueillis (*i. e.*, 180 enfants produisant chacun huit dessins expressifs). Pour chaque dessin, les juges devaient déterminer l'émotion figurée par celui-ci en choisissant parmi les émotions suivantes : la joie, la tristesse, la colère, la peur et la surprise. Ils avaient également la possibilité de choisir la réponse « autre » en précisant quelle était d'après eux l'émotion représentée, et la réponse « neutre ». Pour rappel, un dessin était jugé correct et un score de 1 lui était attribué lorsqu'au moins deux des trois juges avaient identifié l'émotion cible (*i. e.*, émotion effectivement suggérée dans l'histoire). Dans les autres conditions, un score de 0 était attribué au dessin. Le pourcentage d'accord inter-juges était de 87 %.

Dans un second temps, nous nous sommes focalisées sur les indices faciaux utilisés par les enfants lorsqu'ils avaient correctement dessiné la tristesse et la colère. Pour cela, nous avons effectué une analyse de contenu sur les dessins jugés corrects (*i. e.*, 1 141 dessins). Plus précisément, nous avons demandé à deux juges adultes (différents de ceux sollicités pour l'évaluation de l'expressivité des dessins) de relever tous les indices graphiques utilisés par les enfants pour dessiner les différents éléments du visage (*e.g.*, yeux : ronds, droits, autres ; sourcils : concaves, convexes, arrondis, autres ; etc.). Une fois la liste de ces indices établie pour la tristesse et la colère, nous avons compté le nombre de dessins contenant chacun d'entre eux. Des exemples de dessins produits par les enfants sont présentés dans la figure 11.



Figure 11 – Exemples de dessins réalisés par (de gauche à droite) : une fille âgée de 8 ans, un garçon âgé de 8 ans, une fille âgée de 8 ans et un garçon âgé de 9 ans.

### 3.5 Principaux apports

La question centrale de cette étude était de savoir si le genre de l'enfant et/ou celui du personnage pouvaient avoir une influence sur la capacité des enfants à marquer correctement les émotions de tristesse et de colère. Le choix de ces deux émotions négatives n'est pas anodin si l'on considère l'existence des stéréotypes émotionnels liés au genre qui sont intégrés très tôt durant l'enfance : les enfants apprennent rapidement à différencier les émotions dites « féminines » des émotions dites « masculines » et à se comporter de façon adaptée, c'est-à-dire en respectant les stéréotypes liés à leur propre genre (*e.g.*, McNaughton, 2000). De cette manière, une fille aura tendance à exprimer sa tristesse et à atténuer ou dissimuler sa colère tandis qu'un garçon aura tendance à montrer son irritation et à dissimuler sa peine. Sur la base de leurs propres expériences, les enfants se créent alors une représentation prototypique des émotions correspondant à leur propre genre. Si les enfants se conforment à ces stéréotypes de façon rigide jusqu'à l'âge de 7-8 ans, à partir de 8 ans, ils deviennent plus flexibles. En d'autres termes, ils sont plus à même d'attribuer une émotion « féminine » ou « masculine » à l'autre genre, même si cela va à l'encontre des stéréotypes (Trautner *et al.*, 2005).

Conformément à ces stéréotypes, nous avons constaté que le pourcentage de dessins jugés corrects est significativement plus important chez les garçons (76 %) que chez les filles (65 %) lorsque les enfants doivent représenter la colère dans leurs dessins. Ces résultats sont également compatibles avec

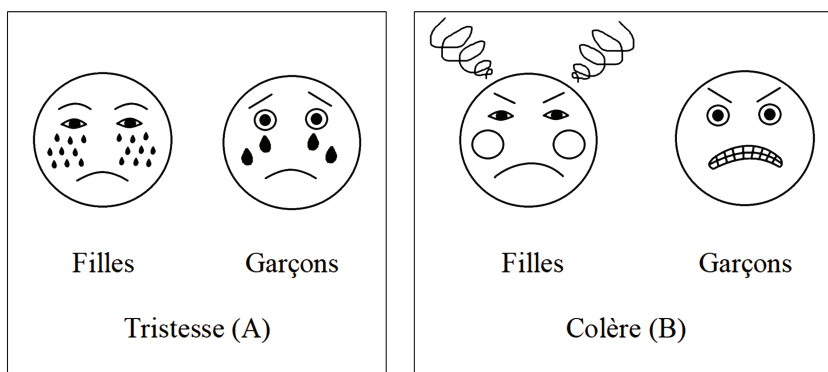


Figure 12 – Indices graphiques utilisés par les filles et par les garçons pour représenter la tristesse (A) et la colère (B).

ceux des études antérieures qui montrent que les garçons ont davantage tendance à représenter des thèmes violents et agressifs dans leurs dessins spontanés comparés aux filles (*e.g.*, Tuman, 1999). Si le pourcentage de dessins jugés corrects ne révèle pas d'autre effet que celui-ci, l'examen du contenu des dessins offre l'opportunité de mettre à l'épreuve l'idée selon laquelle les enfants pourraient représenter les émotions de tristesse et de colère différemment selon leur propre genre mais aussi suivant le genre du personnage.

Cette analyse de contenu nous a permis d'observer principalement des différences liées au genre de l'enfant dans l'utilisation des indices graphiques. Ainsi, pour représenter la tristesse, les filles ont tendance à dessiner des yeux droits, des sourcils arrondis et beaucoup de petites larmes tandis que les garçons ont tendance à dessiner des yeux ronds, des sourcils inclinés concaves et une ou deux grosses larmes. De la même manière, on observe que filles et garçons n'utilisent pas les mêmes indices pour représenter la colère. Ainsi, les filles ont tendance à dessiner des yeux droits, des joues ou des traits au-dessus de la tête tandis que les garçons ont tendance à dessiner des yeux ronds et une bouche pleine de dents. La figure 12 résume les différences observées entre filles et garçons dans le marquage graphique de la tristesse et de la colère.

Il doit être souligné que le genre du personnage ne semble pas avoir d'influence sur la manière dont les enfants marquent la tristesse et la colère dans leurs dessins, le genre de l'enfant prenant probablement le pas sur

celui-ci. Comme évoqué précédemment, les enfants ayant peu à peu élaboré une représentation prototypique des émotions correspondant à leur propre genre, il n'est pas risqué d'avancer que leur représentation graphique résulte de cette représentation prototypique des émotions et n'est pas ou peu influencée par le genre du personnage.

### 3.6 Que retenir ?

Les deux études décrites dans ce chapitre contribuent de manière générale à asseoir l'idée que les histoires de littérature de jeunesse gagnent à être exploitées dans le cadre des investigations menées sur la capacité à marquer graphiquement les émotions. Elles nous renseignent sur l'évolution qui caractérise cette compétence entre 6 et 10 ans et confirment à partir de ce matériel des plus évocateurs le patron développemental classique selon lequel la tristesse est marquée plus précocement dans les dessins, suivie de la colère et de la peur. La particularité du marquage des émotions de tristesse et de colère selon le genre de l'enfant est également mise en lumière à l'appui d'une analyse de contenu qui dépasse les apports d'une évaluation classique de l'expressivité des dessins.

Ludique et familière, la tâche de dessin possède de multiples atouts tant elle permet à la fois de sonder les compétences de compréhension des enfants, mais aussi d'évaluer leurs connaissances émotionnelles, sans pour autant mobiliser leurs habiletés langagières qui sont parfois sources de difficultés majeures (voir Vendeville, Blanc & Brechet, 2015). Il ne fait aucun doute que les qualités de la tâche de dessin telles qu'illustrées dans ce chapitre dépassent le cadre de l'étude du développement grapho-moteur et gagnent à être exploitées, que l'on soit enseignant, psychologue, ou parent pour offrir à l'enfant d'autres contextes dans lesquels mobiliser ses multiples compétences et connaissances.



## Le Petit Nicolas et la dictée : un duel plutôt qu'un duo ?

---

Élise TORNARE & Nathalie BLANC

La dictée est un exercice complexe souvent peu apprécié, voire redouté par les élèves. Pour rendre cet exercice plus agréable, il paraît tentant d'exploiter les textes de littérature de jeunesse tels ceux extraits du Petit Nicolas qui ont pour avantage d'être bien souvent jugés amusants et distrayants par les enfants. Or, se pose la question de savoir si le contenu même de ces textes utilisés comme support à une tâche de dictée est susceptible de faciliter ou au contraire de parasiter la production orthographique des élèves. Ce chapitre s'intéresse à cette question en envisageant tant l'influence du contenu des textes utilisés (en raison de leur caractère émotionnel) que celle du ressenti émotionnel des élèves avec pour objectif général d'alimenter la réflexion sur les pratiques pédagogiques à la lumière des recherches actuelles en psychologie.

### 1 État de l'art

La dictée est un exercice complexe qui implique, pour orthographier les mots, d'une part d'aller récupérer en mémoire les lettres (morphèmes) qui correspondent aux sons (phonèmes) c'est-à-dire de mobiliser des connaissances lexicales et d'autres part de mobiliser des connaissances grammaticales qui viennent affecter la morphologie des mots. Deux types de morphologie sont à distinguer : la *morphologie flexionnelle* qui concerne les accords en genre et en nombre des noms, adjectifs et verbes et la conjugaison des verbes, de la *morphologie dérivationnelle* qui permet de former de nouveaux mots à partir de mots déjà connus (par exemple déduire que l'adjectif « profond » se termine par un « d » parce que le nom associé est profondeur). Le français est une langue dite opaque qui comprend plus de graphèmes (130) que de phonèmes (36), ainsi que des lettres muettes, des lettres finales et des marques morphologiques du pluriel et du genre qui ne s'entendent pas à

l'oral. Ces spécificités rendent l'apprentissage de l'orthographe du français particulièrement difficile. En outre, s'ajoute à la complexité de mobiliser les connaissances lexicales et grammaticales pour orthographier correctement, celle de contrôler le geste graphique. L'exercice de la dictée sollicite donc massivement les ressources cognitives, notamment attentionnelles, et ce d'autant plus que les différentes « actions » nécessaires ne sont pas encore maîtrisées (pour approfondir la question de l'apprentissage de l'orthographe voir Fayol, 2010).

Considérons à présent le rôle que peut jouer l'émotion dans cette activité. Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert et Clavel (2010) ont été les premiers à examiner la question de l'influence du contenu émotionnel d'un texte sur la production orthographique des élèves en situation de dictée. Pour cela, ils ont lu à trois groupes d'enfants soit un texte joyeux (extrait du *Petit Nicolas*), soit un texte triste, soit un texte neutre puis ils ont dicté une partie de ces textes. Le contenu des parties dictées de chaque texte était très proche et les mots à orthographier étaient les mêmes pour les trois groupes. L'état émotionnel des enfants était mesuré une première fois avant l'écoute du texte et une deuxième fois après la dictée à partir de neuf questions (*i. e.*, je me sens joyeux, etc.). Après la dictée, il était demandé aux enfants de distinguer les émotions ressenties pendant l'écoute du texte et celles ressenties une fois l'exercice de dictée terminé. Dans l'ensemble, Cuisinier et ses collègues rapportent que l'écoute des textes joyeux et triste lus avant la dictée ne semble pas avoir modifié l'état émotionnel des enfants. Pourtant, ceux-ci ont fait plus d'erreurs lorsque la dictée était tirée de ces deux textes (joyeux et triste), avec un effet délétère plus marqué lorsque les enfants réalisaient la dictée à partir du texte joyeux. Les auteurs ont donc fait l'hypothèse d'un effet distractif du contenu émotionnel du texte qui viendrait perturber la production orthographique des élèves.

Si l'état émotionnel des enfants ne semble pas avoir été modifié par l'écoute des textes joyeux et triste dans l'étude de Cuisinier et ses collègues, il doit être précisé que la mesure de leur état émotionnel n'a été réalisée qu'après l'exercice de la dictée. Cette façon de procéder ne permet pas d'écarter avec certitude la possibilité que la perception des enfants de leur ressenti émotionnel pendant l'écoute du texte a été parasitée par les émotions éprouvées pendant la réalisation de la tâche de dictée. Fartoukh, Chanquoy et Piolat (2014) ont donc entrepris la même recherche que celle de Cuisinier et collaborateurs en mesurant cette fois l'état émotionnel des enfants juste après l'écoute des textes, sachant que les textes étaient lus aux enfants deux fois au lieu d'une seule. Grâce à cette modification méthodologique, les auteurs ont pu observer une légère modification de l'état émotionnel des enfants : ils se sentaient plus heureux après l'écoute du texte joyeux et plus tristes après l'écoute du texte triste. De plus, à l'image de l'étude originale, les enfants faisaient plus d'erreurs orthographiques lorsque la tâche de dictée

était réalisée à partir de ces deux textes. Les auteurs en ont alors conclu que l'induction d'un état émotionnel congruent avec la tonalité émotionnelle du texte aurait ainsi pour effet de perturber la production orthographique des enfants.

Si la question pouvait sembler résolue, les modifications méthodologiques apportées par Fartoukh et ses collègues (2014) ne permettent cependant pas de trancher entre un effet du contenu émotionnel du texte et un effet de l'état émotionnel induit. Autrement dit, même si les auteurs ont observé une modification de l'état émotionnel (peu marqué) des enfants suite à l'écoute du texte, cette observation ne permet pas d'exclure la possibilité que le contenu même du texte puisse avoir perturbé leur performance orthographique. S'agissant de mieux comprendre le phénomène selon lequel les performances orthographiques des élèves diminuent lorsque le texte utilisé pour la tâche de dictée est connoté (joyeux, triste), nous allons décrire plus avant les travaux récemment menés par Tornare et ses collègues (Tornare, Czajkowski & Pons, 2016) et mettre à profit leur contribution pour discuter des conditions dans lesquelles il est opportun d'utiliser des histoires de littérature de jeunesse, telles celles du Petit Nicolas, notamment dans des tâches où les habiletés langagières sont mobilisées.

Dans la lignée des études précédemment mentionnées, Tornare *et al.*, (2016) ont repris en partie le même dispositif expérimental à ceci près que la possible influence de l'émotion ressentie par l'élève était plus strictement examinée à l'aide d'une tâche de rappel autobiographique (*i. e.*, rappeler le souvenir d'un événement joyeux vécu à l'école). L'induction émotionnelle ainsi mise en œuvre était donc indépendante du contenu du texte sur lequel les enfants étaient amenés à réaliser la dictée. La mémoire que les enfants avaient du texte qui leur a été lu avant la dictée était également sondée afin de vérifier l'hypothèse d'un effet distractif du contenu émotionnel joyeux. La partie suivante présente en détail le déroulement de cette recherche menée par Tornare *et al.*, (2016) de sorte que le travail de ces auteurs est pris pour exemple pour mettre en lumière les effets parfois contre-productifs de l'utilisation des textes de la littérature de jeunesse en contexte scolaire.

## 2 Étude

### 2.1 Participants

129 enfants (64 filles et 65 garçons d'âge moyen 11 ans et un mois ; écart-type : 4 mois) scolarisés en classe de CM2 dans des écoles de la région parisienne ont été sollicités pour cette étude.



## 2.2 Matériel

### *Textes lus avant la dictée*

Deux textes sélectionnés et légèrement modifiés pour les besoins de la recherche par Cuisinier et collaborateurs (2010) : un texte neutre, c'est-à-dire un texte dépourvu de contenu émotionnel saillant tiré de *La joie des yeux* de Paul Liquier (1935) et un texte joyeux extrait du livre *Les vacances du Petit Nicolas* de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé (chapitre XIII, 1962).

### *Extraits dictés*

Un paragraphe extrait de chacun des deux textes (neutre et joyeux) servait de support à la dictée. Afin de pouvoir comparer les productions des enfants, il était indispensable que les extraits dictés soient comparables du point de vue de leur contenu et de leur complexité grammaticale et lexicale — ils sont d'ailleurs quasiment identiques. Vingt-quatre mots présentant soit une difficulté lexicale ou grammaticale particulière ont été sélectionnés dans les deux extraits (soit 12 difficultés lexicales et 12 difficultés grammaticales). Seules les erreurs portant sur ses difficultés ont fait l'objet d'une mesure à raison de 1 point par erreur. Par exemple pour le mot « barreaux », indicateur de l'orthographe lexicale, seule l'orthographe du graphème « eau » correspondant au phonème [o] était évaluée, et non la marque du pluriel. Pour l'orthographe grammaticale le principe était le même : par exemple pour le mot « profonds » seul la marque du pluriel « s » était prise en compte et non la présence du « d » muet. Les deux textes et les extraits dictés sont détaillés dans l'encadré 8.

Encadré 8 – Textes lus et extraits dictés (en grisé) dans l'étude de Tomare *et al.* (2016) : les difficultés lexicales apparaissent en gras et en italique, les difficultés grammaticales en gras et en souligné.

#### **Texte joyeux extrait de *Les vacances du Petit Nicolas* de Goscinny et Sempé**

Nous sommes sortis du camp, avec M. Rateau devant nous et tous les autres rangés par équipes avec nos chefs. C'était comme un défilé. Ce qui est dommage, c'est que comme c'était tôt, il n'y avait personne pour nous voir, surtout quand on est passé devant les hôtels où les autres gens sont en vacances. Nous avons traversé un champ, et beaucoup ne voulaient pas y aller parce qu'il y avait trois vaches ; mais nous on a dit que nous étions des hommes et que c'était que les bébés qui étaient des chiques molles ! Après nous sommes sortis du champ pour entrer dans les bois. C'est chouette les bois. Avec des tas d'arbres, on peut jouer à cache-cache, faire peur aux autres, pousser des cris bizarres. Il fallait voir Paulin, il réclamait toujours son papa et sa maman. M. Rateau, le chef des chefs

nous a dit qu'on allait faire un truc mais que bon, il ne pouvait rien dire car même les « petits chefs » étaient pas au courant. Il fallait quand même choisir d'envoyer des éclaireurs et les suivre à la queue leu leu. Nous, comme on est petits, on a tous décidé que ce serait les chefs d'équipe qui iraient en premier.

Au fond d'un vallon bordé de bois profonds, nos chefs découvrirent une maisonnette à toit de chaume, une vraie chaumière! Alors nous, on a couru comme des fous mais les aboiements d'un chien et ses grognements ont signalé notre présence. Le maître de ce logis nous attendait. Il nous fit entrer dans une pièce. C'était une cuisine traditionnelle éclairée par un feu brillant dans l'âtre et envahie par l'odeur de l'étable. Pouah! Il y avait même une bergerie où se pressait une vingtaine de moutons avec tout au fond, sur des barreaux, des poules.

Mais c'était vraiment chouette, avec les copains on a joué à saute-mouton mais le plus drôle c'est de poursuivre les poules, c'est vraiment bête une poule! Après le monsieur nous a raconté des histoires de quand il était petit et on a mangé des grosses tartines. Même le chien qui s'appelait Tartarin a eu droit à une tartine. C'était cool! Après, on est rentré en chantant tellement on était content.

#### **Texte neutre extrait de *La joie des yeux* de Paul Liquier**

C'est dans une ferme montagnarde que la famille Lauris s'était installée pour quelques jours de vacances. Au rez-de-chaussée se trouvait une vaste cuisine garnie de boiseries. Au plafond pendaient des pièces de lard et des jambons. Sous le large manteau de la cheminée régnait une cuisinière à bois, plus commode que l'antique foyer avec ses chenets et sa crémaillère, et qui donne plus de chaleur. Sur un dressoir, orgueil de la fermière, de la vieille vaisselle authentique, aux dessins naïfs, était alignée. Une longue table rectangulaire aux vastes tiroirs servait de garde-manger. Dans sa haute caisse en sapin sculpté, une horloge battait son tic-tac régulier. Derrière se trouvaient les chambres; dans l'une d'elles, des livres étaient rangés sur une étagère : on aime s'instruire dans ce pays. Et c'est par un vestibule intérieur qu'on accédait à l'étable où voisinaient les vaches et les veaux, les porcs, les chèvres et les poules, principales richesses du paysan. Pendant leur séjour, ils firent de longues promenades. Il fut donné à nos touristes de voir un jour une chose à laquelle il ne s'attendait guère.

Dans un vallon bordé de bois profonds, les promeneurs découvrirent une maisonnette à toit de chaume. Les aboiements d'un chien et ses grognements signalèrent leur présence. Le maître de ce logis les attendait sur le pas de la porte. Il les fit entrer dans une pièce. C'était la cuisine traditionnelle éclairée par le feu brillant dans l'âtre et envahie par l'odeur de l'étable. À côté se trouvait une bergerie où se pressait une vingtaine de moutons et au fond, sur des barreaux, des poules.

### *Questionnaire évaluant les émotions ressenties*

Les enfants indiquaient sur une échelle en 5 points allant de 1 *pas du tout* à 5 *énormément* s'ils se sentaient heureux, joyeux, fiers, contents, inquiets, en colère, tristes, mal à l'aise ou s'ils ressentaient de l'ennui.

### *Questionnaire évaluant la perception des textes*

Selon le même principe que celui employé dans le questionnaire d'évaluation des émotions, les enfants indiquaient sur une échelle en 5 points allant de 1 *pas du tout* à 5 *énormément* s'ils avaient trouvé le texte lu avant la dictée joyeux, triste, agréable, intéressant, surprenant ou ennuyeux (ils devaient fournir une réponse pour chacun de ces adjectifs).

### *Tâche de rappel des textes*

Les enfants étaient invités à écrire sur une feuille tous les mots qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils repensaient au texte qui leur avait été lu avant la dictée. Cette activité de mémoire avait pour but de révéler les informations du texte qui avaient retenu leur attention. L'analyse des réponses des enfants à cette tâche de mémoire a permis de distinguer trois catégories de réponse : 1) le rappel d'éléments de la partie dictée du texte (par exemple : un vallon près d'un bois ; une étable avec des moutons ; un chien qui aboie ; un monsieur) ; 2) le rappel d'informations de la partie non-dictée du texte (par exemple pour le texte joyeux : les vaches ; les chefs ; les enfants jouent dans la forêt ; ils mangent des tartines ; les enfants courent après les poules ; pour le texte neutre : la montagne ; une ferme dans la montagne ; une famille en vacances) ; 3) le rappel de représentations associées, c'est-à-dire d'éléments non mentionnés explicitement dans le texte (par exemple pour le texte joyeux : les enfants sont en colonie de vacances ; les enfants s'amuse bien, joyeux ; pour le texte neutre : la nature ; un vieux chalet). Pour chaque enfant, trois scores (un par catégorie) ont été calculés en divisant le nombre d'éléments rappelés pour chaque catégorie par le nombre total d'éléments qu'ils avaient restitués par écrit.

### *Mesure du niveau en orthographe*

Le niveau en orthographe des enfants était évalué à l'aide du test Repérage Orthographe Collectif (2006) qui se compose d'un exercice de repérage d'erreurs orthographiques dans un texte et d'une dictée. Cette mesure a permis à la fois de vérifier que le niveau en orthographe était bien équivalent dans tous les groupes expérimentaux et de distinguer les enfants ayant un niveau faible, moyen ou fort en orthographe. Ainsi, il était possible de préciser si les effets observés sur la production orthographique (qu'ils proviennent du contenu émotionnel joyeux du texte ou de la procédure d'induction émotionnelle) variaient en fonction du niveau en orthographe des enfants.

### 2.3 Procédure

L'étude se déroulait dans la classe des enfants pendant le temps scolaire. Trois groupes expérimentaux (2 classes par groupe) ont été constitués : un premier considéré comme *groupe contrôle*, un deuxième dit *groupe avec induction émotionnelle* et un troisième appelé *groupe texte joyeux*. Dans le groupe contrôle, l'expérimentatrice (première auteure de ce chapitre) a lu aux enfants le texte neutre et dicté aux enfants une partie de ce texte. Dans le groupe avec induction émotionnelle, celle-ci a également lu et dicté le texte neutre mais avant que les enfants effectuent la dictée, elle leur a demandé de se souvenir, en y pensant très fort, d'un événement joyeux vécu à l'école. Dans le groupe exposé au texte joyeux, l'expérimentatrice a lu aux enfants ce texte joyeux et leur en a dicté une partie.

Avant et après la lecture du texte ainsi qu'après la dictée, des questions étaient posées aux enfants sur leurs émotions afin de sonder les variations de leur expérience émotionnelle liées à l'écoute du texte, à l'induction émotionnelle et à la réalisation de la dictée. Dans le groupe induction, les enfants devaient se rappeler d'un moment joyeux vécu à l'école avant que ne leur soient posées des questions sur leurs émotions. Les enfants de ce groupe ont donc répondu aux questions à trois reprises comme dans les deux autres groupes mais pas immédiatement après la lecture du texte en raison de la tâche de rappel autobiographique qui était à réaliser avant la dictée.

Après la dictée, les enfants étaient invités à répondre au questionnaire sur la perception des textes. L'ensemble de ces activités, c'est-à-dire la lecture du texte, la dictée et les réponses aux questionnaires durait environ 25 à 30 minutes. Les enfants sortaient ensuite en récréation. Après la récréation, la tâche de rappel leur était proposée, sans qu'une limite temporelle ne soit imposée aux enfants (durée environ 5 minutes). Lors d'une autre séance (environ une semaine après la première), les enfants effectuaient le test « Repérage Orthographe Collectif » (2006).

### 2.4 Principaux apports

L'existence possible d'une influence du contenu émotionnel joyeux du texte et/ou de la joie induite via la tâche de rappel autobiographique sur la production orthographique des enfants était examinée à partir de leurs performances à la tâche de dictée. Des analyses statistiques préliminaires indispensables à l'interprétation des résultats ont également été réalisées afin de s'assurer : 1) que les trois groupes expérimentaux étaient comparables du point de vue de leur niveau en orthographe ; 2) que le rappel d'un souvenir joyeux avait efficacement induit chez les enfants de ce groupe un état plus joyeux que chez les enfants des autres groupes avant de faire la dictée ; 3) que la lecture du texte joyeux n'avait pas d'incidence sur le ressenti des enfants.

**À la question « La joie induite via le rappel autobiographique a-t-elle une incidence sur la production orthographique? », Tornare et al. (2016) répondent non.** En effet, ils observent que la joie induite via le rappel autobiographique n'a pas eu d'effet sur le nombre d'erreurs produites à la tâche de dictée alors même que les enfants se sentaient plus joyeux avant sa réalisation. Ce résultat est surprenant. En effet, la littérature fait état d'un effet facilitateur de l'humeur dite positive dans de nombreuses situations comme par exemple la prise de décision ou la résolution de problème chez l'adulte et également dans une moindre mesure chez l'enfant (voir Isen, 2008). Une explication pourrait provenir du caractère fluctuant de l'émotion, comme le montrent les changements observés dans le ressenti des enfants après l'exercice de la dictée : ils se sentaient moins bien après la dictée et ce même lorsque le rappel d'un souvenir joyeux avait efficacement induit chez eux de la joie. Les enfants ressentent des émotions en lien avec la réalisation d'une activité scolaire, émotions qui résultent en partie de leur perception de leur réussite et de leur difficultés : ces émotions peuvent être agréables (joie, contentement, fierté) lorsqu'ils ont le sentiment de réussir ou désagréables voire même pénibles (désespoir, honte) lorsqu'ils trouvent l'activité difficile, comme l'a déjà montré une recherche portant sur les émotions ressenties par des enfants âgés de 10 ans après la résolution de problèmes mathématiques (*i. e.*, Tornare, Czajkowski & Pons, 2015).

**À la question « Le contenu émotionnel du texte perturbe-t-il la production orthographique des élèves? », Tornare et al. (2016) répondent oui.** Précisément, les résultats de cette étude montrent, à l'image des précédents, que le nombre d'erreurs orthographiques est plus important lorsque la dictée est réalisée à partir d'un texte à contenu émotionnel. Il est à noter que les enfants identifient bien le caractère émotionnel du texte lu avant la dictée : le texte extrait du *Petit Nicolas* est perçu comme plus joyeux et moins ennuyeux que le texte neutre. L'effet délétère du contenu émotionnel joyeux s'observe indépendamment du niveau en orthographe des enfants lorsque les erreurs portent sur les accords. Autrement dit, les enfants font dans l'ensemble plus d'erreurs grammaticales lorsque le texte est joyeux, qu'ils aient un niveau moindre ou élevé en orthographe (voir figure 13).

Le nombre d'erreurs lexicales, en revanche, était plus important uniquement chez les enfants d'un niveau moindre en orthographe (voir figure 14). Il semble donc qu'une certaine maîtrise de l'orthographe lexicale vienne tempérer l'influence perturbatrice du contenu émotionnel.

**À la question « Que retiennent les enfants des textes lus avant la dictée? », Tornare et al. (2016) révèlent un patron de réponse différent selon le texte.** En effet, les enfants se souvenaient principalement des éléments du texte lu avant la dictée lorsque celui-ci était joyeux (*i. e.*, extrait du *Petit Nicolas*).

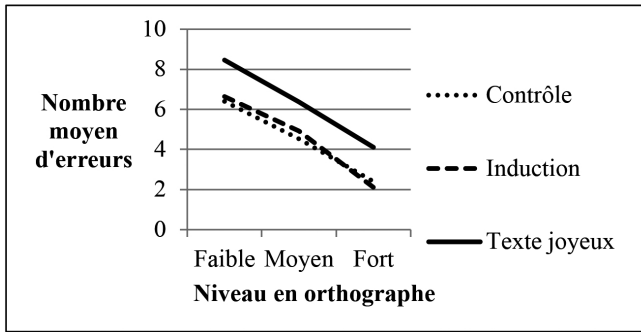


Figure 13 – Nombre moyen d’erreurs grammaticales en fonction du groupe expérimental et du niveau en orthographe.

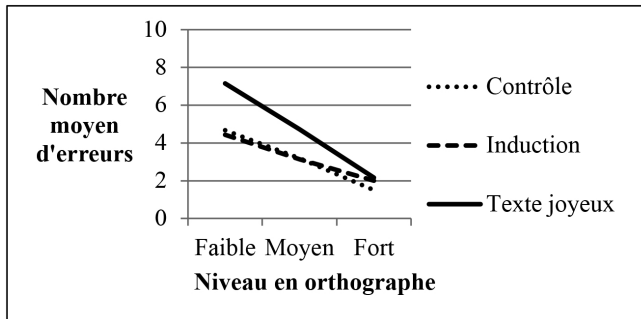


Figure 14 – Nombre moyen d’erreurs lexicales en fonction du groupe expérimental et du niveau en orthographe.

À l’inverse, ils se souvenaient surtout de parties de l’extrait dicté lorsque le texte lu avant la dictée était neutre c’est-à-dire dépourvu d’un contenu émotionnel saillant (voir tableau 3 page suivante). Comme en faisait l’hypothèse Cuisinier *et al.* (2010), il semble que le contenu émotionnel joyeux d’un texte utilisé comme support à une dictée vienne distraire les enfants et ajoute une difficulté supplémentaire à l’exercice. Précisément, une partie des ressources attentionnelles centrée sur les aspects émotionnels du texte n’est plus disponible pour leur permettre d’orthographier correctement les mots. D’autres recherches s’intéressant à la compréhension de texte pointent également que les enfants sont, très jeunes, sensibles aux émotions mentionnées dans une histoire (Davidson, Luo & Burden, 2001 ; Blanc, 2010). Cette sensibilité est donc importante à prendre en compte dans l’élaboration du matériel

Tableau 3 – Proportion moyenne d'éléments rappelés du texte lu avant la dictée pour chaque catégorie en fonction du groupe expérimental

	Groupe expérimental		
	Contrôle	Induction émotionnelle	Texte joyeux
Catégorie de rappel	Moyenne	Moyenne	Moyenne
Informations dictées	0,60 (0,38)	0,53 (0,38)	0,32 (0,29)
Informations non-dictées	0,13 (0,22)	0,20 (0,28)	0,34 (0,28)
Représentations associées	0,28 (0,35)	0,27 (0,34)	0,33 (0,32)

\*Pour chaque valeur, l'écart type est fourni entre parenthèses

pédagogique. En effet, contrairement à ce que l'on pourrait penser, rendre un exercice peu apprécié des enfants, comme la dictée, plus ludique en utilisant un texte joyeux et humoristique, ne simplifie pas la tâche pour les enfants mais la complexifie.

## 2.5 Que retenir ?

Comparer l'effet du contenu émotionnel du texte à celui de la joie induite sur la production orthographique des élèves dans une tâche de dictée a permis de préciser que seule la charge émotionnelle du texte dicté est susceptible de les conduire à faire plus d'erreurs. Si le contenu émotionnel du texte mobilise l'attention des enfants, la joie induite via une tâche de rappel autobiographique ne semble pas avoir cette influence délétère. La perception que les enfants ont de leur rapport à l'activité qu'elle soit liée à la réalisation d'une tâche à un moment donné ou bien plus générale comme le sentiment d'être compétent ou non dans une matière joue un rôle sur les émotions qu'ils ressentent, et ces émotions en retour sont susceptibles d'affecter leurs apprentissages. Savoir comment les émotions de l'élève influent sur ses apprentissages reste néanmoins une question relativement inexplorée (Cuisinier, Tornare & Pons, 2015), et constitue un véritable challenge pour les études à venir.

Une idée répandue et sans doute liée à l'utilisation d'une certaine terminologie serait que les émotions « positives » auraient une influence « positive » sur les apprentissages et les émotions « négatives » une influence « négative ». Le peu de résultats disponibles sur ce sujet suggère cependant que l'influence des émotions est sans doute plus complexe qu'il n'y paraît. Par exemple, il semblerait que la joie induite via le rappel d'un souvenir personnel heureux n'affecte pas la réussite à des tâches scolaires complexes : tel est le cas avec la dictée (*i. e.*, Tornare *et al.*, 2016), et la résolution de problèmes de mathématiques (*i. e.*, Efklides & Petkaki, 2005), la compréhension de textes donnant lieu à des résultats contrastés (*i. e.*, Blanc & Syssau, en

révision; Tornare, Cuisinier, Czajkowski & Pons, 2017). Lorsque l'activité proposée est moins complexe, à l'image d'un exercice de grammaire qui consiste à appliquer des règles, la joie induite bénéficie aux enfants les plus en difficulté probablement en augmentant, dans l'instant, leur confiance dans leur capacité à résoudre l'exercice (voir Tornare *et al.*, 2017).

Ce chapitre est également l'occasion de mettre en réflexion la question de l'étude du ressenti émotionnel des élèves. Afin d'apprécier au plus près l'influence de ce facteur déterminant, nous n'avons parfois pas d'autres choix que de le provoquer, de l'induire artificiellement. Or, les différentes méthodes d'induction émotionnelle classiquement employées (*e.g.*, le rappel d'un souvenir, le visionnage de vidéos, l'écoute d'une musique) n'ont pas toujours toutes les mêmes effets. Par ailleurs, il n'est pas risqué d'avancer que les émotions qui surviennent lors de la réalisation d'une activité n'influent pas de la même manière l'élève dans son fonctionnement que les émotions induites artificiellement. Notre ressenti émotionnel est par ailleurs de nature instable et change au fil des interprétations parfois inconscientes que nous faisons des situations que nous rencontrons ou des modifications d'une situation donnée (*e.g.*, ne pas réussir à résoudre un problème et subitement trouver une solution). Notons également que les enfants sont capables très tôt d'anticiper l'impact des émotions sur la performance à une tâche scolaire. En effet, selon Amsterlaw, Hansen Lagattuta et Meltzoff (2009), les enfants associent les émotions négatives à une moins bonne réussite dès l'âge de 5 ans et les émotions positives à une meilleure réussite dès l'âge de 7 ans. En résumé, préciser comment les émotions influent sur les apprentissages implique de prendre en compte leur nature, leur caractère fluctuant, changeant mais aussi la possibilité de les réguler (Thompson, 2011). Inutile de dire qu'étudier un phénomène mouvant n'est pas simple mais quel fabuleux défi pour la recherche actuelle!

En conclusion, si les histoires du Petit Nicolas constituent un excellent support pour étudier et stimuler les capacités de compréhension chez l'enfant, comme en attestent les études rapportées dans les différents chapitres de cet ouvrage, il n'en est pas moins vrai qu'une certaine prudence est de rigueur quant à la généralisation de leur usage à d'autres tâches cognitives. La recherche en psychologie a précisément pour intérêt de révéler les conditions optimales d'utilisation de la littérature de jeunesse en contexte scolaire. Ces connaissances sont de sérieux atouts pour garantir que l'utilisation d'un matériel ludique et dont le contenu est connoté émotionnellement n'aura pas pour effet de nuire au fonctionnement cognitif des élèves.





## Le Petit Nicolas : une fenêtre ouverte sur la compréhension de l'humour chez l'enfant ?

---

Sara CREISSEN & Nathalie BLANC

Ce n'est pas un hasard si des humoristes bien connus du grand public ont été choisis comme narrateurs pour raconter les histoires du Petit Nicolas sur le CD audio que nous avons utilisé dans les différentes expérimentations rapportées dans cet ouvrage. Telles qu'enregistrées sur ce CD audio, la dimension humoristique des histoires du Petit Nicolas est mise en valeur. Choisir l'humour comme angle d'approche des capacités de compréhension et plus spécifiquement des capacités d'interprétation de certains passages des histoires nous a permis d'emprunter une nouvelle voie pour examiner les capacités inférentielles des enfants âgés de 6 à 10 ans. Comme nous allons le voir, la tonalité humoristique des histoires du Petit Nicolas offre un cadre propice pour sonder la complexité avec laquelle les enfants parviennent à interpréter deux types de passages humoristiques : ceux mettant en scène un humour de situation et ceux véhiculant un humour plus sophistiqué basé sur des jeux de langage et/ou faisant appel à des connaissances sur le monde.

### 1 État de l'art

Pour entrer d'emblée dans le cœur du sujet de ce chapitre, considérons cet extrait de l'histoire intitulée « La maison de Geoffroy » fourni dans l'encadré 9. Dans cette histoire, Nicolas est invité à passer l'après-midi chez son ami Geoffroy. Il est accueilli à son arrivée sur place par le majordome (voir encadré 9 page suivante).

Cet extrait révèle un humour directement accessible, qui repose sur des incongruités<sup>1</sup> de comportements des deux personnages. Ce type d'humour,

---

1. L'incongruité, élément constitutif de base de l'humour, désigne « *la non-congruence, une discordance dans l'ordre habituel des mots ou des choses* » (Bariaud, 1983, p. 9).

## Encadré 9 – L'humour de situation

« Je me suis retourné, mais c'est bien à moi qu'il parlait, alors je l'ai suivi. Il marchait tout raide, comme sa chemise, en appuyant très peu les pieds par terre, comme s'il ne voulait pas chiffonner les beaux tapis du papa de Geoffroy. J'ai essayé de marcher comme lui, on devait être drôles à voir, l'un derrière l'autre, comme ça. »

## Encadré 10 – L'humour de type inférentiel

« Pendant qu'on montait un grand escalier, je lui ai demandé ce que c'était le caviar. Là, j'ai pas tellement aimé qu'il se moque de moi, le monsieur. Il m'a dit que c'était des œufs de poisson qu'on mangeait sur canapé. Remarquez, c'était assez rigolo de penser à des poissons en train de couver sur le canapé du salon. »

que nous nommerons *humour de situation* tout au long de ce chapitre, est supposé être accessible aux enfants dès l'âge préscolaire. Considérons à présent un autre extrait de cette même histoire, où Nicolas échange quelques mots avec le majordome (voir encadré 10).

La compréhension fine de ce deuxième extrait repose sur des connaissances en vocabulaire (*i. e.*, savoir que le mot « *canapé* » peut renvoyer à deux significations possibles) et requiert de produire une inférence pour accéder au sens humoristique de la situation décrite. Or, cette compréhension fine suscite un effort cognitif sachant que la résolution du caractère incongru de la situation rapportée (*i. e.*, résoudre l'ambiguïté du jeu de mot) est nécessaire pour pleinement interpréter sa dimension humoristique. Dans la littérature, ce type d'humour est accessible à des enfants d'école élémentaire (à partir de huit ans pour Bariaud, 1983; voir aussi Lefort, 1992) notamment parce qu'il repose sur des jeux de mots, des métaphores, l'utilisation de l'argot ou encore recourt à la parodie (Mallan, 1993). En résumé, *l'humour de type inférence* (tel que nous le désignerons tout au long de ce chapitre) prend appui sur des jeux de langage qui requièrent la production d'inférences pour les comprendre (Bariaud, 1983; Lefort, 1992; Loizou, 2006; Wolfenstein, 2008). À l'image de ces deux extraits, les histoires du Petit Nicolas sont riches de passages véhiculant l'un ou l'autre de ces deux types d'humour. En dépit du fait que la distinction entre ces deux types d'humour est reconnue pertinente par de nombreux chercheurs, elle n'a pas toujours été exploitée dans les études réalisées. Il nous a donc semblé opportun de mettre à profit la dimension humoristique des histoires du Petit Nicolas pour explorer plus avant les capacités inférentielles des enfants en adoptant cet angle d'approche original.

Notre travail s'inscrit dans la lignée d'une étude de Lefort (1992) dans laquelle la capacité à comprendre des blagues était examinée chez des

enfants âgés de 6-7, 8-9 et 10-11 ans. La structure de ces blagues présentait plusieurs incongruités : une dite mineure insérée en début de blague et une dite majeure insérée au moment de la chute finale. Précisons que les blagues ont été choisies en fonction de leur niveau de complexité, autrement dit, du type d'humour véhiculé. Les blagues les plus simples étaient basées sur des incongruités de comportements (*i. e.*, humour de situation), d'autres plus complexes étaient notamment basées sur des jeux de langage (*i. e.*, humour de type inférence). Au total, onze blagues et deux fausses blagues ont été proposées aux enfants. Les enfants étaient tout d'abord invités à écouter les blagues qu'ils avaient également sous les yeux. Puis, il leur était demandé d'évaluer le caractère drôle de chacune des blagues (y compris les fausses blagues) à l'aide d'une l'échelle en trois points allant de « *drôle* », « *un peu drôle* » à « *pas drôle du tout* ». Enfin, des questions visant à sonder leur compréhension des blagues et fausses blagues leur étaient posées. Dans cette étude, Lefort (1992) s'intéressait en priorité à la relation entre compréhension et appréciation de l'humour chez l'enfant, c'est pourquoi ses résultats n'ont pas directement traité des différences possibles entre les deux types d'humour véhiculés. Cette étude n'en est pas moins informative à deux égards. Premièrement, les résultats relatifs à la compréhension de l'humour (des blagues) révèlent une meilleure compréhension de l'incongruité majeure avec l'avancée en âge des enfants. De plus, les enfants les plus âgés (*i. e.*, 11 ans) se réfèrent surtout à l'incongruité majeure et très rarement aux incongruités mineures pour témoigner de leur compréhension de l'humour. Ces derniers ont appris et intégré le schéma narratif des blagues, ils attendent l'incongruité de la chute (majeure) pour comprendre et apprécier les blagues. Deuxièmement, en considérant la relation entre compréhension et appréciation de l'humour, Lefort (1992) met en lumière que les enfants plus jeunes apprécient la blague non pas parce qu'ils ont compris l'incongruité majeure qu'elle comporte mais parce qu'elle contient, par exemple, des mots tabous, des nouveaux mots, ou d'autres éléments considérés comme des incongruités mineures. Cette observation permet d'expliquer pourquoi les jeunes enfants peuvent juger de fausses blagues comme étant drôles. Les jeunes enfants n'ont donc pas besoin de comprendre la blague dans sa globalité ou de manière identique à celle des plus âgés pour juger de sa drôlerie. Autrement dit, pour les enfants plus jeunes, la compréhension n'est pas nécessairement un prérequis à l'appréciation, alors que pour les enfants les plus âgés la compréhension précéderait et serait essentielle à l'appréciation.

D'autres théories à l'image de celle de McGhee (1976 ; voir aussi Bariaud, 1983 ; McGhee, 1974) mettent l'accent sur les capacités cognitives à l'œuvre en situation de compréhension/appréciation de l'humour. Dans cette théorie, McGhee défend l'idée que la capacité des enfants à comprendre et apprécier des passages humoristiques complexes augmente avec l'avancée en âge,

suivant leur développement cognitif. Ainsi, la compréhension et l'appréciation de l'humour opèreraient en fonction des capacités cognitives des enfants. McGhee avance également qu'en situation de compréhension/appréciation de blagues (*i. e.*, pour l'appréciation « c'est drôle »/« ce n'est pas drôle »), un principe cognitif serait à l'œuvre : le « challenge cognitif ». Selon ce principe, un effort cognitif optimal de compréhension du stimulus humoristique maximiserait son appréciation. Ce niveau optimal de compréhension serait atteint lorsque les compétences cognitives en jeu dans la blague viendraient d'être acquises par les enfants. Ceux n'ayant pas acquis ces compétences n'apprécieraient pas l'humour véhiculé car ils ne parviendraient pas à le comprendre (« challenge cognitif » trop important) et ceux ayant acquis ces compétences depuis longtemps ne l'apprécieraient pas non plus car ils l'auraient compris trop facilement (« challenge cognitif » trop simple). Autrement dit, l'appréciation de l'humour serait sensible à l'effort cognitif que mobilise sa compréhension.

Comme nous l'avons précisé, la plupart des travaux qui se sont intéressés à la perception de l'humour chez l'enfant s'est centrée sur la relation entre compréhension et appréciation de l'humour (*e.g.*, Bariaud, 1983; Lefort, 1992; McGhee, 1976; Thommen & Suchet, 1999; Thommen & Rimbert, 2005). Même si cette démarche est en soit très informative, on peut regretter l'absence de recherche spécifiquement dédiée à l'étude des processus inférentiels nécessaires à sa compréhension (voir Blanc, Creissen & Brigaud, à paraître). En outre, la distinction entre les deux types d'humour susmentionnés n'a pas retenu l'attention des chercheurs alors même qu'elle rejoint la question de la complexité d'interprétation des faits. S'agissant du matériel classiquement employé pour étudier la compréhension/appréciation de l'humour chez l'enfant, les dessins humoristiques et les blagues sont majoritairement utilisés. Or, deux points méritent d'être soulevés à cet égard. Premièrement, le schéma narratif des blagues, lorsqu'il est connu des enfants, peut les guider dans leur recherche de la signification humoristique de la situation. Deuxièmement, l'humour de situation souvent appréhendé à partir de dessins pourrait ne pas être aussi aisé à interpréter à partir d'un matériel langagier. Examiner la compréhension de l'humour chez l'enfant à partir d'histoires de littérature de jeunesse offre la possibilité d'explorer cette compétence en l'absence d'une structure type, très codifiée (*i. e.*, celle des blagues), et sans les indices visuels que fournissent classiquement les dessins humoristiques. Autre atout des histoires du Petit Nicolas, et non des moindres, celui d'avoir été exploitées par ailleurs pour étudier l'impact du contenu émotionnel des textes sur la réalisation d'une tâche scolaire très répandue qu'est la dictée (Cuisinier, Sanguin-Bruckert, Bruckert & Clavel, 2010; Fartoukh, Chanquoy & Piolat, 2014; Tornare *et al.*, 2017). Ces travaux rapportent unanimement que les histoires du Petit Nicolas étaient évaluées sans équivoque par les enfants comme étant de coloration émotionnelle

positive (pour précisions, voir chapitre v de cet ouvrage). Enfin, pour sonder au plus près la compréhension de l'humour chez l'enfant, les chercheurs recourent le plus souvent à des tâches verbales (*i. e.*, réponses verbales à des questions de compréhension, inventions d'histoires). Certains font notamment appel à des dispositifs ingénieux visant à soutenir les compétences verbales des enfants, comme c'est le cas de Loizou et Kyriakou (2016) qui invitent les enfants à raconter l'histoire drôle à partir d'un dessin humoristique. Si l'utilité de ces tâches n'est pas à remettre en question, elles favorisent les enfants les plus âgés qui sont plus compétents pour élaborer une réponse verbale. Dans l'ensemble, l'ambition de notre étude était d'étudier la compréhension des deux types d'humour susmentionnés à partir d'histoires de littérature de jeunesse sans faire appel à la verbalisation d'une réponse afin d'élargir les comparaisons possibles entre des classes d'âges qui, à l'évidence, ne disposent pas des mêmes habiletés langagières.

## 2 Étude

La présente étude avait pour objectif d'examiner la capacité des enfants d'école élémentaire à comprendre l'humour de situation et l'humour de type inférence (Creissen & Blanc, 2016). La compréhension des passages humoristiques de trois histoires du Petit Nicolas a spécifiquement été examinée chez des enfants âgés de 6 à 10 ans. Notre ambition était non seulement de comparer la compréhension de ces deux types d'humour suivant l'avancée en âge des enfants, mais aussi de déterminer la profondeur d'interprétation que mettent en œuvre les enfants pour accéder à la signification humoristique véhiculée.

### 2.1 Participants

160 enfants d'une école publique située dans le sud de la France ont pris part à cette étude. Ils étaient répartis en cinq groupes d'âge<sup>2</sup> : 33 enfants âgés en moyenne de 6 ans et 10 mois (dont 15 garçons), 30 enfants âgés en moyenne de 7 ans et 8 mois (dont 14 garçons), 40 enfants âgés en moyenne de 8 ans et 8 mois (dont 24 garçons), 26 enfants âgés en moyenne de 9 ans et 8 mois (dont 13 garçons) et 31 enfants âgés en moyenne de 10 et 9 mois (dont 16 garçons). L'ensemble des enfants était de langue maternelle française. Aucun d'eux ne présentait de problème d'apprentissage et/ou de langage tel que vérifié auprès des enseignants.

---

2. Les enfants de 6 ans étaient scolarisés en classe de Cours Préparatoire, ceux de 7 ans en classe de Cours Élémentaire deuxième année, les 8 ans en classe de Cours Élémentaire deuxième année, les 9 ans en Cours Moyen première année et ceux de 10 ans en classe de Cours Moyen deuxième année.

## 2.2 Matériel

Pour évaluer la capacité des enfants à comprendre le caractère humoristique de certains passages d'une histoire, nous avons sélectionné trois histoires issues du CD audio *6 histoires inédites du Petit Nicolas* : celle intitulée « Les merveilles de la nature » était lue par l'humoriste Alain Chabat, tandis que « La maison de Geoffroy » était lue par l'humoriste Patrick Timsit, et « On ne nous a pas fait honte » par l'humoriste Elie Semoun.

Pour chaque histoire, une série de douze passages humoristiques a été sélectionnée sur la base des résultats d'une expérience antérieure (*i. e.*, des enfants âgés de 6 à 10 ans devaient juger des passages sélectionnés de ces mêmes histoires quant à leur caractère drôle). Parmi les passages jugés les plus drôles par les enfants, six évoquaient un humour de situation et les six autres comportaient un humour de type inférence. Comme précisé précédemment, l'humour de type inférence nécessitait soit des connaissances en vocabulaire pour comprendre les jeux de mots et expressions, soit le recours à des connaissances sur les conventions ou normes sociales. Pour chacun des douze passages sélectionnés pour la présente étude, deux interprétations de leur dimension humoristique ont été construites : une dite de bas niveau de compréhension et une autre dite de haut niveau (distinction sur laquelle nous reviendrons plus loin). La rédaction des propositions d'interprétation de ces passages a fait l'objet d'un travail minutieux. Il s'agissait de rester au plus proche du contenu des histoires et du style littéraire des auteurs.

Pour s'assurer de la validité de la distinction établie entre les interprétations dites de bas niveau et celles dites de haut niveau, une expérience pilote a été réalisée auprès de participants adultes. Après avoir écouté chaque histoire, les participants étaient invités à revenir sur les passages humoristiques que nous avons sélectionnés. Chacun des passages étaient rappelés via un court énoncé qui permettait de les resituer (voir les exemples dans l'encadré 11 page suivante). Pour chacun d'eux, ils devaient choisir parmi deux énoncés celui qui leur paraissait fournir l'interprétation la plus élaborée du caractère drôle du passage humoristique considéré. Si aucun des deux énoncés proposés ne leur convenait, ils pouvaient soumettre par écrit une proposition d'interprétation. Cette expérience pilote a ainsi permis d'apporter les corrections nécessaires avant d'engager l'expérimentation chez les enfants. Un exemple du matériel utilisé est fourni dans l'encadré 11, page ci-contre.

## 2.3 Procédure

Pour chacune des trois histoires, la passation était identique. La première consigne précisait aux enfants d'écouter attentivement l'histoire qui allait leur être présentée. Chaque histoire était écoutée à deux reprises, puis ils

Encadré 11 – Les deux types de passages humoristiques considérés (*i. e.*, humour de situation vs humour de type inférence) et les deux niveaux d'interprétation proposés (bas vs haut)

**Énoncé rappelant un passage de l'histoire évoquant un humour de situation :**

« *Nicolas essaie de marcher comme monsieur Albert pour ne pas froisser les tapis.* »

**Interprétation dite de haut niveau :**

« *C'est drôle car Nicolas imagine que la démarche de monsieur Albert est due aux beaux tapis qu'il ne veut pas froisser.* »

**Interprétation dite de bas niveau :**

« *C'est drôle car Nicolas essaie de recopier la démarche de monsieur Albert.* »

**Énoncé rappelant un passage de l'histoire évoquant un humour de type inférence :**

« *Nicolas pense que le caviar, c'est des poissons qui couvent sur le canapé du salon.* »

**Interprétation dite de haut niveau :**

« *C'est drôle car Nicolas n'a pas compris que ce n'est pas le canapé du salon dont on lui parle mais du toast que l'on tartine avec des œufs de poissons.* »

**Interprétation dite de bas niveau :**

« *C'est drôle car les poissons ne couvent pas sur les canapés du salon mais dans l'eau.* »

étaient soumis à la tâche qui visait à évaluer leur niveau d'interprétation des passages humoristiques sélectionnés. Chaque passage était donc rappelé via un court énoncé et les enfants devaient choisir la proposition d'interprétation qui leur paraissait expliquer le mieux le caractère humoristique de ce passage. La réalisation de cette tâche était toujours précédée d'une courte phase d'entraînement réalisée à partir d'un passage humoristique et des deux propositions d'interprétations correspondantes, afin de s'assurer que les enfants avaient bien compris le principe de réponse. En outre, il était précisé aux enfants qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse, car seul leur avis nous intéressait. L'expérimentatrice lisait avec les enfants chacun des énoncés et les deux propositions associées. Elle attendait que chacun ait répondu avant de passer au suivant. Précisons enfin que l'ordre de présentation des énoncés rappelant les passages humoristiques respectait leur ordre chronologique d'apparition dans les histoires afin de ne pas introduire de difficulté supplémentaire.



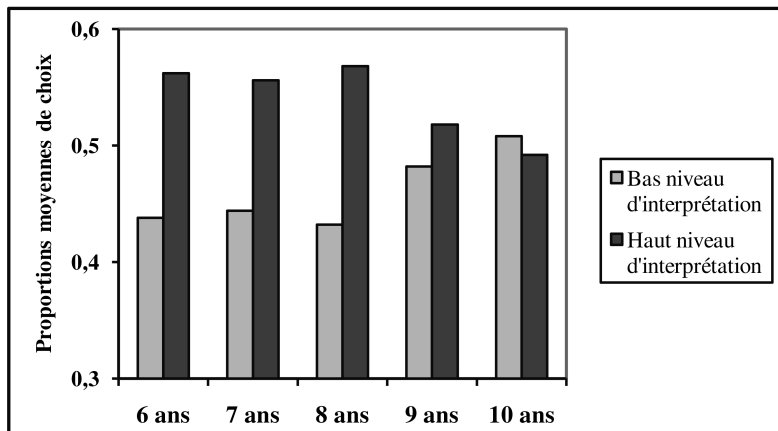


Figure 15 – Le niveau d'interprétation des passages humoristiques selon l'âge des enfants.

## 2.4 Principaux apports

Deux résultats majeurs sont à souligner. Premièrement, le niveau d'interprétation des passages humoristiques était fonction de l'âge des enfants. Comme illustré en figure 15, les enfants âgés de 6 ans, 7 ans et 8 ans choisissaient davantage les interprétations dites de haut par rapport à celles dites de bas niveau, alors qu'aucune préférence de ce type n'était observée pour les enfants âgés de 9 et 10 ans.

Deuxièmement, le niveau d'interprétation choisi par les enfants était fonction du type de passage humoristique (voir figure 16). Pour les passages avec un humour de situation, les enfants favorisaient les interprétations dites de haut niveau par rapport à celles dites de bas niveau. Concernant les passages faisant appel à un humour de type inférence, les enfants choisissaient autant les interprétations de haut niveau que celles de bas niveau.

## 2.5 Que retenir ?

Cette étude a pour avantage de nous renseigner sur la capacité des enfants à comprendre deux types d'humour, l'humour de situation et l'humour de type inférence, tels que rencontrés dans les histoires du Petit Nicolas. Les principaux résultats soulignent la pertinence de distinguer ces deux types d'humour, notamment lorsque leur niveau d'interprétation est considéré. Dans l'ensemble, cette étude fait la démonstration que les récits de littérature de jeunesse empreints d'humour offrent un contexte

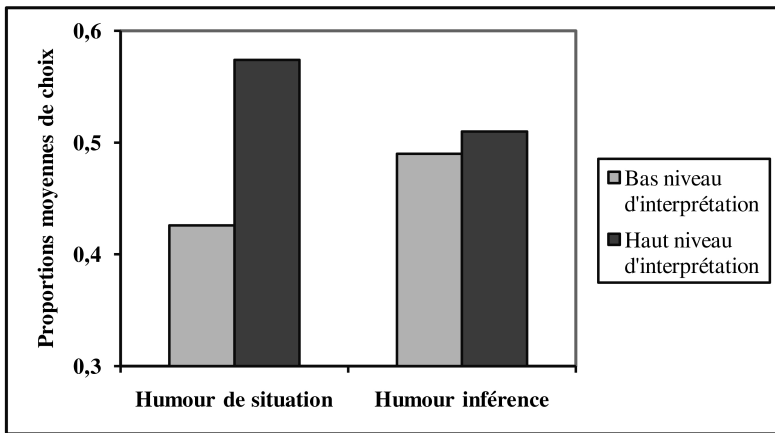


Figure 16 – Le niveau d'interprétation privilégié selon le type de passages humoristiques.

propice pour investiguer les processus cognitifs qui sous-tendent l'activité de compréhension. Il s'agit, cependant, d'une première contribution qui nous allons le voir, ouvre la voie à plusieurs lignes de recherche.

Si la plupart des travaux menés jusqu'ici sur la compréhension et l'appréciation de l'humour chez l'enfant utilise des blagues ou des dessins humoristiques (Bariaud, 1983; Blanc, Creissen & Brigaud, à paraître; Lefort, 1992; Loizou & Kyriakou, 2016; Thommen & Suchet, 1999), notre étude questionne cette compétence à partir de textes relativement longs. S'il ne fait pour nous aucun doute que les histoires du Petit Nicolas sont propices à une telle ligne de recherche, il doit être considéré que ce contexte d'étude diffère des précédents en termes de complexité. À titre d'exemple, le schéma narratif type des blagues permet aux enfants d'anticiper la survenue de l'information humoristique au moment de la chute. De telles stratégies ne sont pas adaptées pour repérer et comprendre les passages humoristiques des histoires de littérature de jeunesse. À ce jour, peu de travaux nous renseignent sur la façon dont les enfants procèdent pour détecter la présence d'informations humoristiques dans des récits de fiction relativement longs et les conséquences que cette détection peut avoir sur leur représentation de l'histoire dans son entier. Les recherches futures ne manqueront pas de nous renseigner sur ces questions.

S'agissant du dispositif utilisé, il doit être souligné qu'il ne requiert pas des enfants la production verbale ou écrite d'une explication de la dimension humoristique des passages. Il est dès lors possible que les enfants n'aient pas

spontanément produit ces interprétations pour comprendre les passages humoristiques au moment de l'écoute de l'histoire. Cette méthodologie n'en est pas moins intéressante car elle permet de révéler les capacités d'interprétation des enfants via le choix qu'ils opèrent entre une explication relevant d'un bas niveau de compréhension et celle relevant d'un haut niveau de compréhension. Cette tâche non verbale a également pour avantage d'offrir les mêmes possibilités d'interprétation à tous les enfants, quel que soit leur classe d'âge, et évite l'écueil d'une comparaison difficile entre des enfants dont les habiletés langagières diffèrent. Notre étude respecte à cet égard les recommandations de nombreux chercheurs qui militent en faveur de l'utilisation de tâches indicées (*e.g.*, des questions de compréhension plutôt qu'une tâche de rappel) permettant d'apprécier au plus près les réelles compétences des enfants (*e.g.*, Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier & Sirois, 2004; Makdissi & Boisclair, 2004).

Les qualités et limites de nos choix méthodologiques étant discutées, les apports de cette étude sont à considérer au regard des travaux antérieurs. Premièrement, il peut paraître surprenant de constater que les enfants les plus jeunes privilégient les interprétations dites de haut niveau, alors que cette préférence n'est pas observée chez les plus âgés. Or, le principe de « *challenge cognitif* » avancé par McGhee (1974, 1976; voir aussi Bariaud, 1983) nous éclaire sur de tels résultats. En effet, les choix des enfants nous indiquent indirectement que la compréhension des passages humoristiques représente encore un challenge entre 6 et 8 ans, probablement parce que les éléments qui sous-tendent cette signification humoristique sont en cours d'acquisition ou viennent d'être acquis. À partir de 9 ans, ces mêmes éléments ne représentent plus un challenge cognitif et ne font dès lors plus l'objet d'une préférence marquée. La complexité de l'incongruité subjective perçue est donc un élément qui conditionne la profondeur du niveau d'interprétation.

Deuxièmement, la distinction établie entre les deux types d'humour permet de révéler des différences du point de vue de leur complexité d'interprétation. Si l'on admet que le degré de challenge cognitif que requiert la compréhension de ces deux types d'humour n'est pas le même, il n'est pas risqué d'avancer que leur niveau d'interprétation peut s'en trouver impacté. Cette distinction offre ainsi l'intérêt de fournir une situation des plus appropriées pour questionner la complexité des processus d'interprétation auxquels les enfants font appel pour comprendre les passages humoristiques des histoires de littérature de jeunesse. Les résultats obtenus indiquent que les passages relevant de l'humour type inférence donnaient lieu tantôt à une interprétation de haut niveau, tantôt à une interprétation de bas niveau. Pour les passages correspondant à l'humour de situation, les enfants ont privilégié les interprétations de haut niveau. Ce profil de résultat, pour le moins intéressant, nous amène à considérer que l'humour

de situation, moins exigeant en terme de connaissances à mobiliser a permis aux enfants de consacrer leurs ressources à l'élaboration d'une interprétation de haut niveau. Pour l'humour de type inférence, les connaissances à mobiliser pour résoudre l'incongruité sont plus complexes. La disponibilité des connaissances requises pour comprendre l'humour de type inférence impacte donc plus fortement le niveau d'interprétation des enfants que ce n'est le cas pour l'humour de situation. Autrement dit, la disponibilité des connaissances nécessaires à la résolution de l'humour de type inférence conditionne de fait la profondeur d'interprétation choisie, c'est pourquoi les enfants ne privilégient pas plus souvent l'interprétation de haut. La disponibilité des connaissances n'ayant cependant pas été vérifiée dans notre étude, la prudence est de mise et cette interprétation de nos données reste à confirmer.

Si les résultats de cette étude sont à compléter et approfondir, ils ont pour mérite de montrer que la démarche qui consiste à interroger la complexité des processus d'interprétation d'une histoire en se focalisant sur les passages humoristiques qu'elle comporte est à la fois originale et pertinente. Riches de leur caractère ludique, les histoires de littérature de jeunesse offrent à l'enfant l'opportunité d'entrer dans l'histoire en s'amusant (Zimmermann, 2003; voir aussi Humbeeck & Berger, 2008) et d'expérimenter ainsi le plaisir de lire. Donner aux élèves le goût de la lecture est un enjeu majeur pour leur réussite scolaire. Certains auteurs voient en l'humour un levier à exploiter pour favoriser le plaisir de lire (Delahaye, 2008; Perrot, 2000). D'autres comme Mallan (1993) considère que cette littérature a pour avantage d'inviter les enfants à considérer d'autres représentations du monde que la leur. Retenons aussi que cette confrontation à l'incongruité invite les enfants à s'engager dans un travail cognitif d'interprétation (plus ou moins complexe) qui leur permet de se familiariser avec la production d'inférences. À ce titre, les recherches à venir sur la compréhension de l'humour ne manqueront pas de nous renseigner sur les stratégies inférentielles auxquelles les enfants font appel pour interpréter la dimension humoristique de ces histoires. Plus généralement, gardons à l'esprit que l'ouverture au monde passe par les interactions sociales. Si la compréhension de l'humour tout comme son utilisation (sa création ou sa production) en sont des médiateurs intéressants, la place qui lui est accordée en famille (Humbeeck & Berger, 2008) mais aussi à l'école (Tessier, 1990) n'est pas à négliger et gagnerait à être valorisée.



## Le(s) mot(s) de la fin...

---

Nathalie BLANC

Les différentes expérimentations rapportées dans cet ouvrage illustrent tour à tour les multiples atouts des textes de littérature de jeunesse qui peuvent être exploités, que ce soit en classe ou à la maison, et donnent un aperçu de la variété des méthodes et des tâches (qui nécessitent sans doute quelques adaptations pour devenir des « exercices ») qui peuvent être proposées aux élèves pour les accompagner dans l'activité cognitive ciblée. Bien au-delà de la portée de ces expérimentations dont les objectifs sont très spécifiques, il est essentiel de donner le goût de lire aux élèves, et transmettre cet attrait pour le monde des écrits reste un véritable challenge. Les textes de littérature de jeunesse sont avant tout une opportunité à saisir pour colorer positivement l'activité de compréhension et lui conférer un caractère ludique qui n'est pas toujours perçu par les élèves. La grande diversité des textes de littérature de jeunesse, l'imaginaire et la créativité auxquels ils sont associés, leur pouvoir de nous transporter dans un monde fictif si vivace à notre esprit, les infinis possibilités d'aventures qu'ils renferment, ou encore le réservoir d'émotions que chacun pourra en retirer, voilà bien les éléments d'une plaidoirie à la faveur de la découverte du plaisir de lire.

Tous les contributeurs de cet ouvrage se passionnent pour l'étude du développement cognitif des élèves, et c'est avec enthousiasme qu'ils revendiquent l'utilisation des textes de la littérature de jeunesse pour mieux le comprendre. Les choisir pour matériau, c'est choisir d'alimenter le corpus de recherches sans cesse grandissant qui témoigne de leurs nombreux bienfaits, et pas seulement au plan des habiletés de compréhension des élèves (voir par exemple Montag, Jones & Smith, 2015). Dans un article paru en 2010, Vergnioux souligne que la littérature de jeunesse participe plus généralement à la construction personnelle de l'élève. Elle est à la fois un espace de distraction et un espace de réflexion, un espace de connaissance de soi où l'élève se confronte à ses capacités réflexives mais aussi à ses

ressentis émotionnels. Parce que la littérature de jeunesse véhicule aussi des normes sociales, elle amène l'élève à les intérioriser, à se forger une identité, à raisonner sur la base des leçons de vie qu'il pourra en retirer.

La littérature de jeunesse est parvenue à se faire une place de choix en classe, et ce dès la maternelle. Les préconisations (pas uniquement ministérielles à en croire le nombre croissant de blogs et de sites Internet de professionnels et/ou de parents consacrés à ce sujet) visant à multiplier les activités éducatives autour des ouvrages de littérature de jeunesse ont permis par ailleurs d'instaurer un lien entre l'école et la maison, le livre comme liant, comme espace de dialogues, de partages. Le rituel de la lecture du soir, le livre apporté de la maison pour le présenter aux camarades de classe, la visite hebdomadaire à la bibliothèque de l'école, la rencontre avec un écrivain/une écrivaine, les séances en groupe classe de lecture partagée, le goût de la lecture se cultive dès le plus jeune âge, à grand renfort d'expériences positives, stimulantes, et enrichissantes.

Parce que la littérature de jeunesse participe à l'éducation (au sens large) des élèves, il convient de ne pas occulter le fait qu'elle peut véhiculer des clichés sexistes. À cet égard, la littérature de jeunesse n'est pas exempte de défauts, et se retrouve à juste titre au banc des accusés dès lorsqu'elle foisonne de clichés genrés. Des travaux récents apportent notamment un éclairage sur cette question et révèlent combien la littérature de jeunesse peut influencer la perception des normes sociales et les choix qui en découlent (*e.g.*, Abad & Pruden, 2013). Pourtant, la littérature de jeunesse peut permettre de lutter contre les stéréotypes de genre et amener les élèves à se construire une vision du monde plus équitable. Pour l'heure, les études existantes sur ce sujet sont peu nombreuses mais leurs résultats encouragent à considérer la littérature de jeunesse comme un outil puissant pour combattre les stéréotypes sexuels (*i. e.*, Karniol & Gal-Disegni, 2009; Nhundu, 2007; Scott & Feldman-Summers, 1979; Trepanier-Street & Romatowski, 1999). Les recherches à venir ne manqueront pas d'alimenter cette perspective en exploitant cette littérature de jeunesse qui, bien que « marginale » encore aujourd'hui, gagne à s'affranchir des normes sociales pour offrir aux enfants un autre monde des possibles !

## Bibliographie

---

- ABAD, C., & PRUDEN, S. M. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes? *Frontiers in Psychology, 4*, 986.
- AGUERT, M., BERNICOT, J., & LAVAL, V. (2009). Prosodie et compréhension des énoncés chez les enfants de 5 à 9 ans. *Enfance, 61*, 341-353.
- AGUERT, M., LAVAL, V., LE BIGOT, L., & BERNICOT, J. (2010). Understanding expressive speech acts : The role of prosody and situational context in French-speaking 5- to 9-year-olds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 1629-1641.
- ALLAL, I., CHEMINAL-LANCELOT, R., DEVAUX, M-F., DIVRY, J., LEQUETTE, C., MAITROT, C., MILESI, J., POUGET, G., SAVIN, H., & ZORMAN, M. (2006). *Repérage Orthographe Collectif*. [www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif](http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/reperage-orthographique-collectif).
- AMSTERLAW, J., HANSEN LAGATTUTA, K., & MELTZOFF, A. N. (2009). Young children's reasoning about the effects of emotional and physiological states on academic performance. *Child Development, 80*, 115-133.
- BARIAUD, F. (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- BLANC, N. (2014). Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills : An exploratory study. *L'Année psychologique, 114*, 799-819.
- BLANC, N. (2010). La compréhension de contes entre 5 et 7 ans : Quelle représentation des informations émotionnelles? *Canadian Journal of Experimental Psychology, 64*, 256-265.
- BLANC, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : Quelle utilisation des dimensions situationnelles? *L'Année Psychologique, 109*, 607-628.



- BLANC, N. (2007). Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs : Lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste. *Psychologie Française*, 52, 245-255.
- BLANC, N., & CREISSEN, S. (2011). *Little Nicolas : A series of stories to explore how children detect humor and generate emotional inferences*. Twenty-first Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Poitiers (France), 11-13 July.
- BLANC, N., CREISSEN, S., & BRIGAUD, E. (à paraître). Les dessins humoristiques pour appréhender les compétences inférentielles des enfants âgés de 6 à 10 ans : Apports et perspectives. *Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*.
- BLANC, N., & NAVARRO, M. (2012). Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. *Le français aujourd'hui*, 4, 37-47.
- BLANC, N., & SYSSAU, A. (en révision). Impact de la joie et de la fierté en lecture et compréhension de textes à l'école. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- BLYTHING, L. P., DAVIES, R., & CAIN, K. (2015). Young children's comprehension of temporal relations in complex sentences : The influence of memory on performance. *Child Development*, 86, 1922-1934.
- BOHN-GETTLER, C. M., RAPP, D. N., VAN DEN BROEK, P., KENDEOU, P., & WHITE, M. J. (2011). Adults' and children's monitoring of story events in the service of comprehension. *Memory & Cognition*, 39, 992-1011.
- BOISCLAIR, A., MAKDISSI, H., SANCHEZ, C., FORTIER, C., & SIROIS, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. Dans *Actes du IX<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. Québec.
- BRECHET, C. (2013). Children's gender stereotypes through drawings of emotional faces : Do boys draw angrier faces than girls? *Sex Roles*, 68, 378-389.
- BRECHET, C., BALDY, R., & PICARD, D. (2009). How does Sam feel? Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- BRECHET, C., PICARD, D., & BALDY, R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 61, 142-153.
- BURGOON, E. M., HENDERSON, M. D., & MARKMAN, A. B. (2013). There are many ways to see the forest for the trees : A tour guide for abstraction. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 501-520.
- BURKITT, E., BARRETT, M., & DAVIS, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 445-455.

- CAIN, K., OAKHILL, J. V., BARNES, M. A., & BRYANT, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29, 850-859.
- CAIN, K., OAKHILL, J. V., & BRYANT, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability : Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- CARLSON, S. E., VAN DEN BROEK, P., MCMASTER, K., RAPP, D. N., BOHN-GETTLER, C. M., KENDEOU, P., & WHITE, M. J. (2014). Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61, 258-274.
- COX, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. Cambridge University Press.
- CREISSEN, S., & BLANC, N. (2017). Quelle représentation des différentes facettes de la dimension émotionnelle d'une histoire entre l'âge de 6 et 10 ans ? Apports d'une étude multimédia. *Psychologie française*, 62, 263-277.
- CREISSEN, S., & BLANC, N. (2016). *The understanding of humor in natural stories from 6 to 10 years : Do children prefer high versus low level of explanation for humorous passages ?* Twenty-six Annual Meeting of the Society for Text and Discourse. Kassel (Germany), 18-20 July.
- CUISINIER, F., SANGUIN-BRUCKERT, C., BRUCKERT, J. P., & CLAVEL, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? *L'Année psychologique*, 110, 3-48.
- CUISINIER, F., TORNARE, E., & PONS, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : Un domaine de recherche en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 139, 527-536.
- DAVIDSON, D., LUO, Z., & BURDEN, M. J. (2001). Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and non-emotional behaviours : Does emotion enhance memory ? *Cognition and Emotion*, 15, 1-26.
- DE VEGA, M., LEON, I., & DIAZ, J. M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition & Emotion*, 10, 303-321.
- DECONTI, K. A., & DICKERSON, D. J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of others' emotions. *Cognition & Emotion*, 8, 453-472.
- DELAHAYE, C. (2008). Des textes humoristiques à l'école primaire : intérêts et résistances. *Enseigner le français. Les revues pédagogiques de la Mission laïque française*, 8, 31-40.
- DESMARAIS, C., ARCHAMBAULT, M. C., FILIATRAULT-VEILLEUX, P., & TARTE, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés

- d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38, 555-578.
- DIERGARTEN, A. K., & NIEDING, G. (2015). Children's and adults' ability to build online emotional inferences during comprehension of audio-visual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16, 381-406.
- DIERGARTEN, A. K., & NIEDING, G. (2016). Online emotional inferences in written and auditory texts : A study with children and adults. *Reading and Writing*, 29, 1383-1407.
- DROIT-VOLET, S. (2001). Les différentes facettes du temps. *Enfances & Psy*, 13, 26-40.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M. D., MONTÉSINOS-GELET, I., & MORIN, M. F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.
- EFKLIDES, A., & PETKAKI, C. (2005). Effects of mood on student metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- EVANS, V. (2007). How we conceptualise time : Language, meaning and temporal cognition. Dans V. EVANS, K. B. BENJAMIN & J. ZINKEN (dir.), *The Cognitive Linguistics Reader* (p. 733-765). London : Equinox.
- FARTOUKH, M., CHANQUOY, L., & PIOLAT, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, 114, 251-288.
- FAYOL, M. (2010). L'orthographe du français et son apprentissage. Dans M. CRAHAY, & M. DUTRÉVIS (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- FERSTL, E. C., & von CRAMON, D. Y. (2007). Time, space and emotion : fMRI reveals content-specific activation during text comprehension. *Neuroscience Letters*, 427, 159-164.
- GAUSSEL, M. (2015). Time, space and emotion : fMRI reveals content-specific activation during text comprehension n° 101, 28 pages.
- GERNBACHER, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- GILLIOZ, C., & GYGAX, P. (2017). Specificity of emotion inferences as a function of emotional contextual support. *Discourse Processes*, 54, 1-18.
- GOLOMB, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world* (Vol. 1-1). Berkeley, États-Unis : University of California Press.
- GORZEGNO, A., LEGRAND, C., VIRELY, P., & GALLET, C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : Apprendre à inférer de la GS au CM2* (édition revue et augmentée). Dijon : Canopé-C.R.D.P.

- GOSGINNY, R. (2008). *6 histoires inédites du Petit Nicolas* [Livre audio]. Paris, France : Gallimard.
- GOSGINNY, R., & SEMPÉ, J.-J. (1962). *Les vacances du Petit Nicolas*. Paris : Denoël.
- GOUIN-DÉCARIE, T., QUINTAL, G., RICARD, M., DENEAULT, J., & MORIN, P. L. (2005). La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action. *Enfance*, 57, 383-402.
- GYGAX, P. M. (2010). L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale. *L'Année psychologique*, 110, 253-273.
- GYGAX, P., OAKHILL, J., & GARNHAM, A. (2003). The representation of characters' emotional responses : Do readers infer specific emotions? *Cognition and Emotion*, 17, 413-428.
- GYGAX, P., GARNHAM, A., & OAKHILL, J. (2004). Inferring characters' emotional states : Can readers infer specific emotions? *Language and Cognitive Processes*, 19, 613-639.
- HUMBEECK, B., & BERGER, M. (2010). *L'Humour pour aider à grandir*. Singapour : Éditions Mols.
- ISEN, A. M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. Dans M. LEWIS, J. M. HAVILAND-JONES, & L. FELDMAN-BARRETT (dir.), *Handbook of Emotions* (p. 548-573). New York : Guilford.
- KARNIOL, R., & GAL-DISEGNI, M. (2009). The impact of gender-fair versus gender-stereotyped basal readers on 1<sup>st</sup>-grade children's gender stereotypes : a natural experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 411-420.
- KENDEOU, P., BOHN-GETTLER, C., WHITE, M. J., & VAN DEN BROEK, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31, 259-272.
- KOMEDA, H., & KUSUMI, T. (2006). The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory & Cognition*, 34, 1548-1556.
- LEFEBVRE, P., BRUNEAU, J., & DESMARAIS, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 533-553.
- LEFORT, B. (1992). Structure of verbal jokes and comprehension in young children. *Humor : International Journal of Humor Research*, 5, 149-163.
- LEWIS, M. (2000). Self-conscious emotions : embarrassment, pride, shame and guilt. Dans M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (p. 623-636). New York, NY : The Guilford Press.
- LINEBARGER, D. L., & PIOTROWSKI, J. T. (2009). TV as storyteller : How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge

- and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 47-69.
- LIQUIER, P. (1935). *La joie des yeux*. Paris : Martinet Imprimeur-Libraire.
- LOIZOU, E. (2006). Young children's explanation of pictorial humor. *Early Childhood Education Journal*, 33, 425-431.
- LOIZOU, E., & KYRIAKOU, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor*, 29, 99-124.
- LYNCH, J. S., VAN DEN BROEK, P., KREMER, K. E., KENDEOU, P., WHITE, M. J., & LORCH, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- MAKDISSI, H., & BOISCLAIR, A. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans *Actes du IX<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*, Québec.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., & SANCHEZ, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, 140, 64-66.
- MALLAN, K. (1993). *Laugh Lines : Exploring Humour in Children's Literature*. Newtown, NSW : Primary English Teaching Association.
- MARTINS, D., & LE BOUÉDEC, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98, 511-543.
- MCGHEE, P. E. (1974). Moral development and children's appreciation of humor. *Developmental Psychology*, 10, 514-525.
- MCGHEE, P. E. (1976). Children's appreciation of humor : A test of the cognitive congruency principle. *Child Development*, 47, 420-426.
- MCCNAUGHTON, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood*. Sydney : Allen & Unwin.
- MIRA, W. A., & SCHWANENFLUGEL, P. J. (2013). The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 183-194.
- MONTAG, J. L., JONES, M. N., & SMITH, L. B. (2015). The words children hear : Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489-1496.
- MOUW, J. M., VAN LEIJENHORST, L., SAAB, N., DANIEL, M. S., & VAN DEN BROEK, P. (2017). Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-16.

- NHUNDU, T. J. (2007). Mitigating gender-typed occupational preferences of Zimbabwean primary school children : the use of biographical sketches and portrayals of female role models. *Sex Role*, 56, 639-649.
- PERROT, J. (2000). *L'humour dans la littérature de jeunesse*. Paris : In Presse Editions.
- PICARD, D., & GAUTHIER, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*, 2012, 1-7.
- QUENETTE, G., & BLANC, N. (2017). La production d'inférences émotionnelles entre 8 et 10 ans : Quelle méthodologie pour quels résultats ? *Enfance*, 4, 503-511.
- RAPP, D. N., VAN DEN BROEK, P., McMASTER, K. L., KENDEOU, P., & ESPIN, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers : A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- RINCK, M., HÄHNEL, A., & BECKER, G. (2001). Using temporal information to construct, update, and retrieve situation models of narratives. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 27, 67-80.
- SAYIL, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 493.
- SCOTT, K. P., & FELDMAN-SUMMERS, S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology*, 71, 396-402.
- SEMPÉ, J. J., & GOSCINNY, R. (1994). *Le Petit Nicolas et les copains*. Éditions Gallimard Jeunesse. Paris : Folio Junior.
- SEMPÉ, J. J., & GOSCINNY, R. (2008). *Les bêtises du Petit Nicolas*. Éditions Gallimard Jeunesse. Paris : Folio Junior.
- SEMPÉ, J. J., & GOSCINNY, R. (2010). *Le Petit Nicolas, c'est Noël*. Éditions Gallimard Jeunesse. Paris : Folio Junior.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53, 169-186.
- SINGER, M. (2006). Verification of text ideas during reading. *Journal of Memory and Language*, 54, 574-591.
- STICHT, T. G., BECK, L. J., HAUKE, R. N., KLEINMAN, G. M., & JAMES, J. H. (1974). *Auditing and reading : A developmental model*. Alexandria, VA : Human resources Research Organization.
- TAPIERO, I., & BLANC, N. (2001). Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir

- de textes narratifs : Apports théoriques, empiriques et questions. *L'Année psychologique*, 101, 655-682.
- TAYLOR, H. A., & TVERSKY, B. (1997). Indexing events in memory : Evidence for index dominance. *Memory*, 5, 509-542.
- TESSIER, G. (1990). *L'humour à l'école : Développer la créativité verbale chez l'enfant*. Toulouse : Privat.
- THERRIAULT, D. J., & RINCK, M. (2007). Multidimensional situation models. Dans F. SCHMALHOFER & C. A. PERFETTI (dir.), *Higher level language processes in the brain : Inference and comprehension processes* (p. 311-328). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- THOMMEN, E., & RIMBERT, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris : Belin.
- THOMMEN, E., & SUCHET, C. (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant : incongruités et propriétés entre l'homme et l'animal. *Archives de Psychologie*, 67, 215-238.
- THOMPSON, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation : Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review*, 3, 51-63.
- TIRÉ, M., VADCAR, A., RAGANO, S., & BAZILE, S. (2016). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 52, 77-96.
- TORNARE, E., CUISINIER, F., CZAJKOWSKI, N., & PONS, F. (2017). Impact of induced joy on literacy in children : Does the nature of the task make a difference? *Cognition and Emotion*, 31, 500-510.
- TORNARE, E., CZAJKOWSKI, N., & PONS, F. (2016). Emotion and orthographic performance in a dictation task : Direct effect of the emotional content. *L'Année psychologique/Topics in cognitive psychology*, 116, 171-201.
- TORNARE, E., CZAJKOWSKI, N. O., & PONS, F. (2015). Children's emotion in math problem solving situations : Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.
- TRAUTNER, H. M., RUBLE, D. N., CYPHERS, L., KIRSTEN, B., BEHRENDT, R., & HARTMANN, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood : developmental or differential? *Infant and Child Development*, 14, 365-381.
- TREPANIER-STREET, M., & ROMATOWSKI, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions : a re-examination. *Early Childhood Education Journal*, 26, 155-159.
- TUMAN, D. M. (1999). Gender style as form and content : An examination of gender stereotypes in the subject preference of children's drawing. *Studies in Art Education*, 41, 40-60.

- VAN DEN BROEK, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts : Inferences and coherence. Dans M. A. GERNSBACHER (dir.), *Handbook of psycholinguistics* (p. 539-588). San Diego, CA : Academic Press.
- VENDEVILLE, N., BLANC, N., & BRECHET, C. (2018). Tears for girls and teeth for boys : The influence of gender on children's depiction of sadness and anger in their drawings? *Educational Psychology*.
- VENDEVILLE, N., BLANC, N., & BRECHET, C. (2015). A drawing task to assess emotion inference in language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 1563-1569.
- VENDEVILLE, N., BRECHET, C., & BLANC, N. (2015). Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit : Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 47, 163-174.
- VERGNIoux, A. (2010). La littérature de jeunesse à l'école... : des fictions « sur mesure ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 79, 41-46.
- WIDEN, S. C., & RUSSELL, J. A. (2011). In building a script for an emotion, do preschoolers add its cause before its behavior consequence? *Social Development*, 20, 471-485.
- WOLFENSTEIN, M. (2008). Développement du sens de l'humour chez l'enfant. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 1, 121-139.
- ZIMMERMANN, L. (2003). De l'humour dans la théorie littéraire. *Littérature*, 4, 100-111.
- ZWAAN, R. A., LANGSTON, M. C., & GRAESSER, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension : An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.
- ZWAAN, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
- ZWAAN, R. A., RADVANSKY, G. A., HILLIARD, A. E., & CURIEL, J. M. (1998). Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*, 2, 199-220.





Collection « Psychologie, Santé et Société »

TITRES DÉJÀ PARUS DANS LA MÊME COLLECTION

*Penser l'avenir. Structure, dynamique et ancrage des pensées orientées vers l'avenir,*  
AUZOULT L., 2018.

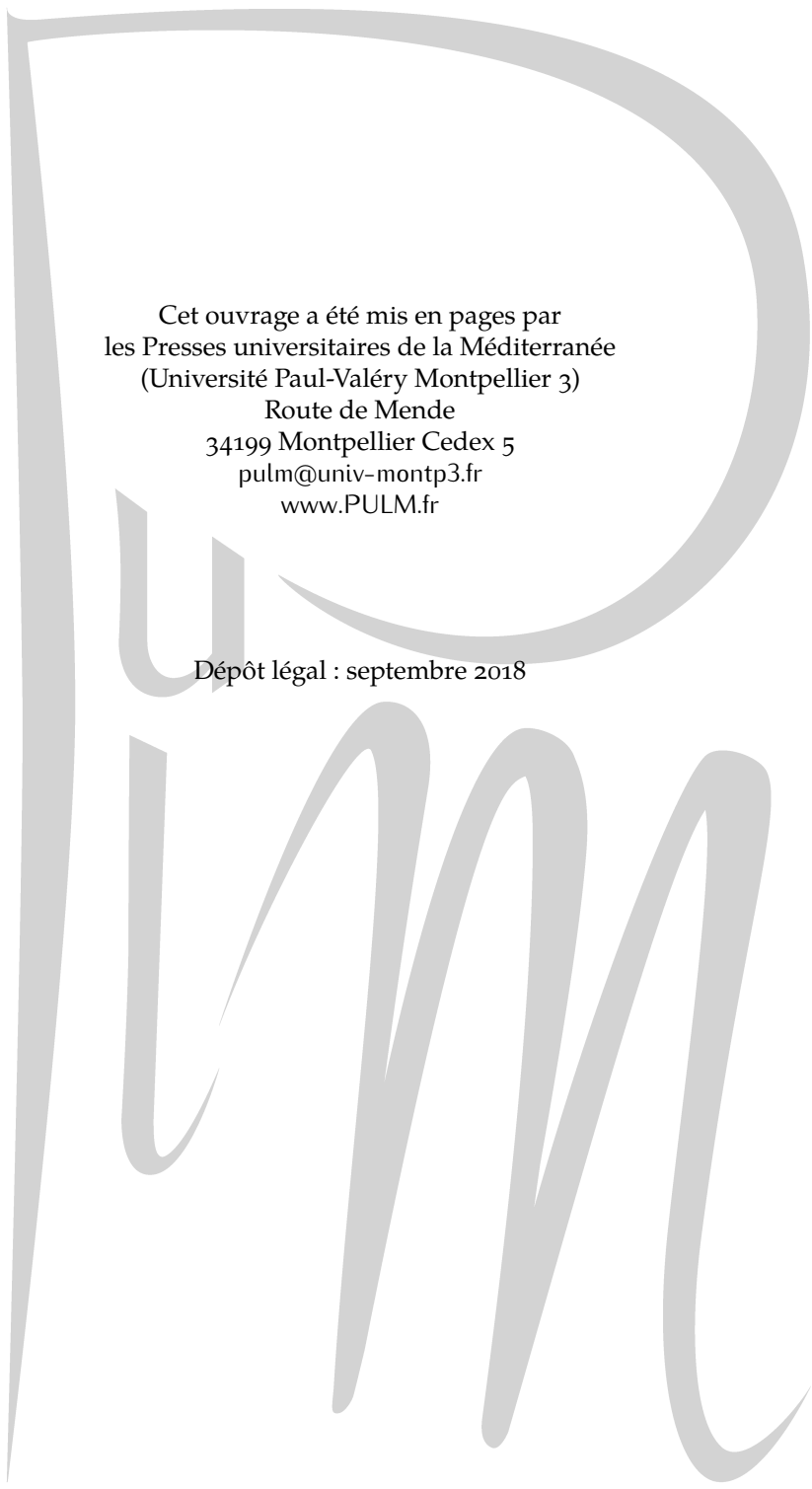
*Deux semaines avec Charlie. Essai de décryptage psychosocial des événements de  
janvier 2015,* MOLINER P., 2015.

*Algérie : autisme, recherches et interventions,* MECHERBET A. & PRY R., 2014.

*Démontrer l'efficacité des interventions non médicamenteuses : question de points  
de vue,* NINOT G. (dir.), 2013.

*Compétence et incompétence sociales chez l'enfant,* GUILLAIN A. & PRY R., 2012.





Cet ouvrage a été mis en pages par  
les Presses universitaires de la Méditerranée  
(Université Paul-Valéry Montpellier 3)  
Route de Mende  
34199 Montpellier Cedex 5  
pulm@univ-montp3.fr  
www.PULM.fr

Dépôt légal : septembre 2018

