

La contribution de la prosodie et de la théâtralisation des récits à l'âge préscolaire : un levier pour la représentation des émotions ?

Lisa Sanchez, Université d'Aix-Marseille
Sara Creissen, Université de Montpellier Paul-Valéry
Nathalie Blanc, Université de Montpellier Paul-Valéry

RÉSUMÉ

Afin d'améliorer les performances en compréhension de récits à l'oral des élèves francophones, et plus précisément la compréhension des émotions des personnages, cette étude vise à explorer quelles sont les conditions optimales pour solliciter ces compétences dès l'âge préscolaire. Nous avons ainsi comparé trois modalités de présentation des albums de littérature jeunesse afin d'en évaluer les effets sur la compréhension de la dimension émotionnelle. Pour la première, la narration de l'histoire mobilisait une faible prosodie, pour la deuxième, la prosodie était marquée, et pour la troisième, la narration était théâtralisée. La capacité des enfants âgés de trois à cinq ans à comprendre les émotions des personnages des récits était sondée dans deux études complémentaires afin de déterminer la modalité de présentation la plus favorable. Les résultats de ces études indiquent que les enfants obtiennent de meilleurs scores en situation de lecture théâtralisée et lors de l'emploi d'une prosodie marquée, avec un avantage notable pour la situation de lecture théâtralisée qui favoriserait le suivi de certaines émotions encore peu développées à l'âge préscolaire. Cette recherche souligne tout l'intérêt de recourir à la théâtralisation des récits pour favoriser la compréhension émotionnelle des histoires chez les jeunes enfants.

Mots-clés : compréhension de récits, enfants d'âge préscolaire, théâtralisation, prosodie

ABSTRACT

In order to improve the performance of French-speaking students in listening comprehension of stories, this study aimed to explore the optimal conditions for stimulating these skills from preschool age. We compared three ways of presenting children's literature in order to assess their effects on emotional comprehension. In the first, the story was told with weak prosody, in the second, the prosody was marked, and in the third, the story was dramatized. The ability of children aged three to five years to understand the emotions of the characters in the stories was investigated in two complementary studies in order to determine the most favourable presentation modality. The results of these studies indicate that the children scored better in a dramatized reading situation and when a marked prosody was used, with a notable advantage for the dramatized reading situation, which would favour the tracking of certain emotions that are still underdeveloped at preschool age. This research highlights the value of using story dramatization to promote young children's emotional understanding of stories.

Keywords: story comprehension, kindergarten children, drama storytelling, prosody

INTRODUCTION

Si, à l'échelle internationale, le niveau de compréhension de textes chez les enfants a décliné de 2005 à 2016, selon PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), il s'est stabilisé au cours de ces dernières années, mais des inégalités de compréhension importantes demeurent (PIRLS, 2021, cité par Mullis et al., 2023 ; PISA, 2022, cité par Bret et al., 2023). Or, les enjeux des apprentissages à l'âge préscolaire sont au cœur des préoccupations pédagogiques actuelles, notamment dans les pays francophones (Clerc-Georgy et Duval, 2021). Au sein du système scolaire français, plusieurs études ont mis en avant l'importance du développement de certaines compétences à l'école maternelle pour en favoriser l'acquisition à l'école élémentaire, l'apprentissage de la lecture en étant un exemple de premier plan (Cèbe, 1998 ; Gentaz et al., 2003 ; Negro et Genelot, 2009). Concernant la compétence de compréhension de textes, elle est travaillée dès l'enseignement préscolaire et vise une amélioration du développement de l'imaginaire et de la culture chez les élèves (Canut et Vertalier,

2012). Cet apprentissage précoce permettrait de favoriser l'acquisition de la compétence de compréhension dès l'école élémentaire et ainsi de réduire les inégalités entre les élèves (Roux-Baron, 2019). Ajoutons à cela que les élèves repérés dès leur plus jeune âge comme étant en difficulté en compréhension le restent, même au cycle secondaire, et ce, indépendamment de leur capacité de décodage (p. ex., Elwér et al., 2015) : la compréhension de récits apparaît donc bien comme un enjeu majeur à considérer dès l'école maternelle. Aujourd'hui, il est largement établi que, pour comprendre un récit, trois compétences de haut niveau sont à mobiliser : être capable d'extraire la structure narrative du récit, s'engager dans la production d'inférences, et autoévaluer en temps réel le produit de sa propre compréhension (Oakhill, 2020 ; Oakhill et Cain, 2007). Ces trois compétences participent ainsi à l'élaboration en continu d'une représentation mentale cohérente de l'histoire (Boisclair et al., 2004 ; Guéraud et Royer, 2017 ; Oakhill, 2020 ; Pinto et Zuckerman, 2019).

Mais comment travailler ces compétences de compréhension à l'âge préscolaire ? Dans les pratiques enseignantes, éclairées par les apports de pédagogues et de chercheurs dans le domaine de la compréhension, trois méthodes cohabitent (p. ex., Bianco et al., 2014 ; Champagne-Vergez, 2018 ; Roux-Baron et al., 2017). La première consiste à proposer aux élèves des entraînements spécifiques permettant de travailler individuellement les composantes du processus de compréhension (p. ex., structure du récit, production d'inférences) considérées isolément, pour ensuite les assembler en situation et comprendre seuls (Bianco et al., 2013, 2014 ; Keene et Zimmermann, 1997). Une deuxième méthode, désignée sous le terme de « lecture dialoguée » ou encore « lecture partagée », consiste à reformuler et à interroger les auditeurs de l'histoire pour alimenter les échanges avec le narrateur, afin de les guider vers certains détails de l'histoire qui en permettent une meilleure compréhension (Champagne-Vergez, 2018). Enfin, la troisième façon de procéder porte davantage sur une approche « intégrée » de la compréhension, en se basant sur l'étude longue d'un texte pour saisir les multiples compétences de compréhension à mobiliser, et ce, en mimant, manipulant des accessoires et rappelant des éléments de l'histoire sur une période de plusieurs semaines (Roux-Baron et Cèbe, 2020 ; Roux-Baron et al., 2017). Si ces différentes méthodes se concentrent sur la manière de solliciter les compétences de compréhension écrite dans le cadre d'un apprentissage dédié réalisé auprès des enfants d'école élémentaire, s'interroger sur les conditions d'amélioration des compétences de compréhension orale de récits des enfants dès l'école maternelle représente une étape préalable tout aussi essentielle.

Pour soutenir les compétences de compréhension orale en classes de maternelle, la dimension émotionnelle semble représenter un levier à privilégier, cette dimension contribuant à l'élaboration de la cohérence de la représentation mentale (Wassenburg et al., 2015) et permettant également de travailler avec pertinence sur la compréhension globale de textes (Blanc, 2014, 2022, 2024 ; Russell, 1990 ; Stein et Liwag, 1997 ; Trabasso et al.,

1981). Cette focalisation sur les émotions des personnages des récits serait d'autant plus intéressante dès l'école maternelle, sachant que les émotions de base (c.-à-d., joie, tristesse, colère, peur) sont généralement comprises précocement. Si la joie est l'émotion la mieux reconnue, quel que soit l'âge des enfants (Widen, 2019), l'ordre d'acquisition des autres émotions (tristesse, colère, peur) dépendrait de la situation présentée à l'enfant, mais se situerait globalement entre quatre et six ans pour la tristesse et la colère, et entre six et huit ans pour la peur (Thommen et al., 2021). Cette dimension émotionnelle possède également l'avantage d'être présente sous différents formats dans les récits : par les émotions explicitement mentionnées au travers de labels émotionnels (c.-à-d., explicites), par les émotions traduites par un comportement du personnage (c.-à-d., expressions comportementales) ou encore par les émotions dérivées de la production d'une inférence (c.-à-d., émotions implicitement suggérées par la situation) (Blanc, 2009, 2014, 2022 ; Creissen et Blanc, 2017). Ajoutons que cette production d'inférences émotionnelles aurait l'avantage de soutenir la compréhension d'autres dimensions, comme l'intentionnalité et la causalité, permettant d'améliorer du même coup la production d'inférences causales (León et al., 2015 ; Wassenburg et al., 2015) généralement produites à un âge plus avancé (Carlson et al., 2022 ; Pavias et al., 2016). Ainsi, pour travailler ces compétences de compréhension orale des émotions des personnages dans les récits, il paraît utile de déterminer les conditions optimales de présentation des histoires auprès des enfants d'école maternelle.

Parmi les différents paramètres à considérer dans cette situation, l'intonation joue un rôle fondamental dans la communication, tant chez les enfants d'école maternelle (Fernald, 1993) que chez ceux d'école élémentaire (Aguert et al., 2010). Dès l'âge de vingt mois, les enfants seraient sensibles à certains indices prosodiques, comme les formes exclamatives (Maillochon et Bassano, 2003). Une prosodie marquée, ou lecture expressive, serait à privilégier dans la compréhension de textes lus chez les enfants d'école maternelle, puisqu'elle assurerait une fonction d'étayage, mais aussi

d'aide à la compréhension de l'information lexicale (Moore et al., 1993). La lecture expressive a d'ailleurs pu montrer des effets positifs sur la compréhension des émotions des personnages dans les récits (Blanc et Quenette, 2017 ; Fujiki et al., 2008), mais également sur la mémorisation de ces récits (Mira et Schwanenflugel, 2013 ; Snedeker et Yuan, 2008) chez des enfants plus âgés ou des adultes. Boiron (2004) évoque également que la lecture à haute voix permettrait aux élèves de se saisir de certains éléments et informations dans le texte, comme le lexique et la syntaxe. Bourhis (2012) précise que les enseignants ne font pas seulement qu'oraliser l'histoire, mais qu'ils peuvent parfois même la théâtraliser pour favoriser l'adhésion des élèves à celle-ci. Les enfants préférant en général les lectures expressives (Cooper et Aslin, 1990 ; Fernald, 1993 ; Pegg et al., 1992 ; Santarcangelo et Dyer, 1988), dramatiser les textes de littérature jeunesse en maternelle pourrait être une piste intéressante pour aider les élèves à mieux s'en saisir (Boiron, 2012). Puisque les enfants pourraient dès l'âge de deux ans se saisir des expressions faciales d'un locuteur pour distinguer les émotions de tristesse, de peur, de colère et de dégoût (Russell et Bullock, 1986), les indices posturaux et faciaux qu'offre aussi la théâtralisation (Bergeret et al., 1975) pourraient ainsi s'avérer un soutien multisensoriel au suivi de la compréhension de récits (Schmidt et al., 2023).

De plus, plusieurs études mobilisant le théâtre et ses dérivés ont montré un intérêt à son utilisation à l'école. Young et Rasinski (2009) se sont intéressés au Théâtre des lecteurs (*readers' theatre*), qui consiste en la lecture d'un texte de manière expressive ayant pour but de faire passer le sens et les intentions du texte seulement par la voix des lecteurs (Kamarul Kabilan et Kamaruddin, 2010 ; MacFadden, 2010). Sur une durée d'un an, en début et en fin d'étude, des élèves de 3^e année (c.-à-d., l'équivalent du CE1 en France) ont été évalués sur leur niveau de lecture et leur prosodie (à l'aide du *Developmental Reading Assessment* ; Beaver, 2001). Entre ces deux temps d'évaluation, ils ont participé au programme de théâtre des lecteurs composé d'exercices quotidiens de répétitions et

d'entraînement à partir de textes théâtraux. Les résultats de cette étude ont montré de meilleures performances de compréhension en lecture ainsi qu'une meilleure aisance à l'oral. Fleming et al. (2004) ont, quant à eux, évalué les effets du théâtre sur les compétences en mathématiques et en lecture chez des élèves de la 3^e année à la 5^e année d'école élémentaire au Royaume-Uni (c.-à-d., l'équivalent du CE2 au CM2 en France). Quatre classes ont participé à l'étude sur une durée de deux ans, deux constituant le groupe contrôle et les deux autres le groupe expérimental. Ces deux dernières ont participé à un programme théâtral composé d'entraînements spécifiques (p. ex., échauffements, travail du corps, improvisation) et de répétitions sur des textes théâtraux. À l'issue de ces deux années, les groupes d'élèves ont repassé les mêmes tests que ceux réalisés en début d'étude (c.-à-d., *Performance Indicators in Primary School*). Les résultats montrent que les élèves du groupe expérimental ont obtenu de meilleures performances en lecture et en mathématiques par rapport à leurs homologues du groupe contrôle. Dans la même veine, Beetlestone et Taylor (1982) avaient eux aussi rapporté des bénéfices à l'utilisation du théâtre en sciences. À l'occasion d'un concours mêlant sciences et théâtre au Royaume-Uni, ils ont pu observer et recueillir les impressions des élèves participants et de leurs professeurs, ce qui a permis de mettre en lumière plusieurs avantages à l'utilisation pédagogique du théâtre en sciences. Ces avantages concernent le dynamisme et l'efficacité avec lesquels les élèves explicitent les savoirs scientifiques, mais également leur intérêt et leur motivation à comprendre ces concepts scientifiques. En d'autres termes, la théâtralisation en sciences favoriserait la compréhension des savoirs scientifiques par la mise en corps de ces derniers.

Si la théâtralisation des textes — qu'ils soient scientifiques, littéraires ou spécifiques au théâtre — semble avoir un impact positif sur leur compréhension, alors il est possible que la théâtralisation de récits à l'école maternelle présente également un intérêt, notamment au regard de la compréhension de leur dimension émotionnelle. En effet, la théâtralisation mettrait en valeur la dimension émotionnelle

des récits et pourrait par là même contribuer à un enrichissement de la palette des émotions accessibles aux enfants (Lemêtre, 2007), soutenant ainsi leur compréhension des émotions des personnages et la représentation des récits.

Afin d'explorer quelle modalité de présentation des histoires (c.-à-d., variation prosodique ou théâtralisation) pourrait le plus favoriser la compréhension orale des émotions des personnages chez les élèves d'école maternelle, nous avons réalisé deux études. Le choix de comparer ces modalités de présentation à partir d'albums de littérature jeunesse s'inscrit non seulement dans les pratiques enseignantes actuelles, mais permet également de proposer une palette émotionnelle riche de sens grâce à ce type de support qui fait partie de leur quotidien (p. ex., Blanc, 2024 ; Blanc et Navarro, 2012 ; Causse et al., 2022). La première étude avait pour objectif d'explorer si la compréhension des émotions des protagonistes des histoires différait selon les conditions de narration proposées (c.-à-d., faible prosodie, prosodie marquée, théâtralisation). La deuxième étude, tout comme la première, s'est intéressée à la compréhension des émotions des personnages d'histoires de littérature jeunesse, en recourant à des capsules vidéo conçues pour répliquer la comparaison entre les trois modalités de présentation (c.-à-d., faible prosodie, prosodie marquée, théâtralisation).

L'hypothèse commune à ces deux études ciblant la compréhension orale des élèves est que la modalité de présentation théâtralisée devrait permettre une meilleure compréhension de la dimension émotionnelle des récits, offrant des indices supplémentaires aux enfants d'école maternelle, comme la gestuelle et les expressions faciales. Aussi, nous nous attendions à ce que les passages véhiculant des émotions explicites et comportementales soient davantage compris que ceux mobilisant des émotions implicites, avec cependant une différence moins marquée entre ces trois types de passages émotionnels dans le cas de la théâtralisation de l'histoire. De même, nous nous attendions à retrouver une meilleure représentation de l'émotion de joie par rapport aux autres émotions de base (c.-à-d., tristesse,

peur, colère), avec une différence nuancée en condition de théâtralisation de l'histoire.

ÉTUDE 1

Méthode

Participants

Cent cinquante-six élèves d'école maternelle (de petite, moyenne et grande sections), tous scolarisés dans l'académie de Montpellier¹, ont participé à cette première étude. Les responsables du projet ont obtenu le consentement des parents en amont de l'étude. Aucun des enfants n'était redoublant ou en avance par rapport à son âge, et tous avaient le français pour langue maternelle. La classe d'âge des 3 ans (petite section [PS], âge moyen : 3 ans 6 mois) comptait 56 enfants (33 filles, 23 garçons), la classe d'âge des 4 ans (moyenne section [MS], âge moyen : 4 ans 6 mois) en comptait 50 (32 filles, 18 garçons), et la classe d'âge des 5 ans (grande section [GS], âge moyen : 5 ans 7 mois) également 50 (17 filles, 33 garçons). Les informations sociodémographiques (c.-à-d., le statut socio-économique, le niveau de scolarisation des parents, leur profession) n'ont pu être récoltées dans le cadre de cette étude.

Matériel

Pour les besoins de cette première étude, nous avons sélectionné six textes, issus de la collection « *Drôles de petites bêtes* » d'Antoon Krings, propices à l'étude du suivi de la dimension émotionnelle et déjà mobilisés de façon similaire dans des études antérieures (Blanc, 2014, 2022 ; Vendeville et al., 2015). Trois histoires avaient pour personnages principaux des figures féminines, les trois autres des figures masculines. Les textes ont été répartis en trois groupes, selon leur modalité de présentation : les textes racontés avec une faible prosodie (FP), les textes racontés avec une prosodie marquée (PM) et les textes racontés de manière théâtralisée (T). Pour chaque histoire, 12 images extraites de chaque

1 Circonscription éducative en France.

livre ont servi à la préparation d'un diaporama, de manière à ce que la situation de lecture soit au plus près des pratiques enseignantes habituelles, les images des albums servant de support au maintien attentionnel des élèves tout au long de la lecture.

Pour chaque texte, deux caractéristiques d'intérêt pour l'étude ont fait l'objet d'un repérage spécifique : 1) les émotions de base présentes dans les histoires (joie, colère, tristesse, peur) ; et 2) le type d'information émotionnelle (émotions explicitement mentionnées, émotions traduites par un comportement, émotions à inférer). Chacune des émotions de base était présente au moins une fois dans chaque texte, et il en est de même pour tous les types d'informations émotionnelles rencontrés (au moins une occurrence de chaque type par récit).

Pour chacune des six histoires, cinq questions visaient à sonder la compréhension des émotions des personnages par les élèves (c.-à-d., tâche de jugement d'énoncés émotionnels). Chaque questionnaire comportait au moins une question portant sur chacune des émotions de base (joie, colère, tristesse, peur), sachant qu'au minimum deux questions portaient sur des émotions traduites par un comportement, au moins une question portait sur des émotions explicites et au moins une question portait sur des émotions nécessitant la production d'inférences. Les questions étaient ordonnées en respectant la chronologie de l'histoire. Le Tableau 1 présente la répartition des interventions permettant

d'insérer la tâche de jugement d'énoncés émotionnels et leur contenu, selon le type d'émotion de base (joie, tristesse, colère, peur) et le type d'information émotionnelle (explicite, comportemental, à inférer).

Comme dans les études antérieures (Blanc, 2014, 2022), des émoticônes correspondant aux quatre émotions de base (colère, peur, joie, tristesse) représentaient les réponses possibles. Dans cette étude, pour aider les élèves à bien se repérer parmi les questions inscrites sur la feuille, la représentation dessinée de cinq fruits (un fruit différent par question) leur a servi de repère. Le fruit paraissait à gauche de chaque question, ce même fruit étant également référencé dans les diapositives servant de support de présentation aux histoires. La formulation des questions suivait le schéma suivant : « À ton avis, quand [...] que ressent-il dans son cœur ? » (voir la Figure 1 pour un exemple).

Procédure

Tous les élèves ont assisté à la présentation des six histoires. Une même narratrice, habituée à l'oralisation d'histoires en classes maternelles, a lu les histoires aux élèves. Les diaporamas de présentation des histoires ont fait l'objet d'une diffusion sur un mur blanc à l'aide d'un vidéoprojecteur. L'expérimentation s'est déroulée sur trois semaines, et la présentation des histoires a eu lieu selon cet ordre fixe dans toutes les classes : semaine 1 (FP + T),

Tableau 1

Répartition des questions et de leurs contenus selon le type d'émotion de base et le type d'information émotionnelle

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5
Léon le Bourdon	Joie / I	Colère / C	Tristesse / E	Peur / C	Joie / I
Frédérique le Moustique	Colère / E	Peur / C	Peur / E	Tristesse / C	Joie / I
Marie la Fourmi	Tristesse / I	Colère / E	Colère / C	Peur / C	Joie / E
Chloé l'Araignée	Joie / C	Peur / E	Colère / C	Tristesse / C	Joie / I
Pat le Mille Pattes	Joie / E	Colère / I	Peur / C	Tristesse / E	Joie / C
Luce la Puce	Peur / C	Tristesse / C	Joie / I	Colère / E	Joie / I

Note. E = explicite ; C = comportemental ; I = à inférer.

Figure 1

Exemple d'énoncé extrait du livret permettant de sonder la compréhension des émotions des personnages des récits



semaine 2 (FP + PM), semaine 3 (PM + T). Afin de tenir compte des capacités attentionnelles des élèves — tous d'âge préscolaire —, les lectures en faible prosodie ont toujours été placées en début de séance. Cet ordre devait ainsi optimiser le maintien attentionnel des élèves, sachant que chaque session proposerait deux histoires.

Les élèves ont participé à ces expérimentations durant les temps de classe, par petits groupes de cinq à sept élèves. Les écoles ont mis une pièce à disposition pour que la narratrice (l'expérimentatrice) puisse projeter les diaporamas pendant la lecture de l'histoire et de sorte que les élèves soient confortablement installés pour répondre aux questions. La tâche de jugement d'énoncés émotionnels avait lieu pendant la lecture de l'histoire en interrompant l'écoute à cinq reprises (c.-à-d., mesure en temps réel) et était notifiée par la narratrice. Cette procédure d'évaluation en temps réel est fréquemment préconisée pour interroger les participants sur leurs capacités de compréhension en cours de lecture, sans solliciter leur mémoire, contrairement à la procédure qui consiste à les interroger après coup, à l'issue de la présentation de l'histoire dans son entier (p. ex., Filiatrault-Veilleux et al., 2016 ; Causse et al., 2022, 2023a, 2023b, 2024). Après avoir posé la question, la narratrice veillait à ce que la réponse choisie par chaque enfant (celui-ci devait entourer une émoticône) corresponde à la question en cours, en faisant notamment référence au dessin de fruit servant de repérage, sans en influencer la réponse.

Précisons que, pour raconter les histoires en faible prosodie et en prosodie marquée, la narratrice s'installait en fond de salle afin que les élèves ne se concentrent que sur sa voix, tandis qu'elle se plaçait à côté de la projection lors des histoires théâtralisées pour laisser voir ses expressions faciales et sa gestuelle. Les élèves avaient pour consigne de regarder l'écran et la narratrice lors des histoires théâtralisées, et seulement l'écran lors des histoires lues en faible prosodie et en prosodie marquée. À chaque session, qui durait environ 20 minutes, les deux histoires étaient lues l'une à la suite de l'autre, selon l'ordre précisé précédemment.

RÉSULTATS

Chaque réponse correcte obtenait une cote de 1 et les réponses erronées une cote de 0, ce qui a permis de calculer les proportions de réponses correctes pour chacun des participants, en fonction de l'émotion de base concernée (joie, tristesse, colère, peur), du type d'information émotionnelle véhiculé (explicite, comportemental, à inférer) et des modes de présentation des histoires (faible prosodie, prosodie marquée, théâtralisée).

Une ANOVA non paramétrique de Friedman (mesures répétées) a révélé un effet principal concernant la modalité de présentation des textes, $\chi^2(2) = 46,4 ; p < 0,001$. Le posthoc Durbin-Conover montre une différence significative, à savoir une proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés des histoires lues en faible prosodie ($M = 0,53 ; \text{ÉT} = 0,21$) inférieure à celles des histoires théâtralisées ($M = 0,65 ;$

ÉT = 0,25) et à celles des histoires lues avec une prosodie marquée ($M = 0,64$; ÉT = 0,25 ; tous $p < 0,001$). Ainsi, les élèves semblent avoir une meilleure compréhension émotionnelle lorsque les histoires sont théâtralisées ou lues avec une prosodie marquée que lorsqu'elles sont lues en prosodie faible.

Les ANOVA unidirectionnelles de Kruskal-Wallis n'ont montré aucun effet de l'âge ou du genre (voir le Tableau 2).

S'agissant du type d'information émotionnelle, l'analyse indique également un effet principal, $\chi^2(2) = 64,7$; $p < 0,001$. De nouveau, un test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant les émotions comportementales ($M = 0,51$; ÉT = 0,22) qui est moins élevée que celles relatives aux émotions explicites ($M = 0,68$; ÉT = 0,25) et aux émotions à inférer ($M = 0,67$; ÉT = 0,24 ; tous $p < 0,001$). Les émotions comportementales paraissent moins bien identifiées par les enfants que les émotions explicites et implicites.

Aussi, on observe un effet d'interaction entre la modalité de présentation et le type d'information émotionnelle, $\chi^2(8) = 179$; $p < 0,001$ (voir la Figure 2). Un test post hoc Durbin-Conover indique une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant les émotions à inférer présentées en faible

prosodie ($M = 0,60$; ÉT = 0,30) qui était inférieure à celle de ces mêmes énoncés (c.-à-d., émotions à inférer) présentés en prosodie marquée ($M = 0,75$; ÉT = 0,37 ; $p < 0,001$) et en lecture théâtralisée ($M = 0,65$; ÉT = 0,34 ; $p < 0,05$). De la même manière, le test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative concernant la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant les émotions comportementales présentées en faible prosodie ($M = 0,37$; ÉT = 0,27) qui se révèle inférieure à celles constatées pour ces mêmes énoncés (c.-à-d., émotions comportementales) en prosodie marquée ($M = 0,56$; ÉT = 0,28) et en lecture théâtralisée ($M = 0,61$; ÉT = 0,31 ; $p < 0,001$). À noter également que la différence est significative ($p < 0,05$) entre la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés relatifs aux émotions comportementales en prosodie marquée comparée à celle relative au même type d'énoncés en lecture théâtralisée. En résumé, les émotions nécessitant la production d'une inférence semblent davantage comprises lorsqu'elles sont lues avec une prosodie marquée ou théâtralisées, tandis que les émotions traduites par un comportement sont sensiblement mieux identifiées lors des lectures théâtralisées par rapport aux deux autres modalités. Quant aux énoncés relatifs aux émotions explicitées dans les récits, aucune différence significative n'apparaît entre les trois modalités de présentation.

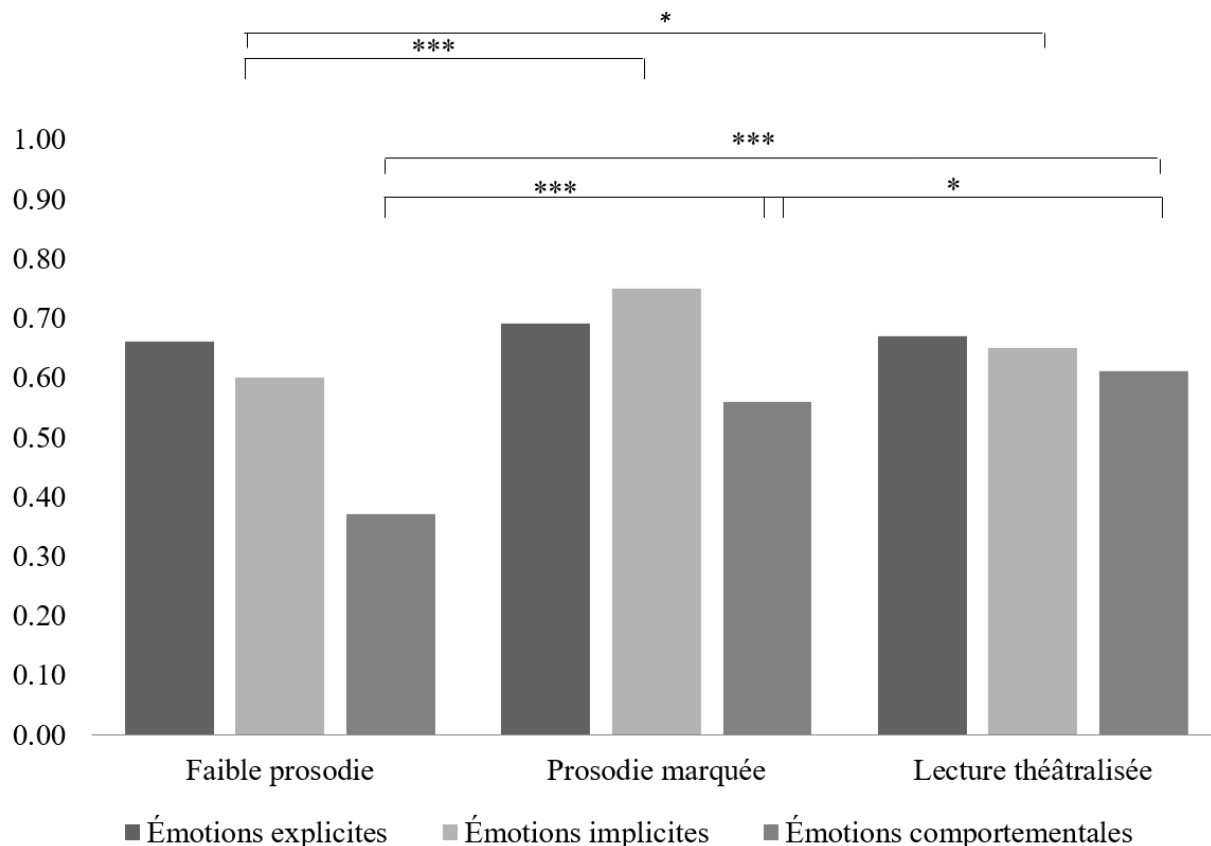
Tableau 2

Proportions de réponses correctes en fonction des modalités de présentation, de la classe d'âge et du genre (étude 1)

Classe d'âge	Genre	Faible prosodie	Prosodie marquée	Lecture théâtralisée	Toutes modalités
		M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)
3 ans	G	0,50 (0,22)	0,60 (0,30)	0,65 (0,25)	0,58 (0,20)
	F	0,56 (0,22)	0,63 (0,26)	0,62 (0,30)	0,60 (0,23)
4 ans	G	0,44 (0,19)	0,56 (0,23)	0,63 (0,27)	0,54 (0,19)
	F	0,57 (0,20)	0,65 (0,21)	0,67 (0,21)	0,63 (0,18)
5 ans	G	0,51 (0,21)	0,67 (0,22)	0,63 (0,20)	0,60 (0,18)
	F	0,62 (0,23)	0,77 (0,26)	0,76 (0,26)	0,72 (0,22)
<i>M (ÉT)</i>		0,53 (0,21)	0,64 (0,25)	0,65 (0,25)	0,61 (0,20)

Figure 2

Interaction de la modalité de présentation des récits et du type d'information émotionnelle



Note. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

On observe un effet principal de la dimension émotionnelle, $\chi^2(3) = 77,8$; $p < 0,001$. Un test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant l'émotion de joie ($M = 0,72$; $ÉT = 0,24$) qui est plus élevée que celles relatives aux énoncés concernant l'émotion de colère ($M = 0,58$; $ÉT = 0,25$), de tristesse ($M = 0,57$; $ÉT = 0,28$) et de peur ($M = 0,49$; $ÉT = 0,29$; tous $p < 0,001$). Ainsi, l'émotion de la joie semble la plus justement représentée parmi les quatre émotions de base considérées.

Enfin, l'analyse indique un effet d'interaction entre la modalité de présentation et les émotions de base, $\chi^2(11) = 252$; $p < 0,001$. En ce qui concerne les émotions de joie et de peur, un test post hoc Durbin-Conover met en avant de meilleures proportions de réponses correctes en modalités de prosodie marquée

et de lecture théâtralisée par rapport à la modalité de faible prosodie (tous $p < 0,001$). Le post hoc a également révélé que, pour l'émotion de tristesse, les scores en modalité de prosodie marquée étaient inférieurs à ceux des modalités de faible prosodie ($p < 0,001$) et de lecture théâtralisée ($p < 0,05$). Enfin, le post hoc indique que pour l'émotion de colère, la modalité de prosodie marquée correspond à une meilleure proportion de bonnes réponses par rapport aux modalités de faible prosodie et de lecture théâtralisée (tous $p < 0,001$). Ainsi, selon l'émotion de base évoquée par le passage, la modalité de présentation du récit a un effet sur sa compréhension, les émotions de joie, de tristesse et de peur gagnant en précision avec la lecture théâtralisée, l'émotion de colère étant mieux comprise en prosodie marquée.

DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif d'identifier les modalités de présentation les plus propices au suivi de la dimension émotionnelle des récits chez les élèves âgés de trois à cinq ans. Nous avons émis l'hypothèse que les lectures théâtralisées permettraient une meilleure compréhension des émotions des personnages par rapport aux modalités de lecture en faible prosodie et en prosodie marquée. Nous nous attendions également à une meilleure compréhension des émotions explicitement mentionnées et traduites par des comportements, par rapport aux émotions à inférer ; de même pour l'émotion de joie par rapport aux autres émotions de base, ces différences étant susceptibles d'être moins marquées lors de la théâtralisation des récits.

Les résultats mis en avant par cette étude permettent de mettre en lumière les principaux apports suivants : 1) la prosodie marquée et la théâtralisation permettent une meilleure compréhension des émotions des personnages des histoires ; 2) les émotions comportementales sont moins bien identifiées que les émotions explicitement mentionnées et celles à inférer ; 3) l'émotion de joie est la mieux comprise par les enfants d'école maternelle.

Premier apport

Lire des histoires avec une prosodie marquée ou en les théâtralisant serait un levier pour favoriser la compréhension des émotions des personnages dans les textes de littérature jeunesse pour les enfants âgés de trois à cinq ans. En effet, les émotions sont davantage comprises dans ces deux modalités de présentation, par rapport à la modalité de présentation en faible prosodie. Ce résultat va dans le sens de l'étude de Moore et al. (1993) qui avait prêté à la prosodie un rôle d'étayage des textes chez les enfants d'école maternelle, mais aussi, selon l'hypothèse de Boiron (2004), d'un meilleur suivi de l'histoire quand celle-ci est théâtralisée. Le sens du récit pourrait donc devenir plus accessible grâce à une meilleure compréhension des émotions favorisée par une lecture de texte avec une forte variation de l'intonation ou encore en recourant à la théâtralisation du récit.

Deuxième apport

Les résultats obtenus concernant le type d'information émotionnelle représenté viennent préciser les processus développementaux à ce sujet, à la lumière des études précédentes menées. En effet, si Russell et Widen (2002) ont pu montrer que les enfants d'âge préscolaire maîtrisent davantage le concept de label émotionnel avant de l'associer à une expression physique, Creissen et Blanc (2017) ont, quant à elles, observé que les enfants de huit à dix ans se représentaient davantage les émotions comportementales par rapport aux émotions explicites et à celles à inférer, en situation d'écoute d'histoires de littérature jeunesse en prosodie marquée. La différence concernant l'âge des participants, mais aussi celle concernant les modalités de présentation des histoires à l'étude pourraient expliquer cette divergence de résultats. Considérés ensemble, ces résultats pourraient cependant permettre de dégager une évolution de la représentation et de la compréhension des émotions sous tous leurs aspects chez les enfants de trois à dix ans. Une piste à envisager pour caractériser cette évolution devrait notamment considérer les connaissances lexicales et culturelles des enfants qui leur permettent d'accéder aux informations comportementales traduisant une émotion. Soulignons également que, selon la modalité de présentation des histoires mobilisée et comparée dans la présente étude (c.-à-d., faible prosodie, prosodie marquée, théâtralisation), la compréhension des différents types d'informations émotionnelles peut être favorisée. Ceci se remarque notamment par une meilleure compréhension des émotions à inférer et de l'émotion de colère, en particulier lors des lectures en prosodie marquée, et une meilleure compréhension des émotions comportementales et des émotions de joie, de tristesse et de peur, lors des lectures théâtralisées. Ces éléments soulignent ainsi tout l'intérêt de varier les modalités de présentation de récits afin de favoriser le suivi de certains types d'informations émotionnelles.

Troisième apport

Les résultats relatifs à la compréhension des émotions de base vont dans le sens de la

littérature existante : concernant les expressions faciales, celles relatives à la joie, la tristesse et la colère sont reconnues plus précocement que celles relatives à la peur (Gosselin et al., 1995 ; Widen et Russell, 2003), tandis que l'émotion de joie est la plus précocement comprise, en situation nécessitant une représentation mentale, devant la tristesse, la colère et la peur (Barden et al., 1980 ; Thommen et al., 2021). La modalité de présentation ne semble donc pas jouer un rôle dans l'ordre d'accession à la compréhension des émotions, l'émotion de joie étant la mieux comprise dans toutes les modalités de présentation.

Si cette étude fournit des données prometteuses, sa mise en œuvre a permis de révéler une limite méthodologique importante qui concerne les modalités de présentation des histoires. Si la narratrice présente dans la même pièce que les élèves a bien respecté les modalités de variation prosodique (forte ou faible) ou de théâtralisation, il doit être signalé que la comparaison entre la condition théâtralisée et la condition de prosodie marquée s'est avérée moins rigoureuse que souhaité. Pour la modalité théâtralisée, la narratrice faisait face aux élèves afin d'accompagner l'histoire d'expressions faciales, de bruitages et de gestes. En revanche, lors de la lecture en prosodie marquée, malgré le déplacement de la narratrice en fond de salle pour dissimuler ses expressions faciales, les enfants avaient tendance à se retourner pour la regarder. De fait, nous avons émis l'hypothèse que la différence entre ces deux modalités de présentation (prosodie marquée et théâtralisation) pouvait être moins saillante en raison de ces conditions d'expérimentation. L'équipe de recherche a alors envisagé l'utilisation de capsules vidéo afin de pallier cette limite dans le cadre d'une seconde étude.

ÉTUDE 2

Méthode

Participants

Quarante-deux élèves d'école maternelle (de la PS à la GS) ont été sollicités, tous scolarisés dans l'académie de Montpellier. Comme pour l'étude 1, les responsables ont obtenu le consentement des parents en amont. La classe d'âge des 3 ans (PS, âge moyen : 3 ans 9 mois) comptait 15 enfants (8 filles, 7 garçons), la classe d'âge des 4 ans (MS, âge moyen : 4 ans 8 mois) en comptait 14 (4 filles, 10 garçons), et la classe d'âge des 5 ans (GS, âge moyen : 5 ans 10 mois) comptait 13 enfants (4 filles, 9 garçons). Aucun des enfants n'était redoublant ou en avance par rapport à son âge. Tous avaient le français pour langue maternelle. Les informations sociodémographiques (le statut socio-économique, le niveau de scolarisation des parents, leurs professions) n'ont pu être récoltées dans le cadre de cette étude.

Matériel

Les histoires utilisées étaient les mêmes que celles de l'étude précédente, de même que les questionnaires permettant de sonder la compréhension de la dimension émotionnelle des récits. En revanche, les enfants ont regardé la projection de capsules vidéo des histoires enregistrées par la narratrice. Concernant les capsules vidéo des histoires présentées en faible prosodie et en prosodie marquée, celles-ci comprenaient les 12 illustrations du livre ainsi que la voix d'une narratrice. Les capsules vidéo des histoires théâtralisées se distinguaient des autres avec une incrustation de la narratrice visible à partir du buste, sur la droite du visuel, laissant ainsi des indices faciaux et posturaux à disposition des enfants. Les capsules vidéo duraient en moyenne 3 minutes 44 secondes avec une durée minimum de 3 minutes 15 secondes pour la plus courte, et une durée maximum de 4 minutes 20 secondes pour la plus longue. Le son des vidéos a été enregistré et mixé à l'aide du logiciel Audacity (version 2.3.3) et les montages vidéo ont été réalisés à l'aide du logiciel Windows Movie Maker (version 2012). En résumé, la seule modification par rapport

à l'étude 1 concernait les modalités de présentation des histoires, avec le recours aux capsules vidéo pour comparer de façon encore plus stricte les trois modalités de présentation des récits.

Procédure

Comme pour l'étude 1, les élèves ont écouté l'ensemble des six histoires. L'expérimentation s'est déroulée sur trois semaines, selon cet ordre fixe pour toutes les classes : semaine 1 (FP + PM), semaine 2 (PM + T), semaine 3 (FP + T).

Les élèves ont participé à ces expérimentations durant les temps de classe, en petits groupes de sept à dix élèves. Les vidéos étaient diffusées en présence de l'expérimentatrice qui interrompait le visionnage au moment où le son d'une clochette retentissait. Dans le même temps, un fruit apparaissait à l'écran : le fruit servant de repère à la question posée aux enfants. L'expérimentatrice avait pour rôle de veiller à ce que la réponse choisie par chaque enfant corresponde à la question en cours. À ce moment précis, les enfants effectuaient la tâche de jugement d'énoncés émotionnels (en entourant une émoticône), et ce, à cinq reprises. Tout comme dans l'étude 1, la compréhension des élèves était donc sondée en temps réel.

Résultats

Les proportions de réponses correctes pour chacun des participants ont été calculées en fonction de l'émotion de base concernée (joie, tristesse, colère, peur), du type d'information émotionnelle (explicite, comportemental, à inférer) et des modalités de présentation des histoires (faible prosodie, prosodie marquée, théâtralisée). Chaque réponse correcte obtenait une cote de 1 et les réponses erronées une cote de 0.

Premièrement, une ANOVA non paramétrique de Friedman (mesures répétées) a révélé un effet principal de la modalité de présentation des histoires, $\chi^2(2) = 14,0$; $p < 0,001$. Un test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes aux histoires théâtralisées ($M = 0,68$; $ÉT = 0,28$) comparées aux histoires présentées en faible prosodie ($M = 0,58$; $ÉT = 0,26$) et en prosodie marquée ($M = 0,59$; $ÉT = 0,26$; tous $p \leq 0,001$). Ainsi, les élèves obtiennent de meilleures performances dans la compréhension des émotions des personnages lorsque les histoires sont théâtralisées plutôt que lues avec une faible prosodie ou une prosodie marquée.

Une ANOVA unidirectionnelle de Kruskal-Wallis, calculée sur le score global par rapport à l'âge des participants, révèle un effet principal,

Tableau 3

Proportions moyennes de réponses correctes selon les modalités de présentation, la classe d'âge et le genre (étude 2)

Classe d'âge	Genre	Faible prosodie	Prosodie marquée	Lecture théâtralisée	Toutes modalités
		M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)
3 ans	G	0,32 (0,29)	0,43 (0,14)	0,54 (0,31)	0,43 (0,25)
	F	0,49 (0,28)	0,46 (0,35)	0,49 (0,32)	0,48 (0,32)
4 ans	G	0,61 (0,19)	0,59 (0,17)	0,76 (0,26)	0,65 (0,21)
	F	0,79 (0,25)	0,77 (0,17)	0,82 (0,15)	0,79 (0,19)
5 ans	G	0,69 (0,22)	0,69 (0,28)	0,77 (0,29)	0,72 (0,26)
	F	0,67 (0,27)	0,83 (0,22)	0,85 (0,14)	0,78 (0,21)
<i>M (ÉT)</i>		0,58 (0,27)	0,59 (0,27)	0,68 (0,28)	0,62 (0,24)

$\chi^2(2) = 10,9$; $p < 0,01$. Une comparaison par paires de Dwass, Steel, Critchlow et Fligner indique une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes des enfants de 3 ans ($M = 0,44$; $ÉT = 0,24$) inférieure à celle des enfants de 4 ans ($M = 0,69$; $ÉT = 0,14$; $p < 0,05$) et à celle des enfants de 5 ans ($M = 0,70$; $ÉT = 0,24$; $p < 0,01$). Ainsi, les élèves de 4 ans et de 5 ans obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de 3 ans lors de la tâche d'identification des émotions des protagonistes des récits. Cependant, nous n'observons pas de différences entre les enfants de 4 ans et ceux de 5 ans. Aucun effet significatif du genre n'a été observé (voir le Tableau 3).

Concernant le type d'information émotionnelle, un effet principal est à noter, $\chi^2(2) = 18,7$; $p < 0,001$. Un test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative entre la proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant les émotions comportementales ($M = 0,54$; $ÉT = 0,24$) qui est inférieure à celle concernant les énoncés traitant des émotions explicites ($M = 0,67$; $ÉT = 0,26$; $p < 0,001$) et des émotions à inférer ($M = 0,64$; $ÉT = 0,27$; $p < 0,01$). Aussi, les énoncés concernant les émotions explicites ont donné lieu à de meilleurs scores par rapport aux énoncés concernant les émotions à inférer ($p < 0,05$). Ainsi, les élèves arrivent davantage à identifier les émotions explicitement mentionnées par rapport à celles qui sont à inférer, les émotions comportementales étant les moins bien comprises parmi les trois types d'informations émotionnelles.

Aussi, on observe un effet principal du type d'émotion, $\chi^2(3) = 11,4$; $p < 0,05$. Un test post hoc Durbin-Conover révèle une différence significative, à savoir une proportion moyenne de réponses correctes aux énoncés concernant l'émotion de joie ($M = 0,66$; $ÉT = 0,28$) supérieure à celle des énoncés concernant l'émotion de tristesse ($M = 0,54$; $ÉT = 0,31$) et de peur ($M = 0,56$; $ÉT = 0,25$; tous $p < 0,01$), mais aussi de l'émotion de colère ($M = 0,61$; $ÉT = 0,34$; $p < 0,05$). Ainsi, l'émotion de joie semble mieux identifiée que les émotions de tristesse, de peur et de colère.

À nouveau, nous observons un effet d'interaction entre la modalité de présentation des récits et le type d'information émotionnelle,

$\chi^2(8) = 36,7$; $p < 0,001$, ainsi qu'un effet d'interaction entre la modalité de présentation et les émotions de base, $\chi^2(11) = 32,2$; $p < 0,001$. Le post hoc Durbin-Conover révèle une différence entre les proportions de réponses correctes portant sur les émotions explicites : la modalité de lecture théâtralisée donnait lieu à de meilleurs scores de compréhension ($M = 0,76$; $ÉT = 0,33$) que la modalité en faible prosodie ($M = 0,60$; $ÉT = 0,37$; $p < 0,05$), mais ceux-ci ne diffèrent pas significativement de ceux observés en prosodie marquée ($M = 0,67$; $ÉT = 0,33$). De la même manière, la modalité de lecture théâtralisée donnait lieu à de meilleurs scores pour les passages où des émotions étaient à inférer ($M = 0,72$; $ÉT = 0,40$), comparée à la modalité en prosodie marquée ($M = 0,61$; $ÉT = 0,32$; $p < 0,05$) et en faible prosodie ($M = 0,60$; $ÉT = 0,29$; $p = 0,051$). Les émotions comportementales, quant à elles, bien que les scores soient plus élevés en condition de lecture théâtralisée ($M = 0,58$; $ÉT = 0,33$), ne sont pas significativement mieux comprises que dans les deux autres modalités, en faible prosodie ($M = 0,55$; $ÉT = 0,32$) et en prosodie marquée ($M = 0,52$; $ÉT = 0,32$).

Enfin, concernant les différents types d'émotions, le post hoc Durbin-Conover révèle des proportions de réponses correctes supérieures pour les émotions de joie et de tristesse en condition de lecture théâtralisée par rapport à la condition en faible prosodie (tous $p < 0,05$), et par rapport à la condition en prosodie marquée pour l'émotion de peur ($p < 0,001$). L'émotion de colère, quant à elle, bien que les scores soient plus élevés en condition de lecture théâtralisée, n'est pas significativement mieux comprise selon les modalités de présentation des récits (voir le Tableau 4).

Tableau 4

Proportion de réponses correctes aux énoncés selon les émotions (joie, tristesse, colère et peur) et les modalités de présentation comparées entre elles

	Faible prosodie	Prosodie marquée	Lecture théâtralisée
	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)
Joie	0,63 (0,30)*	0,66 (0,34)	0,72 (0,37)*
Tristesse	0,46 (0,40)*	0,60 (0,38)	0,58 (0,39)*
Colère	0,60 (0,38)	0,62 (0,33)	0,64 (0,33)
Peur	0,60 (0,40)	0,44 (0,37)***	0,67 (0,31)***

Note. * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$.

DISCUSSION

Les résultats de cette deuxième étude permettent de mettre en lumière deux nouveaux apports : 1) les enfants âgés de quatre et cinq ans ont de meilleures performances en compréhension des émotions des personnages par rapport aux enfants âgés de trois ans ; 2) la modalité de présentation théâtralisée est à considérer pour favoriser le suivi de la dimension émotionnelle.

Premier apport

L'effet de l'âge, présent dans cette deuxième étude, est congruent avec la littérature existante. En effet, les enfants de quatre et cinq ans sont plus précis que les enfants de trois ans quant à leur capacité à se représenter des émotions (Borke, 1971 ; Diergarten et Nieding, 2015 ; Hunze et al., 2024 ; Kendeou et al., 2008 ; Lewis et Michalson, 1984 ; Smiley et Huttenlocher, 1989).

Deuxième apport

Cette deuxième étude avait pour particularité de matérialiser davantage les différences entre la prosodie marquée et la théâtralisation, à l'aide de capsules vidéo. Si seule la voix de la narratrice accompagnait les illustrations extraites du livre pour la modalité de prosodie marquée, une incrustation vidéo de la narratrice racontant l'histoire avec gestes et mimiques accompagnait la modalité de lecture théâtralisée. Les résultats indiquent un meilleur suivi de la dimension émotionnelle chez les enfants lorsque l'histoire était théâtralisée que

lorsqu'elle est écoutée avec une faible prosodie et en prosodie marquée. Ainsi, les expressions faciales et les postures semblent sensiblement aider les enfants dans le suivi de la dimension émotionnelle, probablement grâce aux indices faciaux permettant de distinguer les émotions. D'après Russel et Bullock (1986), les enfants sont capables d'inférer l'émotion (p. ex., tristesse, peur ou colère) d'un locuteur grâce aux indices faciaux disponibles, et ce, dès l'âge de deux ans. Dans notre étude, ces indices faciaux auraient ainsi favorisé la compréhension des états émotionnels des personnages lorsque le narrateur les interprétait de manière théâtrale. Autrement dit, donner vie aux personnages des récits grâce à une lecture théâtralisée aiderait les enfants d'âge préscolaire à mieux se représenter les émotions des personnages, et bénéficierait à leur compréhension du récit.

DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif commun à ces deux études était d'identifier quelle était la modalité de présentation de récits qui soutiendrait au mieux les capacités de compréhension des émotions des personnages chez les enfants d'école maternelle. À partir d'histoires extraites de la littérature jeunesse, ces deux études apportent un éclairage sur l'intérêt de mobiliser la théâtralisation des récits chez les jeunes enfants. Trois principales contributions sont à retenir. Premièrement, les récits de la littérature jeunesse semblent un levier pertinent au travail de la compréhension des émotions des personnages dans les récits en maternelle.

Deuxièmement, la diversité des modalités de présentation gagne à être privilégiée pour favoriser une compréhension de la dimension émotionnelle des récits. Troisièmement, la théâtralisation d'histoires semble une modalité de présentation pertinente pour soutenir le suivi de la dimension émotionnelle, notamment en ce qui concerne certaines émotions généralement en cours d'acquisition en maternelle.

Dans un premier temps, ces deux études soulignent l'intérêt d'utiliser des récits extraits de la littérature jeunesse pour travailler la compréhension en maternelle. Les enfants d'âge préscolaire connaissent bien ce type de récits, qu'ils rencontrent quotidiennement dans l'environnement familial et scolaire. Dans les deux études présentées ici, tout comme dans d'autres études antérieures, la richesse et la diversité des informations émotionnelles présentes dans les albums jeunesse (p. ex., Blanc, 2022, 2024 ; Blanc et Navarro, 2012 ; Causse et al., 2022) en font un outil intéressant et accessible aux enseignants pour travailler la compréhension de récits dès l'entrée à l'école par le biais des émotions (joie, tristesse, colère, peur), qu'elles soient explicitement ou implicitement mentionnées ou encore traduites par des comportements. Outre le matériel mobilisé, la procédure consistant à évaluer la compréhension des enfants en temps réel se trouve aussi confortée, à l'image de travaux antérieurs qui ont systématiquement rappelé l'intérêt de privilégier cette temporalité avec de jeunes enfants pour sonder au plus près le produit de leur compréhension en cours d'élaboration (p. ex., Causse et al., 2022, 2023a, 2023b, 2024).

Dans un second temps, il semblerait que varier les modalités de présentation des histoires (p. ex., lues par un adulte, sous forme de capsule vidéo, en les théâtralisant) favorise le suivi de la dimension émotionnelle dans son ensemble. Plusieurs études ont d'ailleurs mis en avant l'intérêt de travailler la compréhension de récits au travers de différents supports, comme l'audio, l'audiovisuel ou encore la lecture seule (Creissen et Blanc, 2017 ; Blanc et Quenette, 2017), et ce, d'autant plus que les capacités de compréhension sont généralisables d'un média à un autre (Kendeou et al., 2008). L'intérêt de ces variations méthodologiques semble d'autant

plus marqué dans un contexte où l'école a été et pourrait à nouveau être amenée à fermer en raison du contexte sanitaire : la diffusion de vidéos, d'audios, avec une prosodie marquée ou même avec une théâtralisation, pourront ainsi permettre, même à distance, de solliciter les compétences de compréhension des élèves, et ce, dès l'âge de trois ans. Au-delà d'une piste de travail scolaire à distance, les capsules vidéo présentant des récits pourraient également favoriser un suivi du travail de compréhension à la maison, en complément de l'école. Puisque des dispositifs comme les lectures partagées (Barone et al., 2019) ont pu montrer leur intérêt dans la continuité des apprentissages sollicités par des activités à faire à la maison, il semble pertinent d'envisager le visionnage de capsules vidéo, tout comme la lecture d'albums à la maison, comme une activité bénéfique à l'enrichissement du vocabulaire des enfants ainsi qu'au développement de leurs capacités de compréhension. Relevons également qu'une bonne compréhension des émotions dans les récits permettrait aussi de favoriser le développement socio-émotionnel des enfants, puisque les compétences langagières, la compréhension des émotions et la gestion des émotions seraient liées (Eisenberg et al., 2005). Cette étude pourrait ainsi suggérer des points d'appui au développement des compétences socio-émotionnelles des jeunes élèves, nécessaires à leur évolution en début de scolarité (Denham et al., 2012) en passant par la compréhension orale de récits.

Enfin, la théâtralisation de textes semble un levier pour travailler la compréhension des émotions des personnages de récits en classes de maternelle. Si la prosodie marquée semble la pratique enseignante privilégiée lors de lectures d'albums dans les classes françaises, ces études mettent néanmoins en avant une autre modalité de présentation à considérer. Les indices visuels, comme les gestes accompagnant l'histoire, les éléments dérivés de la posture ou encore des mimiques, apparaissent comme des alliés pour faciliter le suivi de la dimension émotionnelle, dès la maternelle (Russell et Bullock, 1986). En outre, en comparant les résultats concernant les émotions de base et les modalités de présentation pour les deux études, nous avons

pu observer un effet positif de la théâtralisation (en lecture directe ou relayée au travers de la capsule vidéo) sur plusieurs émotions. En effet, les résultats présentés précédemment montraient, de manière globale, un meilleur suivi de l'émotion de joie et une compréhension moindre des émotions traduites par un comportement. Pourtant, les deux études convergent sur plusieurs éléments d'interaction entre les modalités et les émotions, en particulier sur l'émotion de peur, qui est significativement mieux comprise en condition de lecture théâtralisée par rapport aux deux autres modalités. Notons également que les scores aux énoncés émotionnels des deux études ont été soumis à un test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants, ce dernier ne révélant aucune différence significative de scores entre l'étude 1 et l'étude 2, les résultats concernant les émotions semblent donc cohérents d'une étude à l'autre. Si la première étude a pu mettre en avant les effets bénéfiques de la lecture théâtralisée et de la lecture avec prosodie marquée sur le suivi de la dimension émotionnelle dans les récits, la deuxième étude a pu préciser ces effets concernant la lecture théâtralisée, en mettant notamment en avant les indices posturo-mimo-gestuels qui semblent favoriser la compréhension de l'ensemble des émotions et des types d'informations émotionnelles. Ainsi, présenter les histoires de manière théâtralisée semble une alternative pertinente à la narration en prosodie marquée, actuelle pratique didactique récurrente (Boiron, 2012 ; Bourhis, 2012).

LIMITES ET PERSPECTIVES

Si ces études sont informatives à plusieurs égards, plusieurs limites sont à relever. Premièrement, l'ordre de présentation des récits, bien que celui-ci ait été défini selon les capacités attentionnelles des enfants, a pu avoir une incidence sur les résultats rapportés. En effet, la modalité de présentation à faible prosodie a été systématiquement présentée en début de séance, contrairement aux deux autres modalités (prosodie marquée et lecture théâtralisée) qui étaient présentées généralement en deuxième partie de séance. Ce choix a pu moduler les scores concernant

les énoncés présentés en faible prosodie par rapport aux deux autres modalités, un effet d'entraînement pouvant en partie opérer au profit des modalités présentées en deuxième position (c.-à-d., lecture théâtralisée et prosodie marquée). Deuxièmement, l'étendue de l'échantillon mobilisé dans l'étude 2 (les participants étant près de quatre fois moins nombreux que ceux sollicités pour la première étude) invite à une certaine prudence. Si la convergence des résultats obtenus dans les deux études semble attester de leur robustesse, il est incontournable de s'interroger sur la puissance statistique de la deuxième étude. Les capsules vidéo conçues pour garantir la rigueur des modalités de présentation comparées entre elles gagneraient ainsi à être reprises dans une étude confirmatoire qui devrait réunir un large échantillon pour chacune des classes d'âge concernées.

Soulignons que ces études ont été menées auprès d'enfants tout-venant, sans difficultés langagières et/ou troubles avérés, inscrits dans des écoles ne relevant pas de milieux en difficulté socio-économique. Parce que les deux études réalisées n'avaient pas pour ambition d'établir comment les ressources économiques et sociales des familles peuvent moduler le profit retiré de la théâtralisation des récits, cette piste reste à considérer avec attention. En effet, les résultats présentés soulignent la pertinence de varier les modalités de présentation sur la compréhension de la dimension émotionnelle des récits. Ces études mériteraient d'être répliquées auprès d'enfants issus de milieux socio-économiques variés, mais aussi auprès de ceux présentant différents troubles (p. ex., neuroatypie, troubles dys). Envisager d'étendre ces études à des milieux socio-économiques différents pourrait permettre de prendre en compte le poids des différences langagières (vocabulaire, compréhension en lecture, production d'inférences) avec l'environnement linguistique familial qui peut jouer sur la variabilité de niveau entre les élèves (Levine et al., 2020 ; Luo et al., 2021 ; Schwab et Lew-Williams, 2016 ; Spencer et Schuele, 2012). Les effets de la modalité de présentation des récits sur la compréhension pourront ainsi être discutés au regard de cette variabilité, sachant que les enfants qui ont de moins

bonnes compétences langagières réussissent moins bien les tâches de compréhension que leurs pairs ayant de meilleures compétences (Butterfuss et al., 2021).

En outre, plusieurs perspectives peuvent être dégagées pour poursuivre ces recherches sur la lecture théâtralisée et ses effets sur la compréhension de récits auprès des plus jeunes enfants. Dans un premier temps, il pourrait être intéressant d'élargir les types d'inférences évalués auprès des enfants, comme les inférences anaphoriques, causales ou lexicales, à l'image de l'étude de Turcotte et al. (2023) à destination d'enfants de huit ans. Cependant, il nous paraît important de continuer à viser un public d'enfants non lecteurs, les outils d'évaluation et de sollicitation des inférences auprès de ce public étant encore trop peu répandus dans la recherche (Rodrigues et al., 2020). Aussi, pour poursuivre ce travail et l'inscrire dans une perspective développementale, de prochaines recherches pourraient notamment porter sur les effets de la lecture théâtralisée sur les enfants, alors même qu'ils entrent progressivement dans la lecture, offrant de fait l'occasion de préciser comment la compréhension inférentielle des cinq à sept ans en tire profit sur toute cette période des plus déterminantes.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de déterminer quelle modalité de présentation des histoires de littérature jeunesse était la plus favorable au suivi de la dimension émotionnelle chez des enfants d'école maternelle. Notre choix s'est porté sur la dimension émotionnelle plutôt que sur les autres dimensions situationnelles structurant la compréhension de récits (Blanc, 2009 ; Bohn-Gettler et al., 2011), car les enfants d'école maternelle peuvent se représenter les émotions de base précocement et possèdent une partie du bagage lexical nécessaire à cette représentation (Denham et al., 2012 ; Thommen et al., 2021), mais aussi parce que la dimension émotionnelle participe à la cohérence de la représentation mentale (Gygax et al., 2004 ; Komeda et Kusumi, 2006 ; Blanc, 2007, 2024).

Que les histoires soient lues par un adulte, et donc entendues par les enfants, visionnées

en vidéo avec une prosodie marquée ou théâtralisées, les récits de la littérature jeunesse sont à privilégier dans des modalités de présentation variées pour favoriser le suivi de la dimension émotionnelle des histoires. Ces apports permettent aussi d'alimenter le questionnement autour des pratiques pédagogiques actuelles qui emploient encore peu la théâtralisation et le théâtre en général (Sanchez et al., 2021 ; Sanchez, 2022), même si cette pratique est déjà plus répandue au préscolaire (Schmidt et al., 2023). De plus, le recours à des capsules vidéo semble tout aussi intéressant que celui consistant à mobiliser d'autres moyens plus traditionnels pour présenter des récits aux jeunes enfants (p. ex., lecture par un narrateur physiquement présent, histoire auditive à écouter), sachant que les compétences de compréhension sont généralisables d'un média à l'autre (Kendeou et al., 2008) et que ce matériel offre la possibilité d'être travaillé à distance.

Retenons également que la variation prosodique (c.-à-d. l'intonation, le rythme et le timbre) semble avoir une belle carte à jouer sur la compréhension des émotions des personnages dans les histoires, et qu'elle pourrait aider à capter en continu l'attention des élèves lorsqu'elle est plus marquée. Ajoutons que les indices visuels et la kinésique, relatifs à la modalité de présentation théâtralisée des histoires, peuvent également aider les enfants à mieux suivre la dimension émotionnelle des histoires lues et, par la même occasion, favoriser la compréhension globale du récit. Ces résultats contribuent ainsi à l'enrichissement des connaissances actuelles sur le processus de compréhension de récits et offrent des pistes quant aux leviers efficaces à mobiliser pour soutenir le développement chez les enfants tout-venant.

Ces études ouvrent ainsi la voie à multiplier les recherches sur la théâtralisation et ses effets sur les processus d'apprentissage de la compréhension qui méritent davantage de considérations. En résumé, cette recherche constitue aussi une incitation à des pratiques enseignantes innovantes « mettant en scène » le théâtre et ses dérivés au service des apprentissages des enfants à partir de la maternelle.

RÉFÉRENCES

- Aguert, M., Laval, V. et Bernicot, J. (2010). Comprendre l'intention communicative du locuteur : une étude du rôle de l'intonation et du contexte chez des enfants de 5 à 9 ans. *L'Année psychologique*, 110(1), 49–70. <https://doi.org/10.3917/anpsy.101.0049>
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W. et Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 968–976. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.968>
- Barone, C., Fougère, D. et Pin, C. (2019). La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles. *LIEPP Policy Brief*, (44), 1–8. <https://sciencespo.hal.science/hal-03541432v1/document>
- Beaver, J. (2001). *Developmental reading assessment*. Celebration Press.
- Beetlestone, J. et Taylor, C. (1982). Associer les sciences et le théâtre à l'école. *Impact : science et société*, 32(4), 517–524. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000051472_fre
- Bergeret, L., Jenger-Dufayet, Y., Voluzan, J., Dasté, C. et Mallet, R. (1975). *L'enfant, le théâtre, l'école*. Delachaux et Niestlé.
- Bianco, M., Coda, M. et Gourgue-Giolitto, D. (2013). *Compréhension de la langue : MS*. Les éditions de la Cigale.
- Bianco, M., Coda, M. et Gourgue-Giolitto, D. (2014). *Compréhension de la langue : GS*. Les éditions de la Cigale.
- Blanc, N. (2007). Inférences émotionnelles et compréhension de textes narratifs : lorsque la perspective du lecteur diverge de celle du protagoniste. *Psychologie Française*, 52(2), 245–255. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.10.002>
- Blanc, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? *L'Année psychologique*, 109(4), 607–628. <https://doi.org/10.3917/anpsy.094.0607>
- Blanc, N. (2014). Using televised and auditory stories to improve preschoolers' inference skills: An exploratory study. *L'Année psychologique*, 114(4), 799–819. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004096>
- Blanc, N. (2022). Emotion in storybooks: A key component to explore children's comprehension processes. Dans *Proceedings of the 2nd SFERE-Provence/AMPIRIC conference on Education, 30-31 March 2021, Marseille, France* (p. 16–21). Sciendo. <https://www.researchgate.net/publication/368353561>
- Blanc, N. (2024). La littérature de jeunesse pour sonder la compréhension de récits chez l'enfant âgé de 5 à 7-8 ans : réflexions méthodologiques. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, (12), 55–61.
- Blanc, N. et Navarro, M. (2012). Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 37–47. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0037>
- Blanc, N. et Quenette, G. (2017). La production d'inférences émotionnelles entre 8 et 10 ans : quelle méthodologie pour quels résultats ? *Enfance*, 4(4), 503–511. <https://doi.org/10.3917/enf1.174.0503>
- Bohn-Gettler, C. M., Rapp, D. N., van den Broek, P., Kendeou, P. et White, M. J. (2011). Adults' and children's monitoring of story events in the service of comprehension. *Memory & Cognition*, 39(6), 992–1011. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0085-0>
- Boiron, V. (2004). *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relecture d'albums et de reprises narratives dialoguées* [Thèse de doctorat inédite]. Université Paris 5.

- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 67–84. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0067>
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C. et Sirois, P. (2004, 2628 août). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant* [Communication]. Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF. https://www.researchgate.net/publication/242164211_La_structuration_causale_du_recit_chez_le_jeune_enfant
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 85–97. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0085>
- Bret, A., Fernandez, A., Loi, M., Durand de Monestrol, H., Hick, M. et Salles, F. (2023, décembre). *PISA 2022 : culture scientifique, compréhension de l'écrit et vie de l'élève* [Note d'information n° 23.49]. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. <https://doi.org/10.48464/ni-23-49>
- Butterfuss, R., Kendeou, P., McMaster, K. L., Orcutt, E. et Bulut, O. (2021). Question timing, language comprehension, and executive function in inferencing. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1901903>
- Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179(4), 51–66. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>
- Carlson, S. E., van den Broek, P. et McMaster, K. L. (2022). Factors that influence skilled and less-skilled comprehenders' inferential processing during and after reading: Exploring how readers maintain coherence and develop a mental representation of a text. *The Elementary School Journal*, 122(4), 475–501. <https://doi.org/10.1086/719477>
- Causse, L., Blanc, N. et Syssau, A. (2024). Les capacités inférentielles en compréhension orale : une comparaison entre élèves de CP et CE1 en éducation prioritaire vs non prioritaire. *Enfance*, 2(2), 101–123. <https://doi.org/10.3917/enf2.242.0101>
- Causse, L., Syssau, A. et Blanc, N. (2022). Assessing inference production in 5 to 7-year-olds: Benefits of using a pictorial task. *European Review of Applied Psychology*, 72(4), Article 100761. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100761>
- Causse, L., Syssau, A. et Blanc, N. (2023a). Les capacités inférentielles en situation de compréhension de récits : l'importance de s'adapter aux niveaux scolaires considérés. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(1), 149–180. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5861>
- Causse, L., Syssau, A. et Blanc, N. (2023b). Les capacités inférentielles des élèves de grande section, cours préparatoire et cours élémentaire1 : quel impact de la fermeture des écoles en France au printemps 2020 ? *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 35(184), 345–354.
- Cèbe, S. (1998). Une intervention à visée cognitive en grande section de maternelle : ses effets de transfert sur l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. *Repères*, (18), 97–112. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2272>

- Champagne-Vergez, M. (2018). Construire un espace de dialogue à l'école maternelle, lors d'une activité de langage à partir d'un texte de fiction : entre restitution et interprétation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (177–178). <https://doi.org/10.4000/pratiques.4280>
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (dir.). (2021). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle*. Presses de l'Université Laval.
- Cooper, R. P. et Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 61(5), 1584–1595. <https://doi.org/10.2307/1130766>
- Creissen, S. et 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(3), 263–277. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.07.006>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early childhood education journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Diergarten, A. K. et Nieding, G. (2015). Children's and adults' ability to build online emotional inferences during comprehension of audiovisual and auditory texts. *Journal of Cognition and Development*, 16(2), 381–406. <http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2013.848871>
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. et Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x>
- Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Keenan, J. M. et Samuelsson, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 157–166. <https://doi.org/10.1111/sjop.12188>
- Fernald, A. (1993). Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages. *Child Development*, 64(3), 657–674. <https://doi.org/10.2307/1131209>
- Filiatrault-Veilleux, P., Desmarais, C., Bouchard, C., Trudeau, N. et Leblond, J. (2016). Conception et qualités psychométriques d'un outil d'évaluation de la compréhension d'inférences en contexte de récit chez des enfants âgés de 3 à 6 ans. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 40(2), 149–163. https://cjslpa.ca/files/2016_CJSLPA_Vol_40/No_02/CJSLPA_2016_Vol_40_No_2_Filiatrault-Veilleux_149-163.pdf
- Fleming, M., Merrell, C. et Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 177–197. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. et Illig, T. (2008). Ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(3), 330–345. <https://doi.org/10.1080/13682820701507377>
- Gentaz, É., Colé, P. et Bara, F. (2003). Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel. *L'Année psychologique*, 103(4), 561–584. <https://doi.org/10.3406/psy.2003.29652>

- Gosselin, P., Roberge, P. et Lavallée, M.-F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*, 48(4), 379–396. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2144>
- Guéraud, S. et Royer, C. (2017). Le développement de la compréhension. Dans R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux et E. Sander (dir.), *Psychologie du développement* (p. 237–250). Elsevier Masson.
- Gygax, P., Garnham, A. et Oakhill, J. (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions? *Language and Cognitive Processes*, 19(5), 613–639. <https://doi.org/10.1080/01690960444000016>
- Hunze, M. S., Freudenberger, F., Gerigk, Y., Nieding, G., Ohler, P. et Diergarten, A.-K. (2024). Preschoolers' ability to build inferences about a film protagonist's emotional state. *Cognitive Development*, 69(3), Article 101414. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101414>
- Kamarul Kabilan, M. et Kamaruddin, F. (2010). Engaging learner's comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 132–159. <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/journal/files/etpc/files/2010v9n3art8.pdf>
- Keene, E. O. et Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Heinemann.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J. et van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>
- Komeda, H. et Kusumi, T. (2006). The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory & Cognition*, 34(7), 1548–1556. <https://doi.org/10.3758/bf03195918>
- Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 37(4), 647–653. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0647>
- León, J. A., Dávalos, M. T., Escudero, I., Olmos, R., Morera, Y. et Froufe, M. (2015). Effects of valence and causal direction in the emotion inferences processing during reading: Evidence from a lexical decision task. *Anales de Psicología*, 31(2), 677–686. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.167391>
- Levine, D., Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., de Villiers, J., ... et Wilson, M. S. (2020). Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with the Quick Interactive Language Screener (QUILS). *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 114–128. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.006>
- Lewis, M. et Michalson, L. (1984). Emotion without feeling? Feeling without thinking? *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*, 29(11), 919–920. <https://doi.org/10.1037/022440>
- Luo, R., Song, L., Villacis, C. et Santiago-Bonilla, G. (2021). Parental beliefs and knowledge, children's home language experiences, and school readiness: The dual language perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 661208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661208>
- MacFadden, P. J. (2010). *Using theatre arts to enhance literacy skills at the second grade level*. [Thèse de doctorat, Université de Californie] (UMI n° 3428328). ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/822194466>

- Maillochon, I. et Bassano, D. (2003). La compréhension des modalités déclarative et exclamative en français à 20 mois et 30 mois. *Enfance*, 55(2), 119–138. <https://doi.org/10.3917/enf.552.0119>
- Mira, W. A. et 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(2), 183–194. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0073\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0073))
- Moore, C., Harris, L. et Patriquin, M. (1993). Lexical and prosodic cues in the comprehension of relative certainty. *Journal of Child Language*, 20(1), 153–167. <https://doi.org/10.1017/s030500090000917x>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. et Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Negro, I. et Genelot, S. (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres. *Bulletin de Psychologie*, 501(3), 291–306. <https://doi.org/10.3917/bupsy.501.0291>
- Oakhill, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402–419. <http://dx.doi.org/10.1080/0163853x.2020.1740875>
- Oakhill, J. et Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. Dans K. Cain et J. Oakhill (dir.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (p. 3–40). Guilford Press.
- Pavias, M., van den Broek, P., Hickendorff, M., Beker, K. et Van Leijenhorst, L. (2016). Effects of social-cognitive processing demands and structural importance on narrative recall: Differences between children, adolescents, and adults. *Discourse Processes*, 53(5-6), 488–512. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1171070>
- Pegg, J. E., Werker, J. F. et McLeod, P. J. (1992). Preference for infant-directed over adult-directed speech: Evidence from 7-week-old infants. *Infant Behavior and Development*, 15(3), 325–345. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(92\)80003-D](https://doi.org/10.1016/0163-6383(92)80003-D)
- Pinto, M. et Zuckerman, S. (2019). Coloring book: A new method for testing language comprehension. *Behavior Research Methods*, 51(6), 2609–2628. <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-018-1114-8>
- Rodrigues, B., Cadime, I., Viana, F. L. et Ribeiro, I. (2020). Developing and validating tests of reading and listening comprehension for fifth and sixth grade students in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 610876. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610876>
- Roux-Baron, I. (2019). Réduire les inégalités sociales en enseignant la compréhension de textes narratifs à l'école maternelle. *Repères*, (59), 209–228. <https://doi.org/10.4000/reperes.2126>
- Roux-Baron, I. et Cèbe, S. (2020). Effets d'un enseignement explicite du vocabulaire sur l'apprentissage et le réemploi. *Repères*, (61). <https://doi.org/10.4000/reperes.2682>
- Roux-Baron, I., Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (201), 83–104. <https://doi.org/10.4000/rfp.7284>

- Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61(6), 1872–1881. <http://dx.doi.org/10.2307/1130843>
- Russell, J. A. et Bullock, M. (1986). Fuzzy concepts and the perception of emotion in facial expressions. *Social Cognition*, 4(3), 309–341. <https://doi.org/10.1521/soco.1986.4.3.309>
- Russell, J. A. et Widen, S. C. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11(1), 30–52. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00185>
- Sanchez, L. (2022). *Effet du théâtre et de ses pratiques sur la compréhension des émotions des personnages dans les récits de littérature jeunesse chez les enfants d'écoles maternelles* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III]. Theses Hal Science. https://theses.hal.science/tel-04199937v1/file/2022_SANCHEZ_arch.pdf
- Sanchez, L., Creissen, S. et Blanc, N. (2021). Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ? *Enfance*, 2(2), 161–175. <http://dx.doi.org/10.3917/enf2.212.0161>
- Santarcangelo, S. et Dyer, K. (1988). Prosodic aspects of motherese: Effects on gaze and responsiveness in developmentally disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 46(3), 406–418. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(88\)90069-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(88)90069-0)
- Schmidt, A. C., Pierce-Rivera, M., van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., Millinger, J., Kelley, M. F. et Restrepo, M. A. (2023). What's the story with storytime?: An examination of preschool teachers' drama-based and shared reading practices during picturebook read-aloud. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1525–1543. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01554-z>
- Schwab, J. F. et Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(4), 264–275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- Smiley, P. et Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. Dans C. Saarni et P. L. Harris (dir.), *Children's understanding of emotion* (p. 27–49). Cambridge University Press.
- Snedeker, J. et Yuan, S. (2008). Effects of prosodic and lexical constraints on parsing in young children (and adults). *Journal of Memory and Language*, 58(2), 574–608. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.08.001>
- Spencer, E. J. et Schuele, C. M. (2012). An examination of fast mapping skills in preschool children from families with low socioeconomic status. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(10), 845–862. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.705215>
- Stein, N. L. et Liwag, M. D. (1997). A goal-appraisal process approach to understanding and remembering emotional events. Dans P. van den Broek, P. J. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (p. 199–236). Lawrence Erlbaum Associates.
- Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A. et Guidetti, M. (2021). Le QCEE : un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4(4), 413–434. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>
- Trabasso, T., Stein, N. L. et Johnson, L. R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. Dans G. H. Bower (dir.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 15, p. 237–281). Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60177-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60177-2)

- Turcotte, C., Prévost, N. et Caron, P.-O. (2023). Évaluer la compréhension en lecture d'un récit et d'un texte informatif auprès d'élèves de 8 ans. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 26(1), 28–45. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.32826>
- Vendeville, N., Blanc, N., et Brechet, C. (2015). Inferring emotions: A drawing task to evaluate this ability in children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 58, 1563-1569. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0343
- Wassenburg, S. I., Beker, K., van den Broek, P. et van der Schoot, M. (2015). Children's comprehension monitoring of multiple situational dimensions of a narrative. *Reading and Writing*, 28(8), 1203–1232. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9568-x>
- Widen, S. C. (2019). Emotion perception and recognition. Dans S. Hupp et J. Jewell (dir.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (p. 111). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad171>
- Widen, S. C. et Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114–128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Young, C. et Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>