

**Les albums de littérature jeunesse comme soutien au développement de la théorie de l'esprit
chez les élèves du cycle préparatoire : comparaisons entre les albums avec des animaux
anthropomorphisés et les albums avec des personnages humains**

Souad Nechadi

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
Comme exigence partielle
Pour la Maîtrise ès arts Éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Comité de thèse

Anne-Marie Dionne (directrice)
Marie-Josée Vignola
Raymond Leblanc

© Souad Nechadi, Ottawa, Canada, 2021

Remerciements

Me voilà arrivée à la fin de mon aventure! Et quelle aventure enrichissante! C'est grâce aux gens qui ont cru en moi que je me trouve à rédiger ces quelques lignes pour leur exprimer ma sincère gratitude.

Merci d'abord à mon mari qui m'a toujours encouragée à poursuivre mes objectifs. Merci à chers enfants, Imane et Younes, mes petits trésors qui ont su malgré leur jeune âge m'encourager et me pardonner d'être parfois absente et loin de leurs préoccupations.

Merci à mes chers parents, particulièrement mon cher père qui m'a toujours démontré sa fierté devant mes succès.

Merci à mes sœurs qui me soutiennent toujours dans le meilleur et le pire.

Je remercie de tout mon cœur mes collègues enseignantes et leurs élèves qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans eux, ce travail n'aurait pu se concrétiser.

Je remercie Mme Diane Lamoureux d'avoir accueilli cette recherche dans son école.

Je me dois aussi de remercier mes examinateurs, Mme Marie-Josée Vignola et M. Raymond Leblanc qui ont accepté d'examiner ce travail et me faire profiter de leur expertise. J'espère qu'ils auront autant de plaisir à lire ma thèse que j'en ai eu à la rédiger.

Finalement, mes plus grands remerciements s'adressent à ma directrice de thèse Mme Anne-Marie Dionne. Une personne exceptionnelle, autant sur le plan humain que sur le plan professionnel. À Anne-Marie j'aimerais dire : « C'est grâce à toi que j'arrive au bout de cette aventure. Je ne saurais assez te remercier pour tout ce que tu m'as offert et ce que tu m'as appris. Merci de ta rigueur, de ta patience, de ton soutien indéfectible, de ta disponibilité malgré ton congé et la conjoncture de la-Covid-19. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir guidée avec autant de finesse, de m'avoir enseigné à écrire et à investiguer. Merci de m'avoir encouragée, de m'avoir soutenue, de m'avoir laissé essayer, de m'avoir remis sur la piste... Merci infiniment. »

Résumé

C'est vers l'âge de 4 à 6 ans que l'enfant commence à prendre conscience que chaque individu a des états émotionnels (être heureux, être triste) ainsi que des états mentaux (vouloir, penser, croire) qui influencent ses comportements dans différentes situations vécues au quotidien. Il développe ce que les scientifiques appellent une théorie de l'esprit (Nader-Grosbois, 2011). Grâce à cette capacité cognitive, l'enfant comprend que les personnes ne pensent pas toutes la même chose, qu'elles ne pensent pas toutes de la même manière et que leurs pensées peuvent même être différentes de la réalité (Mélançon, 2015).

Le cycle préparatoire¹ constitue une période déterminante pour le développement de la théorie de l'esprit. Plusieurs auteurs (Larzul, 2010 ; Mélançon, 2015) indiquent qu'à leur entrée à l'école, certains enfants comprennent déjà certains états mentaux, tels que la fausse croyance. Cependant, nombreux sont ceux qui n'utilisent pas adéquatement des référents aux états mentaux tels que « je veux », « je pense » et « je suis triste ». Or, les travaux d'Astington et Edward (2010) démontrent que les enfants qui ont une bonne théorie de l'esprit sont de meilleurs communicateurs, qu'ils sont plus compétents socialement et qu'ils sont capables de résoudre des conflits. D'où l'importance de soutenir les jeunes enfants dans le développement de leur théorie de l'esprit dès le cycle préparatoire. La littérature de jeunesse, par la richesse et la diversité de ses contenus et les possibilités d'interactions qu'elle offre, semble être une avenue intéressante pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit des enfants.

Dans cette recherche, nous avons exploré l'effet du genre d'albums sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit. Malgré la courte durée de l'expérimentation, nos résultats suggèrent que l'utilisation d'albums mettant en scène des personnages humains paraît plus efficace

¹ En Ontario, le cycle préparatoire désigne les classes de maternelle (4 ans) et de jardin d'enfants (5 ans). MÉO (2016)

pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit des jeunes enfants, comparativement aux albums avec des personnages animaux anthropomorphisés.

Abstract

It is around the age of 4 to 6 that the child begins to realize that each individual has emotional states (being happy, being sad) as well as mental states (wanting, thinking, believing) that influence our behaviour in the different situations that we live in on a daily basis. He or she develops what scientists call a theory of mind (Nader-Grosbois, 2011). Thanks to this cognitive ability, the child understands that people do not all think the same thing, that they do not all think in the same way, and that their thoughts may even be different from reality (Mélançon, 2015).

Preschool² is a decisive period for the development of the theory of mind. Several authors (Larzul, 2010; Mélançon, 2015) indicate that when they enter school, some children already understand certain mental states, such as false belief. However, there are many who do not use or are unable to use referents to mental states (I want, I think, I am sad). However, the work of Astington and Edward (2010) shows that children with a good theory of mind are better communicators, that they are more socially competent and that they are able to resolve conflicts. Hence the importance of supporting young children in developing their theory of mind.

Children's literature, through the richness and diversity of its content and the possibilities for interactions it offers, seems to be an interesting avenue to support the development of children's theory of mind, from the preparatory cycle.

In this research, we explored the effect of the genre of albums in the development of certain elements of theory of mind. Our results, despite the short duration of the experiment, seem to suggest that the use of albums featuring human characters appears to be more effective in supporting the development of theory of mind in young children, compared to albums with anthropomorphized animal characters.

² In Ontario, Preschool refers to Junior Kindergarten (children of 4) and Senior Kindergarten (children of 5) classes. (MÉO, 2016)

Table des matières

Remerciements.....	ii
Résumé.....	iii
Abstract.....	v
1. Introduction.....	1
2. Problématique.....	3
2.1. Questions de recherche.....	8
3. Cadre conceptuel.....	9
3.1. La théorie de l'esprit.....	10
3.1.1. Qu'est-ce que la théorie de l'esprit.....	10
3.1.2. Développement de la théorie de l'esprit.....	11
3.1.3. Types de représentations.....	12
3.1.3.1. Théorie de l'esprit-émotions.....	13
3.1.3.2. Théorie de l'esprit-cognition.....	15
3.2. La littérature jeunesse.....	16
3.2.1. Le genre d'albums.....	18
4. Recension des écrits.....	19
4.1. Recherches portant sur l'analyse de contenus d'albums de jeunesse.....	20
4.2. Recherches portant sur les interventions visant à soutenir le développement de la théorie de l'esprit.....	22
5. Méthodologie.....	27
5.1. Participants.....	27
5.1.1. Les enseignantes.....	27
5.1.2. Les élèves.....	28
5.2. Instrumentation.....	28
5.2.1. Pré-tests.....	29
5.2.2. Notes de terrains.....	30
5.2.3. Post-tests.....	31
5.2.4. Entrevues semi-dirigées.....	32
5.3. Les albums de littérature jeunesse.....	32
5.4. Procédures.....	32
5.4.1. Recrutement.....	33
5.4.1.1. Les enseignantes.....	33
5.4.1.2. Les élèves.....	34
5.4.2. Formation des enseignantes.....	35
5.4.3. Collecte de données.....	35
5.4.3.1. Pré-tests.....	36
5.4.3.2. Notes de terrain.....	36
5.4.3.3. Post-tests.....	36
5.4.3.4. Entrevues semi-dirigées.....	37
5.4.4. Expérimentation.....	37
5.4.4.1. La lecture interactive.....	38
5.4.5. Plans d'analyse des données.....	39
6. Résultats.....	41
6.1. Effets du genre d'albums sur la théorie de l'esprit.....	41
6.1.1. Résultats des pré-tests.....	41
6.1.2. Résultats des post-tests.....	43

6.1.2.1. Compréhension des émotions.....	43
6.1.2.2. Compréhension des conséquences des émotions.....	44
6.1.2.3. Fausses croyances.....	47
6.2. Perceptions des enseignantes face à l'utilisation du genre d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit.....	49
6.2.1. Intérêt des élèves.....	49
6.2.2. Attention des élèves pendant les séances de lecture.....	50
6.2.3. Effet des albums sur la théorie de l'esprit.....	50
6.2.3.1. Nos observations reliées aux perceptions des enseignantes.....	51
6.2.4. Reconnaissance des expressions des émotions.....	52
6.2.4.1. Nos observations reliées à la reconnaissance des expressions des émotions...	53
6.2.5. Compréhension des causes des émotions.....	53
6.2.5.1. Nos observations reliées à la compréhension des causes des émotions.....	54
6.2.6. Compréhension des conséquences des émotions.....	55
6.2.6.1. Nos observations reliées à la compréhension des conséquences des émotions.....	56
6.2.7. Potentiel des albums comme outil d'apprentissage.....	56
6.3. Effets des interventions sur les comportements prosociaux des élèves.....	57
6.3.1. Habiletés sociales.....	58
6.3.1.1. Nos observations reliées aux habiletés sociales.....	59
6.3.2. Effet du temps sur l'apprentissage.....	59
6.3.3. Importance des habiletés langagières.....	60
7. Discussions.....	61
7.1. Effets des interventions sur la théorie de l'esprit	62
7.1.1. Reconnaissance des émotions.....	63
7.1.2. Compréhension des causes des émotions.....	66
7.1.3. Compréhension des conséquences des émotions.....	68
7.1.4. Compréhension des fausses croyances	69
7.2. Discussions relatives aux questions deux et trois.....	70
7.2.1. Effets du genre d'albums sur la théorie de l'esprit.....	71
7.2.2. Observations des enseignantes reliées aux comportements prosociaux.....	75
8. Limites de la recherche.....	77
9. Conclusion.....	78
Bibliographie.....	81
Annexes.....	89
Annexe 1- Formulaire de consentement éclairé enseignant.....	90
Annexe 2- Formulaire d'assentiment élèves.....	91
Annexe 3- Formulaire de consentement éclairé parent/tuteur.....	92
Annexe 4- Épreuves du pré-test.....	93
Annexe 5- Épreuves du post-test.....	94
Annexe 6- Historiettes des quatre émotions de base.....	95
Annexe 7- Test de fausses croyances.....	96
Annexe 8- Guide des entrevues semi-dirigées.....	97
Annexe 9- Grille d'analyse des albums avec des personnages humains.....	98
Annexe 10- Grille d'analyse des albums avec des animaux anthropomorphisés.....	99
Annexe 11- Liste des albums exploités.....	100
Annexe 12- Canevas de planification de la lecture interactive.....	101
Annexe 13- Déroulement des activités de la semaine 1.....	102

Annexe 14- Déroulement des activités de la semaine 2.....	103
Annexe 15- Déroulement des activités de la semaine 3.....	104

Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : Objectifs des instruments et liens avec les questions de recherche.....	29
Tableau 2 : Échéancier de l'expérimentation.....	33
Tableau 3 : Calendrier des activités.....	37
Tableau 4: Pourcentage en moyenne des réponses pour les tâches du pré-test.....	42
Tableau 5: Compréhension des quatre émotions de base lorsqu'elles sont présentées en contexte.....	43
Tableau 6 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour l'ensemble des quatre histoires.....	45
Tableau 7 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la joie.....	46
Tableau 8 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la tristesse...	46
Tableau 9 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la peur.....	47
Tableau 10 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la colère...	47
Tableau 11 : Pourcentage de réussite pour les tâches de fausses croyances.....	48
 Figures	
Figure 1: Schéma synthèse de la théorie de l'esprit.....	13
Figure 2: Codage des données qualitatives.....	40
Figure 3: Test de fausses croyances.....	48

1. Introduction

Au cours de ses premières années de vie, le jeune enfant développe de manière progressive une théorie de l'esprit (Tourangeau, 2015). Celle-ci représente « la capacité à inférer des états mentaux à autrui, comme des croyances, des désirs ou des intentions » (Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache et Desgranges, 2011, p.41), autrement dit une compréhension du monde de la pensée. Ce processus cognitif lui permet de comprendre ses propres états mentaux tels que ses pensées, ses désirs, ses émotions, et de se représenter et d'inférer ceux des autres et de s'y adapter (Nader-Grosbois, 2011). Elle constitue de ce fait un élément essentiel qui lui permet de s'intégrer harmonieusement à son environnement social. Bien que le développement de la théorie de l'esprit débute très tôt dans la vie de l'enfant, son entrée à l'école est une étape sensible puisqu'il se retrouve face à de nouvelles conditions qui peuvent être stressantes (Laurent, 2017). Or, considérée comme un facteur d'adaptation sociale et scolaire, l'école doit réunir les conditions pour « aider les enfants à atteindre la maturité affective et à acquérir des habiletés sociales de différentes manières en modelant, par exemple, des façons de résoudre des problèmes, de gérer des conflits en encourageant les choix positifs » (Programme de la maternelle et du jardin d'enfants (PMJE), 2016, p.56).

Comme Gombert, Bernat et Roussey (2016), nous pensons que la littérature de jeunesse offre une avenue intéressante pour solliciter ces divers aspects de la théorie de l'esprit que nous venons de mentionner. Elle constitue un médium tout indiqué pour susciter des réflexions et des échanges autour des états mentaux et émotionnels (Nader-Grosbois, 2011). Cependant, nous ne savons pas si le genre d'albums de jeunesse auxquels sont exposés les enfants pourrait avoir une influence sur leur développement et si les personnages qu'ils rencontrent dans les livres (humain ou animal anthropomorphisé) ont une incidence sur leurs comportements prosociaux.

Cette recherche a été menée dans une école francophone en milieu minoritaire à Ottawa dans laquelle j'enseigne depuis quelques années. Au cours de mes 15 années d'enseignement au cycle préparatoire et au cycle primaire³, j'ai constaté que les difficultés liées aux habiletés sociales constituaient un défi dans les salles de classe. Occasionnellement, des initiatives visant à soutenir le développement socioaffectif des élèves sont mises en œuvre, mais elles semblent avoir peu d'effets durables en ce qui a trait à l'amélioration du mieux vivre ensemble. Devant ce constat, je me suis demandé dans quelle mesure une intervention destinée à des élèves du cycle préparatoire, à partir d'albums de littérature jeunesse, pourrait contribuer plus particulièrement à l'amélioration des comportements prosociaux. En entreprenant cette réflexion, la question du choix des albums comme moyen de soutenir le développement de la théorie de l'esprit des élèves s'est très tôt imposée à moi, donnant lieu à la présente recherche.

Le but de la présente étude est d'explorer, à travers la lecture interactive, l'effet du genre d'albums de littérature jeunesse sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit des jeunes enfants du cycle préparatoire (élèves de 4 et 5 ans), particulièrement sur le développement de leurs compétences émotionnelles et sociales.

Dans les prochains chapitres, nous exposerons d'abord notre problématique ainsi que les questions de recherche qui en découlent. Après avoir présenté notre cadre conceptuel dans lequel nous définissons les concepts sur lesquels s'appuie notre recherche, nous développerons la recension des écrits se rapportant à notre objet d'étude. Nous poursuivrons avec la méthodologie adoptée, les résultats et leur discussion, et nous terminerons par une conclusion de ce travail.

³ En Ontario, le cycle primaire réfère aux classes de la 1^{re} à la 3^e année (enfants de 3 à 8 ans). Ministère de l'Éducation.

2. Problématique

En Ontario où la langue dominante est l'anglais, l'école francophone dite minoritaire⁴ dessert des enfants issus de milieux ethnolinguistiques divers. À cet effet, elle se doit d'être un milieu ouvert et inclusif, réunissant les conditions d'acceptation de l'autre avec ses traditions, ses valeurs, ses langues, sa religion et sa culture pour un mieux vivre ensemble (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). À cet égard, les instances gouvernementales de l'Ontario ont pris diverses initiatives menant les écoles à offrir des conditions optimales pour construire une société pluraliste, mais soudée. D'une part, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MÉO, 2009) met l'accent sur le respect de la diversité puisqu'elle est justement « ...basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves et [...] veille à ce que tous se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans le milieu scolaire [...] » (Ministère d'Éducation de l'Ontario, p.4). D'autre part, dans le document *Atteindre l'excellence* par lequel le MÉO (2014) fait connaître sa vision renouvelée de l'éducation, l'un des objectifs est énoncé comme suit :

« Tous les enfants [...] acquerront une image positive d'eux-mêmes, un sentiment d'appartenance et les compétences nécessaires pour faire des choix positifs » (p. 3). Cet objectif est fondé sur le principe selon lequel « les élèves qui ont des relations solides et une image positive d'eux-mêmes et qui comprennent et gèrent leur santé et leurs émotions sont en meilleure situation de réaliser leur plein potentiel dans l'avenir. (p.14). »

Enfin, en ce qui concerne particulièrement les jeunes élèves du cycle préparatoire, le *Programme de maternelle et du jardin d'enfants* (MÉO, 2016) met aussi l'accent sur la valorisation du bagage socioculturel des enfants, le considérant comme une pièce maîtresse qui

⁴ L'école francophone minoritaire est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario. Elle dessert une clientèle qui possède un bagage linguistique et culturel varié. Elle a pour mandat de transmettre en plus du programme d'enseignement, la langue et la culture française (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

sous-tend le développement de leur bien-être⁵. Or, pour des raisons variées, il est possible que certains enfants qui arrivent au cycle préparatoire puissent éprouver des difficultés à faire face aux différentes contraintes de ce nouveau milieu de vie : nombre élevé d'enfants par classe, exigüité des locaux, partage de matériel, temps d'attente fréquents, respect des consignes, etc., sans omettre les différences langagières qui, pour certains élèves, peuvent constituer un obstacle majeur pour entrer en relation avec le personnel enseignant et les pairs. Ces nouvelles conditions laissent supposer de possibles défis dans la gestion du stress auquel peuvent se rajouter d'autres raisons d'ordre personnel (conditions socioéconomiques, handicap, comportement, anxiété, etc.). C'est pourquoi, dans les classes du cycle préparatoire en particulier, l'école doit :

aider les enfants à atteindre la maturité affective et à acquérir des habiletés sociales de différentes manières, par exemple, en modelant des façons de résoudre des problèmes, de gérer des conflits et en encourageant les choix positifs. (Programme de maternelle et du jardin d'enfants, 2016, p.56).

Étant donné l'importance des compétences émotionnelles dans le développement de l'enfant, nous pouvons aisément comprendre pourquoi le *programme de la maternelle et du jardin d'enfants* (MÉO, 2016), qui s'adresse à des élèves âgés de 4 à 5 ans, accorde une place importante aux émotions et aux compétences émotionnelles comme facteur favorisant les relations harmonieuses et l'adaptation au milieu (Cole, Martin et Dennis, 2004; Dennis, 2006; Eisenberg et Spinrad, 2004; Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard et Friedman, 1999; Rieder, Perrez, Reicherts et Horn, 2007). Ainsi, les enfants qui ne sont pas en mesure d'identifier, de comprendre, d'interpréter et de gérer leurs émotions sont sujets à des comportements inappropriés, et ont tendance à s'isoler, à devenir introvertis et moins sensibles à

⁵Bien-être : Le bien-être indique l'importance d'une santé et d'un mieux-être physiques et mentaux. Cela comprend les capacités comme les soins de soi, le sentiment d'identité et l'autorégulation. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b, p. 7)

la détresse d'autrui (Baurain et Nader-Grosbois, 2011). Or, tel que souligné par Cassidy, Ball, Rourke, Werner, Feeny, Chu et Perkins (1998), c'est par l'interaction avec l'Autre que s'acquiert une théorie de l'esprit menant à la compréhension des états mentaux et émotionnels, ainsi qu'une reconnaissance des règles sociales qui permettent à l'enfant de déterminer quelle émotion exprimer, à quel moment, envers quelle personne et dans quelle circonstance. Qu'il s'agisse de joie, de colère, de tristesse ou de peur, la reconnaissance et la gestion des émotions sont essentielles au bien-être psychologique des enfants et à leurs interactions sociales (MÉO, 2016). Par conséquent, il est essentiel d'envisager le développement de la théorie de l'esprit comme un enjeu au plan éducatif, en lui donnant une place tout aussi importante que celle accordée au développement des compétences académiques. Les pratiques en salle de classe devraient donc aussi privilégier des interventions pédagogiques qui suscitent les discussions, la confrontation et la compréhension de la pensée et de l'émotion de l'Autre, surtout en contexte de diversité.

La littérature jeunesse semble offrir une avenue intéressante pour répondre à de tels objectifs et ainsi répondre aux exigences du MÉO. En effet, par leur richesse et la diversité de leur contenu, les livres littérature de jeunesse permettent à l'enfant d'être mentalement actif lorsqu'on l'incite à participer à l'interprétation et à la construction du sens. La littérature jeunesse peut de ce fait solliciter la théorie de l'esprit (Gombert, Bernat et Roussey, 2016). C'est le médium tout indiqué pour provoquer sciemment chez l'enfant des réflexions au sujet de divers éléments tels que la reconnaissance des émotions et leurs manifestations physiques, C'est le médium tout indiqué pour provoquer sciemment chez l'enfant des réflexions au sujet de divers éléments tels que la reconnaissance des émotions et leurs manifestation physiques, ou encore pour soutenir des discussions concernant les croyances ou les fausses croyances, tout cela à partir des illustrations ou des mots qui relèvent les états mentaux des personnages (Nader-Grosbois, 2011). Son usage

est d'autant plus pertinent par le fait que les albums de jeunesse font déjà partie des ressources des classes du cycle préparatoire (Bernat, 2014).

Néanmoins, malgré le potentiel prometteur que semble offrir la littérature jeunesse dans le développement d'une théorie de l'esprit, autrement dit la capacité d'un jeune enfant à prendre conscience de ses pensées et de ses émotions ainsi que de celles des autres et s'y adapter, peu d'études semblent avoir pris en compte les conditions pédagogiques devant être réunies pour maximiser l'effet de son usage à cet égard dans les classes du cycle préparatoire. Bon nombre d'études ont révélé l'apport inestimable de la littérature jeunesse sous l'angle de la didactique pour favoriser l'éveil à l'écrit (Giasson, 2003; Lépine, 2012); d'autres ont souligné le rôle qu'elle peut jouer pour accompagner les enfants dans l'acquisition des compétences émotionnelles⁶ nécessaires à la socialisation (Bernat, 2014; Larzul 2010; Mélançon, 2015). Mais, à notre connaissance, rares sont les recherches qui ont été menées directement dans les salles de classe afin de vérifier sa portée, comme outil éducationnel, sur le développement de la théorie de l'esprit des jeunes enfants. En outre, nous ne savons pas quels genres d'albums pourraient avoir le plus d'impact sur son développement. Par exemple, beaucoup d'albums de jeunesse mettent en vedette des personnages animaux anthropomorphisés⁷ pour rendre les histoires accessibles et amener les jeunes enfants à adopter des comportements socialement acceptables dans des contextes naturels (Melson, 2013). Dans d'autres albums, c'est par l'entremise de personnages humains que l'on retrouve ces mêmes comportements. Est-il possible que de part et d'autre ces albums aient diverses influences chez les enfants du cycle préparatoire en ce qui a trait au

⁶ Compétences émotionnelles : la capacité d'identifier ses émotions, de les comprendre, de les contrôler ou de les ajuster en fonction des circonstances (Goleman, 1997).

⁷ Anthropomorphisé : qualifie un animal à qui l'on attribue un comportement ou un aspect humain : un renard complice, une marionnette qui ment et vit toutes sortes de problèmes, un lapin qui est vaniteux et une tortue qui persévère (Melson, 2013).

développement de la théorie de l'esprit ? Une étude de Larsen, Lee et Ganea (2018) a démontré que la lecture d'histoires dans lesquelles évoluent des personnages humains avait pour effet d'augmenter les comportements altruistes des enfants, alors que la lecture d'albums présentant des animaux anthropomorphisés aurait un effet contraire. Mais, malgré les observations de ces auteures, on ne peut ignorer d'autres études qui, à l'instar de celle de Geerdt, Van de Wall et LoBue (2016) soutiennent que les enfants réalisent des apprentissages à partir d'albums privilégiant aussi bien des humains que des animaux anthropomorphisés, et ce, même si ces dernières études ne portent pas précisément sur le développement de la théorie de l'esprit.

À la lumière de ces avancées qui opposent en quelque sorte ces deux genres d'albums, il nous semble pertinent d'entreprendre une recherche qui exploiterait leur usage et qui permettrait d'explorer leur effet sur certains éléments de la théorie de l'esprit. Cette investigation nous permettra de vérifier lesquels des personnages, humains ou animaux anthropomorphisés, sont les plus susceptibles d'amener les jeunes enfants à intégrer les messages véhiculés dans les albums à des contextes réels.

Au Canada, et particulièrement en Ontario, certains programmes ont déjà été implantés dans les écoles pour soutenir le développement des compétences émotionnelles, tel que le *Programme d'apprentissage social et émotionnel (ASE)*, qui met l'accent sur le développement des compétences socioémotionnelles, et le programme *Promoting alternative thinking strategies (PATHS)* qui, de son côté, vise le développement de la conscience de soi et la conscience sociale, la maîtrise de soi ainsi que les compétences interpersonnelles et décisionnelles (Shanker, 2014). Toutefois, malgré les résultats intéressants qui en sont ressortis, à savoir des compétences socioémotionnelles accrues, une meilleure attitude envers soi-même et autrui, un meilleur comportement social, il reste que ces programmes ne s'insèrent pas dans les routines de la salle

de classe; ils nécessitent, pour la plupart, des interventions de spécialistes puisque les outils d'évaluation utilisés sont d'ordre psychométrique, lesquels ne sont pas nécessairement maîtrisés par le personnel enseignant, ce qui entrave leur intégration à la pratique d'enseignement.

C'est pourquoi le but de la présente recherche est de proposer une approche pédagogique intégrée à la salle de classe et dispensée par des enseignantes. C'est ainsi que nous envisageons d'explorer l'effet d'interventions pédagogiques à partir d'albums mettant en scène des personnages humains et des animaux anthropomorphisés, s'appuyant sur la littérature jeunesse, sur le développement de la théorie de l'esprit, particulièrement les compétences émotionnelles et sociales des enfants du cycle préparatoire, évoluant dans un contexte francophone diversifié.

2.1. Questions de la recherche

Compte tenu du fait que peu de recherches se soient penchées sur le rôle de la littérature jeunesse comme facteur favorisant le développement de la théorie de l'esprit des élèves du cycle préparatoire, l'objectif de cette étude est de tenter de déterminer quel genre d'albums (avec des personnages humains et des albums avec des personnages animaux anthropomorphisés) qui utilisés, en contexte de lecture interactive en salle de classe, a un effet sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit chez le jeune enfant. Ces derniers seront précisés plus loin. Ainsi, notre première question de recherche s'énonce comme suit :

Quel est l'effet du genre d'albums (albums avec personnages humains ou albums avec personnages animaux anthropomorphisés) sur certains éléments de la théorie de l'esprit des jeunes enfants du cycle préparatoire, plus précisément sur :

- a) La reconnaissance des émotions ?*
- b) La reconnaissance des expressions émotionnelles faciales ?*
- c) La compréhension des causes des émotions ?*
- d) La compréhension des conséquences des émotions ?*

e) *La compréhension des fausses croyances ?*

En plus de considérer les résultats associés au genre d'albums qui seront à la base des interventions, il semble important de prendre en compte les perceptions que celles-ci suscitent auprès des enseignantes. Pour ce faire, notre deuxième question est la suivante :

Quelles perceptions ont les enseignantes face à l'utilisation de ces deux genres d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit ?

Enfin, nous souhaitons aussi prendre en compte le point de vue des enseignantes en ce qui concerne les effets possibles de ces interventions sur les comportements prosociaux des élèves. En ce sens, notre troisième question de recherche est la suivante :

S'il y a lieu, quels sont les changements dans les comportements prosociaux des élèves que les enseignantes attribuent aux interventions qu'elles ont réalisées dans le cadre de cette recherche?

3. Cadre conceptuel

Pour répondre à nos trois questions, il importe de bien définir les principaux concepts théoriques sur lesquels notre travail prend appui. Ainsi, dans notre cadre conceptuel, nous présentons en premier lieu des éléments essentiels relatifs à la théorie de l'esprit. En deuxième lieu, nous nous attardons à circonscrire des aspects importants de la littérature jeunesse qui pourraient jouer le rôle de médiateur, dans le but de soutenir le développement de la théorie de l'esprit.

3.1. La théorie de l'esprit

En premier lieu, nous nous basons sur les écrits de divers auteurs pour définir ce qu'est la théorie de l'esprit. Par la suite, nous nous attardons à la façon dont elle se développe chez les enfants, ce qui nous mène à faire la distinction entre les aspects émotifs et les aspects cognitifs qui s'y rapportent.

3.1.1. Qu'est-ce que la théorie de l'esprit ?

Définie par plusieurs chercheurs, la théorie de l'esprit traduit « la capacité à inférer des états mentaux à autrui, comme des croyances, des désirs ou des intentions » (Duval et collab., 2011, p.41). Cette capacité permet à l'individu d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements. Ce concept est aussi connu en anglais sous les appellations de « mindreading » (lecture d'états mentaux), « perspective-taking » (prise de perspective), « empathy » (empathie) ou encore « social understanding » (compréhension sociale) (Nader-Grosbois, 2011). Élément important dans le développement de l'enfant, la théorie de l'esprit permet de développer sa cognition sociale (Tourangeau, 2015).

Dès leur très jeune âge, les enfants déchiffrent le monde social grâce aux interactions qu'ils ont avec des adultes et d'autres enfants (Veneziano, 2015). Selon les circonstances, ils apprennent à lire l'expression émotionnelle des autres et distinguent leurs propres émotions ; ils induisent ainsi des liens entre les situations vécues et les émotions qu'elles suscitent et apprennent petit à petit à prédire les comportements appropriés (Nader-Grosbois, 2011). La théorie de l'esprit permet d'avoir des pensées concernant les pensées d'autrui et de raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent (Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache et Desgranges, 2011, p.43). De leur côté, Davidson, Vanegas et Hilver (2015) définissent la théorie de l'esprit comme étant la capacité de prise de perspective. Cette habileté de pouvoir prendre le point de

vue de l'autre est au cœur de la compétence sociale; elle sous-tend « la capacité à faire preuve d'empathie envers autrui ou à comprendre que certaines situations peuvent susciter certaines émotions. » (p.2). Ainsi, les compétences en théorie de l'esprit sont au cœur du développement des compétences émotionnelles et sociales.

3.1.2. Développement de la théorie de l'esprit

La littérature scientifique foisonne de questions relatives au développement de la théorie de l'esprit chez les enfants, notamment sur : (1) son origine, pour vérifier si c'est le fait d'un processus normal de développement ou si elle est acquise par expérience; (2) sur les étapes de son acquisition et (3) sur la manière dont cela se produit (Plumet, 2008).

Dans son étude sur le changement représentationnel affectif, Tourangeau (2015) cite de nombreuses recherches dont celle de Gross et Harris (1988), de Wellman (2002) et de Flavell (2004), pour qui, le développement d'une théorie de l'esprit commencerait vers l'âge de deux ans, lorsqu'un enfant comprend que les gens qui l'entourent peuvent ressentir des émotions différentes des siennes. Vers trois ans, il commence à intégrer le concept de croyance dans son explication du comportement humain, en se basant sur ce qui est observable pour ensuite arriver à comprendre que certaines représentations ou croyances n'ont pas obligatoirement un lien causal avec le monde réel tel qu'il le perçoit. Puis, entre quatre et cinq ans, l'enfant assimile le concept de fausse croyance⁸, c'est-à-dire qu'il croit à des choses qui ne sont pas vraies et agit selon ses croyances et non pas selon ce qui correspond à la réalité.

⁸La fausse croyance peut être mesurée par le Test de Sally et Anne (Larzul, 2010) : Sally a une bille et décide de la cacher dans un panier avant de quitter la pièce. En son absence, Anne prend la bille et la place dans une boîte. Enfin, Sally revient. On demande alors à l'enfant « Où Sally va aller chercher sa bille ? ». Les plus jeunes enfants répondent généralement que Sally va la chercher dans la boîte. Ce concept de fausse croyance prédit l'habileté de l'enfant à se mettre à la place de l'autre et de tenir compte d'une perspective qui n'est pas la sienne ou qui n'est peut-être pas le reflet de la réalité selon sa propre perception. Enfin, à partir de 6 ans, l'enfant intègre le concept de fausse croyance de deuxième ordre, avec lequel l'enfant peut induire une fausse croyance chez autrui en lui faisant croire quelque chose qui n'est pas vrai. Par exemple, Jean fait croire à Marie qu'il pensait qu'elle croyait au père Noël alors qu'il sait très bien qu'elle n'y croit pas (Petitat, 1998).

Ce développement progressif de la théorie de l'esprit permet de cibler les interventions afin de soutenir les enfants dans le développement de leur cognition sociale. Les recherches qui se sont penchées sur la question ont mis en évidence certaines actions qui peuvent les soutenir : discuter avec les enfants des pensées et des émotions ; parler avec eux des raisons qui poussent les gens à se comporter d'une certaine façon ; leur faire écouter des histoires et en parler (Thirion-Marissiaux, 2008). Ces études nous font aussi remarquer que des enfants dont la théorie de l'esprit est plus développée sont « de meilleurs communicateurs, capables de résoudre des conflits avec leurs amis (...) ; ils sont plus heureux à l'école et plus populaires auprès de leurs pairs » (Astington et Edward, 2010, p.3). Pour ces raisons, les enseignantes du cycle préparatoire doivent saisir les situations d'apprentissage afin de développer les éléments de la théorie de l'esprit (les émotions, les croyances, les désirs, les intentions), particulièrement dans le contexte socioculturel diversifié dans lequel ils évoluent.

3.1.3 Types de représentations mentales

Étant donné la nature dichotomique des contenus mentaux (pensées versus émotions), plusieurs auteurs distinguent deux types de représentations et donc deux types de théorie de l'esprit : une théorie de l'esprit-cognitive et une théorie de l'esprit-émotions (Shamay-Tsoory et Aharon-Peretz, 2007; Kalbe, Schlegel, Sack, Nowak, Dafotakis, Bangard, Brand, Shamay-Tsoory, Onur, et Kessler, 2010). Cette dichotomie est illustrée par la figure 1.

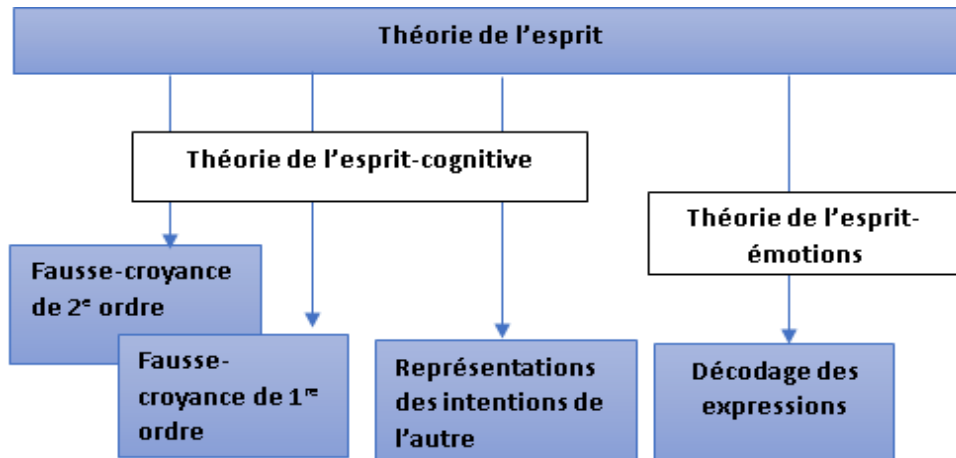


Figure 1 : Schéma synthèse de la théorie de l'esprit
(inspiré de Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache et Desgranges, 2011)

3.1.3.1. Théorie de l'esprit-émotions

Connue aussi sous le nom de compétences émotionnelles, la théorie de l'esprit-émotions traduit les façons dont l'individu identifie, exprime, comprend, utilise et régule ses émotions (Bender, Pons, Harris, Esbjørn, et Reinholdt-Dunne, 2015; Housman, 2017). Elles lui permettent de comprendre les causes, les conséquences et la nature malléable de ses propres émotions et celles des autres (Pons, Harris et de Rosnay, 2004).

L'intérêt scientifique porté à l'expression des émotions n'est pas récent. En effet, Laurent (2017) rapporte que déjà en 1877, Charles Darwin s'y intéressait et que dans ses carnets, on pouvait constater son intérêt à documenter les émotions en dessinant les expressions faciales de son propre fils. Plusieurs recherches ont par la suite démontré que les émotions se développent progressivement. Par exemple, Pons, Harris et de Rosnay (2004) indiquent que la compréhension des émotions se déroule en trois phases de 3 à 11 ans. Premièrement, les enfants commencent par reconnaître les expressions faciales des émotions de base induites par le contexte (p. ex. : le

bonheur de recevoir un cadeau) et le rôle du désir dans les émotions (p. ex. : obtenir un objet que l'on souhaite rend heureux, alors que ne pas l'avoir rend triste ou même fâché). Cette reconnaissance permet donc à l'enfant d'inférer les états émotionnels ainsi que les intentions d'autrui et d'anticiper ses gestes, mais aussi de réguler ses propres comportements en conséquence. Elle influence ainsi ses capacités d'adaptation à l'environnement (Cigna, Guay et Renaud, 2015). Deuxièmement, les enfants saisissent le rôle des croyances dans les émotions et différencient entre les émotions ressenties et celles exprimées intentionnellement (Perron et Gosselin, 2007). Enfin, lorsqu'ils intègrent le vocabulaire émotionnel, les enfants sont capables d'associer consciemment les expressions faciales, comportementales et verbales des émotions (Laurent, 2017). Vers l'âge de 3 et 4 ans, ils commencent à se faire des images ou des représentations conscientes et explicites des émotions. Ils développent alors ce que les chercheurs appellent des compétences émotionnelles (Pons, Harris et Rosnay, 2004). Celles-ci représentent la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à utiliser les émotions et celles d'autrui pour maintenir des relations sociales harmonieuses (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2014). Elles aident l'enfant à faire des compromis lors d'interactions sociales et ainsi cheminer adéquatement dans son environnement, notamment durant la période du cycle préparatoire où le principal défi que rencontrent les enfants de cet âge est celui d'établir des relations d'amitié (Denham, Mason, Caverly, Schmidt, Hackney, Caswell et DeMulder, 2002; Izard, 2002; Parker et Gottman, 1989). C'est pourquoi le rôle que peuvent jouer ces compétences, dans le domaine de l'éducation, a suscité l'intérêt de la recherche, particulièrement sur l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'adaptation et la réussite scolaire des élèves. Il est ainsi apparu qu'un individu capable d'identifier ses propres émotions est plus à l'écoute et devient sensible à celles des autres (El Ghoudani et López-Zafra, 2014). D'ailleurs, les études de

Campos et Barrett (1984) et de Saarni (1999) mettent l'accent sur l'interdépendance des compétences émotionnelles et sociales. Ils indiquent que les unes soutiennent le développement des autres et vice versa. Ainsi, pour qu'un jeune enfant puisse développer ces compétences, il est primordial qu'il comprenne ses propres émotions. En effet, en situation conflictuelle, les enfants qui ont une bonne connaissance émotionnelle de soi sont capables de ne pas répondre aux provocations et optent pour des comportements socialement acceptables (Denham, Bassett, Way et Zinsser, 2014).

3.1.3.2. Théorie de l'esprit-cognitive

La théorie de l'esprit-cognitive réfère à la capacité à se représenter les états épistémiques et volitionnels d'autrui (qui renvoient aux connaissances qu'ils ont sur le monde). Elle permet de comprendre, d'inférer ou de raisonner sur leurs pensées, leurs croyances ou leurs intentions, et ce indépendamment de toute connotation émotionnelle (Desgranges, Laisney, Bon, Duval, Mondou, Bejanin, Fliss, Beaunieux, Eustache et Muckle, 2012).

La théorie de l'esprit-cognitive est habituellement considérée acquise à partir de 4 ou 5 ans, au moment où l'enfant satisfait aux épreuves classiques de fausses croyances (Gauthier et Bradmetz, 2005). Mais, elle continue à se développer à partir de 6 ans, âge durant lequel l'enfant commence à comprendre les fausses croyances de second ordre. En outre, il peut réfléchir aux croyances que pourrait possiblement avoir une autre personne (p. ex. : *Jean pense que Sophie pense...*) (Tourangeau, 2015).

Le principe des épreuves de fausses croyances est basé sur l'habileté à inférer l'état mental d'un individu possédant une croyance erronée et non conforme à la réalité (Desgranges et collab. 2012). L'âge de 4 ans représente une étape majeure, durant laquelle prendrait place le

processus d'acquisition de la théorie de l'esprit (Astington et Edward, 2010). À cet âge, l'enfant prend conscience que ses pensées peuvent être fausses. Wimmer et Perner (1983) ont démontré que les enfants de 4 à 6 ans réussissent le test de fausses croyances à 57% et que ceux de 6 à 9 ans à 86 %. Les enfants démontrent ainsi qu'ils sont en mesure de reconnaître que les personnes peuvent avoir différentes idées concernant une même situation et que leur comportement est influencé par ces idées (Slaughter, Peterson et Moore, 2013). Cette reconnaissance faciliterait leur adaptation à leur environnement social (Légaré, 2019).

Nader-Grosbois (2011) soutient qu'il est nécessaire de proposer des situations didactiques d'apprentissages des éléments de la théorie de l'esprit aux enfants pour leur permettre de bâtir des connaissances procédurales et des compétences en lien avec la théorie de l'esprit. Elle présente à cet effet les ouvrages de littérature jeunesse comme étant un outil intéressant pouvant aider les enfants à développer ces éléments.

Dans la partie suivante, nous mettons en lumière des éléments importants de la littérature jeunesse qui pourraient jouer le rôle de médiateurs, favorisant ainsi le développement de la théorie de l'esprit.

3.2. La littérature jeunesse

Leclaire-Halté (2008) perçoit l'album de littérature jeunesse comme étant un genre à part entière, qui se distingue par ses caractéristiques plurisémiotiques associées au public concerné, pouvant aller de l'enfant non-lecteur autonome au médiateur lettré. En plus du support didactique qu'elle offre, la littérature jeunesse peut s'avérer un outil de choix pour aborder les éléments de la théorie de l'esprit avec les élèves des classes du cycle préparatoire. En effet, la littérature jeunesse peut non seulement contribuer au développement des habiletés linguistiques générales

des élèves, mais elle permet aussi l'exposition à des histoires portant sur différents aspects de la vie qui peuvent aider les jeunes enfants à mieux appréhender le monde (Morant, 2007; Lowe, 2009).

Ainsi, la littérature jeunesse serait aussi susceptible de jouer un rôle dans le soutien du développement psychoaffectif, puisqu'elle aborde différents thèmes de façon accessible et ouverte (Carrer et Chabert, 2012) et propose souvent « des mises en situation favorisantes et stimulantes qui permettent le glissement de représentations d'états mentaux et relations avec les comportements de l'implicite vers l'explicite et le conceptuel » (Bernat, 2014, p. 15). Elle représente aussi un élément conciliateur entre les comportements, les émotions et le langage, sans compter son potentiel d'échanges et de socialisation (Larouche, 2015). La littérature jeunesse est un médiateur du sens. Lorsque les enfants discutent du contenu des histoires avec leurs enseignants et leurs pairs, ils accèdent non seulement à la langue, mais aussi à leurs pensées qui, elles, conduisent à des processus mentaux plus élevés (Gravle Werkheiser, 2014). Pour Baron et Makdissi (2019) « l'adulte, en situation de lecture interactive, pose des questions d'inférences causales centrées sur la macrostructure du récit (...), mais immanquablement aussi sur les composantes de la théorie de l'esprit, soit les états internes des personnages (buts, motivations et émotions), et ce, en amenant l'enfant à les lier causalement entre elles. » (p.6). Autrement dit, quand l'adulte pose la question « *Comment se sent le personnage? Pourquoi se sent-il ainsi?* », il amène l'élève à se prononcer sur l'émotion liée au problème, en l'occurrence sur un état interne de type émotionnel. De la même façon, lorsqu'il lui demande, en parlant du personnage « *Qu'est-ce qu'il veut à ton avis ? À quoi pense-t-il ? Que croit-il ?* » ou encore « *Qu'est-ce qu'il va faire ?* », l'adulte l'amène à s'exprimer sur un état interne de type intentionnel.

En outre, les albums de jeunesse racontent souvent des histoires avec des personnages dont les émotions, les pensées, les intentions, les croyances et les désirs reflètent ceux des enfants, ce qui favorise les conversations et les échanges autour des problèmes socioémotionnels évoqués (Dyer, Shatz et Wellman, 2000). En effet, les personnages que les enfants rencontrent dans les albums « peuvent avoir une profonde influence sur eux, un impact presque aussi fort que celui de vraies personnes qu'ils connaissent et rencontrent » (Almerico, 2014, p. 3). Ainsi, la variété des récits qu'évoquent les albums de littérature jeunesse soutient des réponses substantielles et accessibles à des interrogations fondamentales. Ils ouvrent ainsi, concrètement et sensiblement, une voie pour l'inscription des jeunes enfants dans le monde » (Hétier, 2013, p.33).

3.2.1. Le genre d'albums

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à deux genres d'albums : ceux dans lesquels évoluent de personnages humains et ceux qui mettent en scène des animaux anthropomorphisés. Lorsqu'il est question d'albums avec animaux, cette personnification faciliterait l'expression et le dialogue (Widmer, 2010). Selon Melson (2013), ce genre d'albums rend les histoires accessibles et amène les jeunes enfants à adopter de meilleurs comportements dans des contextes naturels. Toutefois, d'autres auteurs pensent que les enfants sont moins susceptibles de s'approprier et de transférer les habiletés de résolution de problème social si elles sont présentées par des personnages non humains (Larsen, Lee et Ganea, 2018). Pour notre part, en plus de considérer cette divergence d'opinions, notre motivation à exploiter ces albums (ceux avec des personnages humains et ceux avec des animaux anthropomorphisés) provient aussi du fait que plusieurs enfants semblent naturellement attirés par les animaux. Leurs histoires pourraient les captiver davantage, les messages véhiculés seraient plus accessibles et les

personnages animaux pourraient les influencer et les amener à interagir positivement dans les contextes réels (Larsen, Lee et Ganea, 2018).

Pour résumer, la littérature jeunesse semble être une piste intéressante pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit des jeunes enfants. Celle-ci joue un rôle essentiel dans leur intégration sociale puisqu'elle permet d'établir des relations positives avec les pairs. Toutefois, peu de recherches visant cet objectif se sont penchées, à notre connaissance, sur l'effet d'interventions pédagogiques, élaborées à partir d'albums de jeunesse et réalisées dans la salle de classe du cycle préparatoire. Le rôle incontesté qu'accorde la recherche à la littérature jeunesse dans l'enseignement des habiletés de lecture et d'écriture nous amène à penser qu'elle pourrait aussi être le moyen par lequel les élèves développent leur cognition sociale. En effet, le récit permet de donner un sens à ce qu'ils vivent, d'opérer un changement interne et de s'ouvrir au monde (Cardinet, 2000). La littérature jeunesse offre, par ailleurs, « une avenue de remédiation cognitive pour des élèves aux prises avec des représentations personnelles trop chargées en affects » (Monzani, 2005, p.609), notamment pour des thèmes difficiles, ce qui permet une mise à distance du problème et évite que l'enfant ne s'implique trop fortement.

Dans la prochaine partie de notre travail, nous allons passer en revue les recherches qui ont porté sur le rôle de la littérature jeunesse dans le soutien de la théorie de l'esprit et le développement des compétences socioémotionnelles des enfants.

4. Recension des écrits

Reconnue pour son potentiel de socialisation et d'échanges, la littérature jeunesse a suscité un grand intérêt en ce qui concerne le rôle qu'elle pourrait jouer dans le développement de la théorie de l'esprit. Les résultats observés semblent prometteurs quant à la pertinence de

l'intégrer aux pratiques pédagogiques afin d'atteindre cet objectif (Larouche, 2015; Larzul, 2010).

Notre recension des écrits s'articule autour des objectifs poursuivis par les différentes recherches que nous avons consultées. Ainsi, nous présentons d'abord des études dont l'objectif était d'analyser divers corpus d'albums afin de ressortir des aspects se rapportant à la théorie de l'esprit. Viennent ensuite des recherches qui ont évalué l'efficacité d'autres moyens pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit.

4.1. Recherches portant sur l'analyse de contenus d'albums de jeunesse

Cassidy, Ball, Rourke, Werner, Feeny, Chu et Perkins (1998) ont analysé le contenu 317 albums de littérature jeunesse destinés aux enfants du cycle préparatoire, afin de déterminer s'ils présentaient un contenu pouvant possiblement solliciter chez l'enfant des éléments de la théorie de l'esprit. Cette recherche a révélé que dans 74% des albums analysés, la trame narrative mettait en évidence des états mentaux et émotionnels tel que ressentir, vouloir, savoir, penser, croire, etc., 43% décrivaient les personnalités des personnages et 34% faisaient état de fausses croyances. Ces auteurs ont conclu que la littérature jeunesse destinée aux enfants du cycle préparatoire présente un riche potentiel permettant de rendre la pensée visible et ainsi soutenir le développement d'une théorie de l'esprit chez l'enfant.

De leur côté, Dyer, Shatz et Wellman (2000) ont examiné un corpus de 90 livres narratifs, dont 45 ouvrages destinés aux enfants de trois à cinq ans et 45 autres destinés à des enfants de cinq à six ans, tirés d'une banque d'ouvrages choisis par des experts dans le domaine de la littérature jeunesse. L'analyse s'est basée, entre autres choses, sur les mots et les expressions mis en évidence dans le texte et dans les images. Leurs observations indiquent que les livres destinés

aux enfants de cinq à six ans étant généralement plus longs, comprenaient une plus grande fréquence de références aux états mentaux. Toutefois, ces références étaient élevées pour les deux ensembles de livres, soit en moyenne un référent à toutes les trois phrases dans les livres des deux groupes d'âge. Les images, prises seules, ne représentaient pas les concepts d'états mentaux exprimés dans le texte. Il s'avère que les informations relevant les états mentaux étaient transmises en grande partie par les mots et non pas par les images.

Par ailleurs, l'étude de Mélançon (2015) comportait deux volets, soit une analyse de contenu sur un corpus d'albums de littérature jeunesse et une analyse des pratiques pédagogiques découlant de la lecture auprès des élèves. En premier lieu, la chercheuse a réalisé une analyse de 489 albums présents dans cinq classes de maternelle dont 114 (choisis pour leur disponibilité) ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie, à l'aide d'une grille de catégorisation, traduite et adaptée de Cassidy et collab. (1998). Cette grille a permis de noter la présence des mots référant à des états émotionnels, mentaux et sur la présence de situations diverses de fausses croyances. Par la suite, les pratiques pédagogiques à partir de ces albums ont aussi été documentées par des entretiens semi-dirigés auxquels ont participé les cinq enseignantes. Les résultats obtenus rejoignent ceux de Cassidy et collab. (1998) et révèlent que la grande majorité des albums de littérature jeunesse que l'on peut trouver en classe de maternelle sont susceptibles de contribuer à créer un contexte stimulant pour l'éveil de l'enfant au monde de la pensée, puisqu'ils renferment des mots d'états émotionnels (ressentir), mentaux (vouloir, savoir, penser, croire), ainsi que des situations de croyance et de fausses croyances (tromperies, malentendus) qui rendent le monde de la pensée plus accessible pour ce dernier. Toutefois, les entrevues auprès des enseignantes ont permis de constater que l'exploitation des albums visait

surtout à soutenir le goût de lire, à amorcer un thème ou à favoriser la conscience de l'écrit et la conscience phonologique des élèves. En fait, dans ces classes, la lecture d'albums n'avait pas pour objectif de soutenir les compétences cognitives et sociales ni la pensée de l'enfant, question sur laquelle s'est interrogée cette chercheuse et sur laquelle nous nous penchons également dans le cadre de la présente étude.

Un fait important à noter est que ces trois études se sont uniquement basées sur la présence ou non d'états émotionnels, d'états mentaux et sur des situations de fausses croyances pour évaluer le potentiel des albums de jeunesse sur le développement de la théorie de l'esprit. Le rôle que pourraient jouer les personnages humains ou les animaux anthropomorphisés dans la compréhension des états mentaux propres aux protagonistes et pouvant possiblement amener les enfants à adopter des comportements prosociaux adéquats n'a pas été soulevé.

4.2. Recherches portant sur des interventions visant à soutenir le développement de la théorie de l'esprit.

En 1990, Russell a voulu savoir si des élèves de 4 à 11 ans étaient capables de comprendre les causes et les conséquences des émotions de base. Dans son expérimentation auprès de 120 élèves, l'auteur racontait un début d'histoires dans lesquelles le personnage ressent une émotion. Les enfants devaient terminer l'histoire en se basant une première fois sur l'expression du visage (sans nomination de l'émotion), une deuxième fois en se basant sur les mots désignant l'émotion du protagoniste (sans voir le visage) et une troisième fois, après nomination de l'émotion et observation de l'image. En tenant compte uniquement des réponses appropriées, les pourcentages de réussite relatifs aux conséquences des émotions révèlent respectivement : 60 % pour la joie, 57 % pour la tristesse, 67 % pour la colère, et enfin 45% pour

la peur. Il en déduit que les enfants de 4 à 6 ans sont en mesure de reconnaître les quatre émotions de base.

En 2014, Gravel Werlheiser a cherché à savoir si un entraînement aux habiletés sociales par l'entremise de la littérature jeunesse favoriserait la reconnaissance des émotions et améliorerait les comportements prosociaux. Il a mené une étude auprès de quatre enseignantes du jardin d'enfants et de 40 élèves. Séparés en un groupe expérimental et un groupe contrôle, les élèves ont été évalués avant et après l'intervention à l'aide d'un test d'évaluation des compétences émotionnelles. Entre ces deux temps, à raison d'une fois par semaine et durant dix semaines, les élèves du groupe expérimental ont participé à un programme d'apprentissage d'habiletés sociales *Strong Start*⁹ s'appuyant sur la littérature pour enfants, offert par l'enseignante. Des activités suivaient la lecture durant toute la semaine (p. ex. : relecture, discussion, projets artistiques) pour renforcer les compétences ciblées. Le groupe contrôle, pour sa part, suivait sa période de lecture routinière sans aucune activité particulière en lien avec le développement des compétences visées. Les résultats obtenus ont montré que, même s'il y avait une différence entre le pré- et le post-test pour les deux groupes, les scores n'étaient pas statistiquement différents. Le changement dans les scores n'a pas pu être attribué au programme *Strong Start*. Néanmoins, l'analyse qualitative réalisée à partir d'entretiens avec les enseignantes et de leur journal de bord a, quant à elle, révélé que le recours à la littérature jeunesse pour soutenir les compétences émotionnelles et sociales aurait eu un effet positif sur les enfants du groupe expérimental. Les enseignantes ont, en effet, observé de meilleurs comportements prosociaux dans diverses situations d'interactions à la suite de ces interventions, ce qui laisserait

⁹ Strong Start : Organisation de bienfaisance canadienne enregistrée qui aide les enfants à apprendre à lire. Les programmes impliquent de travailler directement avec les enfants en plus de fournir des ressources aux familles pour soutenir le développement de solides compétences en alphabétisme. Cette organisation travaille en partenariat avec des écoles, les parents et des centres communautaires. <https://www.strongstart.ca/>

croire à l'idée que l'intervention pédagogique à partir de la littérature jeunesse améliorerait les relations sociales.

Une étude similaire réalisée par Theural et Gentaz (2015), portant sur l'identification, la compréhension et la régulation des émotions par les élèves, a abouti à des conclusions semblables. Ces auteurs ont mené leur recherche auprès de 232 enfants âgés de 6 à 12 ans. Préalablement à l'étude, les enseignantes volontaires ont bénéficié de quatre journées de formation concernant le développement des compétences émotionnelles. Le but de cette formation était de les sensibiliser au rôle de ces dernières dans l'apprentissage scolaire, la gestion du stress et le bien-être. Les enseignantes ont aussi participé à des groupes de discussion sur la création de stratégies et d'outils de développement de ces compétences. Le matériel pédagogique conçu pour cette formation avait pour but de travailler quatre compétences émotionnelles (l'identification, l'expression, la compréhension, et la régulation) sous forme ludique, avec des activités adaptées selon l'âge des élèves. À la suite de cette formation, les chercheurs ont séparé les élèves en un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les élèves se retrouvant dans le groupe expérimental ont bénéficié de sept activités d'apprentissage menées par les enseignantes, alors que dans le groupe témoin, les élèves n'ont pas profité de ces activités. Le niveau de compétences émotionnelles des élèves des deux groupes a été évalué à deux reprises, par un pré-test et un post-test, à l'aide de trois tâches évaluant la compréhension d'étiquettes émotionnelles, l'identification d'expressions faciales et la compréhension et la régulation des émotions. Les principaux résultats de cette recherche révèlent une amélioration significative des performances émotionnelles chez les enfants du groupe expérimental, ce qui démontre qu'il est possible de développer les compétences émotionnelles des enfants par des activités d'apprentissage intégrées à la salle de classe et dispensées par les enseignants eux-mêmes.

Parallèlement aux études portant sur le type d'intervention, d'autres se sont intéressées à l'impact des approches pédagogiques sur le développement de la théorie de l'esprit. C'est ainsi que Gombert, Bernat et Roussey (2016) ont examiné l'effet de l'approche pédagogique en salle de classe. Deux modes d'interventions ont été expérimentés auprès de 65 élèves de maternelle. Une lecture à voix haute animée par l'enseignante à partir de l'album et une lecture scénarisée, c'est-à-dire racontée à l'aide de personnages. L'expérimentation a duré 4 mois pendant lesquels une séance de lecture de 45 minutes avait lieu une fois par semaine. Pour mesurer les compétences en théorie de l'esprit, les auteurs ont utilisé la batterie d'évaluation standardisée¹⁰ proposée par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011). Les résultats obtenus ont révélé une progression significative dans les compétences en théorie de l'esprit des groupes, confirmant que le simple fait d'exposer les élèves à des états mentaux et émotionnels, par le biais de lectures animées par des adultes, pourrait accélérer la prise de conscience de ces derniers et des effets de causalité ou de conséquences (liens entre émotions, croyances et comportements observés).

Enfin, une étude menée par Larsen, Lee et Ganea (2018) a examiné l'impact de la lecture de trois types d'albums¹¹ sur les comportements prosociaux des jeunes enfants âgés de quatre à six ans. Pour ce faire, ces auteurs ont divisé 96 élèves en trois groupes aléatoires de 32 élèves chacun. Pour le but de la recherche, les enfants avaient d'abord choisi 10 autocollants parmi une centaine proposés. Ensuite, l'examineur a proposé aux participants de partager certains de leurs autocollants avec un élève qui ne participait pas à l'activité et qui ne recevait donc aucun

¹⁰Cette batterie regroupe huit épreuves : trois portent sur le traitement des quatre émotions de base (joie, peur, colère, tristesse); les cinq autres concernent les croyances et les fausses croyances.

¹¹ Un album avec des personnages animaux anthropomorphisés intitulé *Little Raccoon learns to share* de Mary Pacard (avec personnages anthropomorphisés). Ce livre fut choisi parce qu'il abordait le thème du partage et contenait une morale. Le livre avec des personnages humains a été créé par les auteurs à partir du premier, en scannant ses images afin de remplacer les animaux par les humains. Le reste des illustrations et le texte originaux ont été maintenus tels quels. Les deux livres ont été réimprimés afin qu'ils aient l'air identiques. Le livre contrôle est un album populaire d'Éric Carle *The Tiny seed* qui raconte l'aventureux cycle de vie d'une petite graine sans interaction humaine significative.

autocollant. À la fin de l'expérimentation, l'examineur comptait le nombre d'autocollants partagés par chaque participant. Cette tâche a été effectuée deux fois, avant et après la lecture des albums. Les résultats ont démontré que le type de personnage de l'histoire a eu un rôle déterminant sur le comportement prosocial suscité chez les enfants (dans ce cas, l'altruisme). Les livres avec des personnages humains ont été plus susceptibles d'inciter les enfants à se montrer généreux en offrant leurs autocollants, contrairement aux enfants ayant écouté l'histoire avec des personnages animaux anthropomorphisés ou ceux du groupe contrôle. Cette recherche retient aussi notre attention du fait qu'elle se soit déroulée dans un contexte scolaire et que l'impact du genre d'album sur les comportements des enfants a pu être mesuré et observé.

Pour résumer cette recension des écrits, rappelons que plusieurs études se sont intéressées au développement de certains éléments de la théorie de l'esprit. Certains chercheurs ont procédé à l'analyse de contenus d'albums pour déterminer s'ils comportaient des référents aux états mentaux, alors que d'autres ont plutôt étudié l'effet d'interventions pédagogiques et d'entraînement sur ces mêmes éléments. D'autres encore se sont penchées, cette fois-ci, sur le genre d'albums et son effet sur les comportements prosociaux des enfants. Toutefois, nous ne savons toujours pas quels types de personnages dans les albums (humains ou animaux anthropomorphisés) pourraient solliciter davantage la théorie de l'esprit des jeunes enfants pour les amener à adopter de meilleurs comportements dans des contextes sociaux naturels. C'est justement ce que nous tentons de vérifier dans le cadre de cette recherche. Par ailleurs, constatant l'impact évident des activités dirigées en classe par les enseignantes, il nous paraît intéressant d'explorer une approche pédagogique, basée sur la littérature jeunesse, comme moyen de soutenir le développement de la théorie de l'esprit et, par voie de conséquence, soutenir le développement des habiletés sociales des jeunes enfants. Il importerait donc de savoir si le genre

d'albums aurait un effet sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit et de relever les perceptions des enseignants du cycle préparatoire face à l'utilisation de ces deux genres d'albums dans leur enseignement et leur impact sur les comportements prosociaux.

5. Méthodologie

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour une méthodologie mixte comprenant un volet quantitatif et un volet qualitatif. Le volet quantitatif nous a permis de recueillir des données auprès des élèves, alors que le volet qualitatif nous a permis de recueillir des informations auprès des enseignantes.

Dans cette partie, nous présentons d'abord nos choix méthodologiques qui ont servi à atteindre les objectifs de cette recherche. D'abord, nous présenterons le profil des participants qui ont pris part à cette recherche. Ensuite, nous décrirons les instruments utilisés pour la collecte de données, ainsi que les albums de littérature jeunesse exploités. Enfin, nous exposerons les procédures suivies pour le recrutement des participants (enseignantes et élèves), la formation des enseignantes, la collecte de données, l'expérimentation et enfin l'analyse de données.

5.1. Les participants

Dans cette partie, nous décrivons les participants à ce projet. Nous présentons d'abord les participantes-enseignantes, puis les participants-élèves.

5.1.1. Les enseignantes

Ce projet s'est déroulé dans une école de langue française à Ottawa. Trois participantes ont été recrutées parmi les cinq enseignants du cycle préparatoire. Ces enseignantes, qui

enseignent un niveau double (maternelle 4 ans et de jardin 5 ans), ont au moins trois ans d'expérience en enseignement et elles sont membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Il est important de noter que ces enseignantes sont aussi des collègues avec qui je travaille depuis plus de trois ans.

Afin de respecter la confidentialité et l'anonymat des participantes, nous leur avons attribué des pseudonymes. Ainsi, l'enseignante ayant exploité les albums avec des personnages humains est désignée par le pseudonyme « Mme Martin » alors que l'enseignante ayant exploité les albums avec les personnages anthropomorphisés est désignée par le pseudonyme « Mme Feria ».

5.1.2. Les élèves

Quarante-trois élèves du cycle préparatoire âgés de 5 et 6 ans de la région d'Ottawa ont participé à cette étude. Assujettis à l'autorisation parentale, le nombre d'élèves a varié d'une classe à l'autre : 18 dans la classe où l'enseignante a lu les albums mettant en scène des animaux, 14 dans la classe où l'enseignante a exploité les albums mettant en scène des humains et 11 dans la classe témoin.

5.2. Instruments

Les paragraphes suivants présentent les instruments que nous avons utilisés pour répondre à nos questions de recherche. En premier lieu, nous décrirons les pré-tests qui ont été utilisés auprès de l'ensemble des élèves avant de débiter l'intervention. En deuxième lieu, nous préciserons en quoi consistent les notes de terrain et comment nous les avons exploitées. En troisième lieu, nous expliquerons les post-tests administrés à la fin de l'expérimentation. Enfin, nous présenterons le guide d'entrevue ayant servi aux entretiens semi-dirigés menés auprès des

enseignantes. Le tableau 1 regroupe les instruments utilisés pour répondre à nos questions de recherche.

Tableau 1 : Objectifs des instruments et liens avec les questions de recherche

Questions de recherche		Instrument de mesure
<p>Question 1 Quel est l'effet du genre d'albums (albums avec personnages humains ou albums avec personnages animaux anthropomorphisés) sur certains éléments de la théorie de l'esprit des jeunes enfants du cycle préparatoire ? Plus précisément sur :</p>	<p>a. La reconnaissance des émotions? b. La reconnaissance des expressions émotionnelles faciales ? c. La compréhension des causes des émotions d. La compréhension des conséquences des émotions e. La compréhension des fausses croyances</p>	<p>Pré-tests : épreuves de la théorie de l'esprit-émotions élaborées par Theurel et collab. (2016) Post-tests : Épreuves de la théorie de l'esprit-émotions (Gouin-Décarie et collab. (2005) Post-test : Épreuve de la théorie de l'esprit-cognitive Test de Sally et Anne</p>
<p>Question 2 Quelles perceptions ont les enseignantes face à l'utilisation de ces deux genres d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit ?</p>		<p>Guide d'entrevue Notes de terrain</p>
<p>Question 3 Quels sont les changements dans les comportements prosociaux des élèves que les enseignantes attribuent aux interventions qu'elles ont réalisées dans le cadre de cette recherche ?</p>		

5.2.1. Pré-tests :

Ce premier test, présenté à l'annexe 4, a servi à comparer les habiletés des élèves des trois classes à reconnaître les émotions et les expressions faciales émotionnelles. Il comprend deux épreuves d'évaluation des compétences d'identification des émotions chez l'enfant, élaborée par Theurel et collab. (2016). Précisons que ces épreuves ont été adaptées, puisque nous

nous sommes intéressée uniquement aux quatre émotions de base, à savoir la joie, la peur, la tristesse et la colère.

Le premier pré-test, le « Test of Emotion Recognition », évalue la capacité d'identification des expressions faciales émotionnelles à l'aide de deux sous-tests :

- Sous-test 1 : le « Facial Emotion Recognition Task » évalue les capacités de reconnaissance d'expression faciales émotionnelles présentées de manière isolée;
- Sous-test 2 : le « Facial Emotion Recognition Task » évalue les capacités de reconnaissance d'expression faciales émotionnelles présentées dans une situation contenant une information contextuelle congruente à l'expression faciale émotionnelle exprimée par le personnage;

Le deuxième pré-test, le « Test of Emotion Attribution » évalue les capacités d'inférer, dans une situation donnée, l'émotion ressentie par un personnage exprimant une expression faciale émotionnelle neutre.

Ces tests ont été administrés à chaque élève individuellement dans une salle privée. Ces tâches consistent à lui présenter des situations dans lesquelles un personnage (fille et garçon) ressent une émotion. Le participant devait identifier ou inférer l'émotion ressentie par le personnage pour chaque contexte présenté. Étant donné l'âge des élèves, nous nommions les émotions pour chaque image afin de lui faciliter la tâche. Le test durait 15 minutes.

5.2.2. Notes de terrain

Le deuxième instrument que nous avons utilisé est un cahier de notes qui a servi à la consignation de nos observations durant les séances de lecture interactives. Nous notions les réactions des élèves, leurs interactions avec l'enseignante et entre eux. Nous avons aussi inscrit nos réflexions concernant les séquences d'enseignement que nous avons élaborées. Notons que

nous avons privilégié un cahier de notes, qui semblait plus pertinent qu'une grille, car nous n'avions pas une idée précise de ce que nous allions observer, et aussi parce qu'il ne limitait pas le champ d'observation comme l'aurait fait une grille. Par ailleurs, ces notes ont servi dans l'interprétation des données puisque nous y revenions recours afin de les comparer avec les déclarations des enseignantes.

5.2.3. Post-tests

Administré à la fin de l'expérimentation, ce post-test comprend deux sous-tests. Le premier porte sur la théorie de l'esprit-émotions (Gouin-Décarie, Quintal, Deneault et Morin, 2005) qui évalue l'habileté des élèves à comprendre les causes et les conséquences des émotions (annexe 5); le second, quant à lui, mesure la capacité des élèves à déduire la croyance erronée d'une personne dans une situation donnée ou tâche de fausses croyances (annexe 7).

Pour le premier sous-test, nous avons raconté des historiettes en utilisant un support visuel qui présente des scènes dessinées, dans lesquelles un personnage se retrouve dans différentes situations. Le visage de ce personnage exprime une émotion. L'élève doit dire ce que ressent le personnage, selon lui, dans la situation où il se trouve. Ensuite, parmi trois illustrations, il choisit celle qui illustre la conséquence qui lui semble appropriée selon le contexte. L'élève pointe du doigt l'image choisie. Pour la tâche de fausse croyance, nous avons présenté l'histoire de Sally et Anne à l'aide de marionnettes comme suit :

« Voici Sally et voici Anne. Sally a une balle et un panier; Anne a une boîte. Sally met sa balle dans son panier et sort de la pièce pour aller se promener. Anne prend la balle dans le panier et la met sa boîte. Après un moment, Sally revient. Elle veut sa balle. ». Nous avons alors posé les questions suivantes : « Où Sally va-t-elle chercher la balle ?, « Où se trouve la balle ? » et « Où était la balle au début ? »

5.2.4. Entrevues semi-dirigées

Pour cet instrument, nous avons utilisé un guide d'entrevue (annexe 8). Ce document regroupe neuf questions qui ont servi à orienter et à rythmer les discussions, et ce dans le but de recueillir les perceptions des enseignantes quant à l'effet du genre d'albums sur le développement des éléments de la théorie de l'esprit, ainsi que leurs observations en lien avec les comportements prosociaux.

5.3. Les albums de littérature jeunesse

Afin de faire le choix d'albums à exploiter, nous avons fait la lecture d'une dizaine d'albums et nous en avons discuté avec notre directrice de thèse. Nos discussions ont porté entre autres sur les référents à la théorie de l'esprit, sur la qualité des illustrations et des expressions faciales ainsi que sur l'aspect esthétique.

Pour nous assurer que ces albums contenaient des éléments se rapportant à la théorie de l'esprit, nous avons utilisé la grille d'analyse des albums de Bernat (2014) présentée aux annexes 9 (pour les albums avec des humains) et 10 (pour les albums avec des animaux). Enfin, lorsque notre choix a été posé et validé par notre directrice de thèse, nous avons pensé les organiser en thème (l'amitié, la chicane et le rejet), car le sujet s'y prêtait et aussi parce que les enseignantes travaillent habituellement par thème dans la planification de leur enseignement. Les albums de littérature de jeunesse exploités sont présentés à l'annexe 11.

5.4. Procédures

Dans cette partie, nous exposons la méthode de recrutement, la formation des enseignantes, la collecte de données, l'expérimentation et les plans d'analyse des données. Il est

à noter que toutes les activités se sont déroulées sur une période de trois mois comme indiqué dans l'échéancier qui apparaît dans le tableau 2.

Tableau 2 : Échéancier de l'expérimentation

Phase	Date	Activité
1	Janvier 2020	Recrutement
	Janvier 2020	Formation des enseignantes
2	Février 2020	Pré-tests et observations
3	Mars 2020	Post-tests et entrevues semi-dirigées
4	Avril – mai 2020	Analyse des résultats quantitatifs
5	Juin 2020	Transcription des entrevues
6	Juillet - août – septembre 2020	Analyse des résultats qualitatifs et discussions

5.4.1. Le recrutement

Étant donné que la recherche se déroulait auprès de participants humains, une demande préalable du certificat de déontologie a été faite auprès de l'Université d'Ottawa en octobre 2019. Cette approbation a été reçue en novembre de la même année. Nous avons alors fait une demande d'approbation auprès du Comité d'éthique du Conseil scolaire (Cépeo)¹² en décembre 2019. Une fois cette approbation obtenue, nous avons sollicité la permission de la direction de l'école afin d'entreprendre notre recherche. Nous avons d'abord recruté les enseignantes et par la suite les élèves.

5.4.1.1. Les enseignantes

Notre intention étant de recruter trois enseignantes ou enseignants du cycle préparatoire, nous avons organisé une rencontre à l'école et nous avons exposé le projet et ses objectifs à l'ensemble du personnel enseignant œuvrant à ce cycle d'enseignement. Nous avons par la suite

¹² Cépeo : Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario

distribué la lettre de recrutement (annexe 1) comprenant les détails de la recherche et nous avons insisté sur le fait que la participation était libre et volontaire. Afin d'être équitables, nous avons demandé aux personnes intéressées de nous envoyer un courriel personnel pour nous faire part de leur intérêt à participer au projet. Étant donné que quatre personnes ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche, nous les avons informées que nous allions procéder à un tirage au sort. Ce dernier a eu lieu en notre présence ainsi qu'en présence d'une enseignante et d'une éducatrice qui n'avaient pas été sollicitées pour participer à la recherche. Pour cela, nous avons attribué un numéro correspondant à la formation de trois groupes (1-albums animaux; 2-albums humains et 3-graines) pour déterminer au hasard quelle enseignante exploiterait les albums avec les animaux, les albums avec les humains et laquelle serait l'enseignante responsable du groupe témoin. Nous avons désigné les classes par les lettres A, B et E. Nous avons procédé au tirage d'une lettre et d'un chiffre placés dans un sac opaque. Les trois enseignantes retenues à la suite de ce tirage ont reçu le formulaire leur demandant d'indiquer leur consentement éclairé (annexe 1) en apposant leur signature. Nous avons aussi approché l'enseignante qui n'a pas été retenue, pour l'informer du résultat du tirage et pour la remercier de son intérêt pour cette recherche.

5.4.1.2. Les élèves

Une fois les classes participantes retenues, nous avons présenté notre projet aux élèves des trois classes respectives. Nous avons expliqué que nous étions une étudiante à l'université (école pour des adultes) et que nous avions besoin de leur aide pour faire un devoir. Nous avons expliqué aux élèves que leur enseignante allait leur lire des histoires et que nous viendrions en classe pour les écouter avec eux. Nous les avons aussi informés que nous allions les rencontrer dans notre bureau deux fois pour passer un test qui consisterait à identifier des émotions sur des images et à écouter une histoire. Les élèves ont ensuite été invités à exprimer leur choix sur le

formulaire d'assentiment présenté à l'annexe 2. Après cette présentation, nous avons envoyé une lettre de recrutement aux parents de ces élèves par l'entremise de l'agenda. Les lettres de recrutements ont été envoyées aux parents en janvier 2020. À la fin de ce même mois, nous avons comptabilisé les lettres de consentement ayant été retournées et dûment signées par les parents des élèves. Les parents qui ont accepté que leur enfant participe au projet ont par la suite reçu un formulaire de consentement parental (annexe 3).

5.4.2. Formation des enseignantes

Afin d'éviter des biais dans l'expérimentation, les trois enseignantes ont bénéficié d'une formation avant le début des interventions. Nous avons proposé aux enseignantes de faire cette formation durant le temps du dîner, car le début ou la fin de journée ne leur convenait pas. Les enseignantes ont accepté cette proposition à condition de ne pas prendre toute la période (60 minutes). Nous avons donc consacré 30 minutes pour expliquer ce qu'est la lecture interactive. Les points qui ont été abordés ont porté sur l'origine de cette approche, son déroulement et les points positifs qui ont été mis en évidence par les travaux de Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012) et ceux de Lefevre (2016). Nous aimerions faire remarquer que cette façon d'exploiter les albums n'était pas connue par les enseignantes et qu'elles ont manifesté leur intérêt à en prendre connaissance.

5.4.3. Collecte de données

Dans cette partie, nous exposons comment se sont déroulés les pré-tests, la prise de notes, les post-tests ainsi que les entrevues semi-dirigées.

5.4.3.1. Pré-tests

Avant le début des interventions, nous avons administré les tâches de pré-tests à tous les élèves des trois classes participatives, soit 43 élèves. Chaque élève a été rencontré individuellement dans une salle privée.. La tâche de l'enfant était d'inférer l'émotion ressentie par le personnage dans chaque situation présentée. Il devait choisir le terme (en pointant du doigt l'image) correspondant à l'émotion que le personnage devrait logiquement ressentir dans la situation décrite. Étant donné que les enfants étaient des non-lecteurs, nous avons nommé chaque émotion avant de leur demander de choisir l'émotion qui serait, selon eux, la plus appropriée. La durée de la passation n'a pas dépassé 15 minutes.

5.4.3.2. Notes de terrain

Cet instrument nous a permis de noter comment les enseignantes avaient utilisé le gabarit préparé pour la séance de lecture ainsi que les comportements des élèves et leurs interactions pendant la lecture. Nous y avons aussi consigné nos réflexions sur le matériel que nous avons préparé pour le besoin de cette recherche. Nous avons également noté les réflexions des élèves, de même que la façon dont les enseignantes animaient le groupe. Ces notes nous ont servi dans l'interprétation des résultats.

5.4.3.3. Post-tests

La passation des post-tests a duré une quinzaine de minutes. Durant la première partie du test, l'élève a écouté de petites historiettes présentées sous forme de scènes dessinées. Dans ces scènes, le visage du personnage exprime une des quatre émotions de base (joie, tristesse, peur, colère), selon la situation dans laquelle il se retrouve. Après avoir écouté l'historiette, l'élève devait nommer l'émotion ressentie par le personnage (selon lui ou elle), puis la conséquence à

cette émotion. Pour cela, trois choix (scènes) s’offraient à l’élève. Il pointait alors du doigt l’image choisie. Durant la deuxième partie du test, nous avons mis en scène le test de Sally et Anne et nous avons demandé aux élèves de dire où le personnage (Sally) allait chercher sa balle qui avait été déplacée, à son insu, par son amie Anne.

5.4.3.4. Entrevues semi-dirigées





Les entrevues ont eu lieu durant le temps de dîner des enseignantes. Chaque entrevue a duré 30 minutes. Les entrevues se sont déroulées dans une salle privée, autre que la salle de classe des enseignantes. Après avoir salué les participantes, nous les avons informé que l’entrevue serait enregistrée et nous avons commencé en rappelant brièvement l’objet de notre recherche, afin de permettre à la personne interrogée de comprendre le but de nos questions et d’être plus précise dans ses réponses. À la suite des entrevues, nous avons retranscrit les enregistrements pour nous permettre de les analyser.

5.4.4. Expérimentation

À la suite des pré-tests, les enseignantes des deux classes expérimentales ont animé, pendant trois semaines, les lectures et les activités didactiques élaborées aux fins de cette recherche. Les thèmes et l’ordre de présentation sont indiqués dans le tableau 3.

Tableau 3 : Calendrier des activités

Date	Jour 1	Groupe 1 – albums animaux	Groupe 2- albums humains
Février 2020 Semaine 1	Thème : L’amitié	Lecture de l’album : Cyril et Pat 	Lecture de l’album : T’es plus mon ami! 
	Jour 2	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 3	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 4	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 5	Activités de prolongement	Activités de prolongement

Février 2020 Semaine 2	Thème : La chicane	Lecture de l'album : Brouille et chatouilles 	Lecture de l'album : La chicane 
	Jour 2	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 3	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 4	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 5	Activités de prolongement	Activités de prolongement
Février 2020 Semaine 3	Thème : Le rejet	Lecture de l'album : Le nouveau de la classe 	Lecture de l'album : Le garçon invisible 
	Jour 2	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 3	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 4	Activités de prolongement	Activités de prolongement
	Jour 5	Activités de prolongement	Activités de prolongement

5.4.4.1. La lecture interactive

La durée de séances de lecture interactive a varié de 30 et 45 minutes. Cette approche interactive a été privilégiée, car elle laisse une plus grande place aux interactions avant, pendant et après la lecture. Cette façon de faire aide à développer la compréhension, l'interprétation, l'appréciation des albums lus et à y réagir (Lonigan et Whitehurst, 1998). Chaque enseignante a exploité un genre d'album, mais les séquences didactiques accompagnant les albums étaient similaires du point de vue de la structure. Ainsi, le premier groupe expérimental a exploité trois albums dont les personnages sont des animaux anthropomorphisés (*Cyril et Pat*, *Brouille et Chatouilles* et *Le nouveau de la classe*). Le deuxième groupe expérimental a exploité trois albums avec des personnages humains (*T'es plus mon ami!*, *La chicane* et *Le garçon invisible*). Quant au troisième groupe (témoin), il a exploité les albums que nous avons proposés et qui traitaient de plantes (*Pissenlit*, *mon ami* d'Andrée Poulain, *Dix petites graines*, de Ruth Brown et *Une si petite graine* d'Éric Carle), mais il n'a bénéficié d'aucune intervention. Il est important de

noter que nous n'avons pas fait d'observations dans la classe témoin. Néanmoins, l'enseignante de ce groupe a été encouragée à mettre en place des séances de lecture interactive avec les albums proposés au profit de ses élèves.

La planification de chaque séance de lecture interactive a été préparée par la chercheure afin de s'assurer que des questions reliées à la théorie de l'esprit soient également abordées (p. ex. : « *Comment se sent Jiji ? Quelle émotion ressent Cloclo à ce moment ? Pourquoi est-elle est en colère ? Qu'est-ce qu'elle croit ou pense ?* »). Le but étant de faire ressortir les états internes des personnages et, ainsi, mettre en relief leurs états émotionnels, intentionnels et épistémiques (Veneziano, 2015). Chaque album a été exploité pendant une semaine, pour un total de trois albums exploités pendant les trois semaines d'intervention. De plus, pour chaque album, des activités de prolongement ont été élaborées afin d'amener les élèves à développer leur capacité à reconnaître, à nommer des émotions et à comprendre leurs causes et leurs conséquences. Le déroulement des séances des trois semaines est présenté dans les annexes 13, 14 et 15. Pour rédiger ces séquences didactiques, nous avons suivi le canevas présenté à l'annexe 12.

Au terme de l'expérimentation, l'ensemble des élèves de toutes les classes participantes (les groupes expérimentaux et le groupe témoin) ont passé le post-test. Ces tâches visaient à évaluer l'effet potentiel du genre d'album, sur les éléments de la théorie de l'esprit-émotions (reconnaissance des émotions, des expressions faciales émotionnelles) et cognitive des élèves (fausses croyances).

5.4.5. Plans d'analyse des données

Pour analyser les résultats des données quantitatives issues des pré-tests et des post-tests, nous avons effectué des tests statistiques ANOVA avec l'outil SPSS. Quant à l'analyse des entrevues, nous avons suivi la démarche proposée par Van der Maren (1996). Après la

transcription des deux entrevues, nous avons fait plusieurs relectures des verbatims, afin d'en dégager le sens général. Par la suite, une première lecture verticale des textes retranscrits nous a permis de dégager les éléments signifiants en lien avec nos deuxième et troisième questions de recherche, à savoir (1) *Quelles perceptions ont les enseignantes face à l'utilisation de deux genres d'albums pour soutenir le développement des éléments de la théorie de l'esprit ?* (2) *S'il y a lieu, quels sont les changements dans les comportements prosociaux des élèves que les enseignantes attribuent aux interventions qu'elles ont réalisées dans le cadre de cette recherche?* Une seconde lecture, cette fois-ci horizontale, nous a facilité le travail comparatif entre les réponses des deux participantes (Martel, 2007).

Une fois la codification des données terminées, nous avons procédé à une schématisation de l'organisation des catégories (Duchesne, 2013). Cette représentation graphique est illustrée par la figure 2.

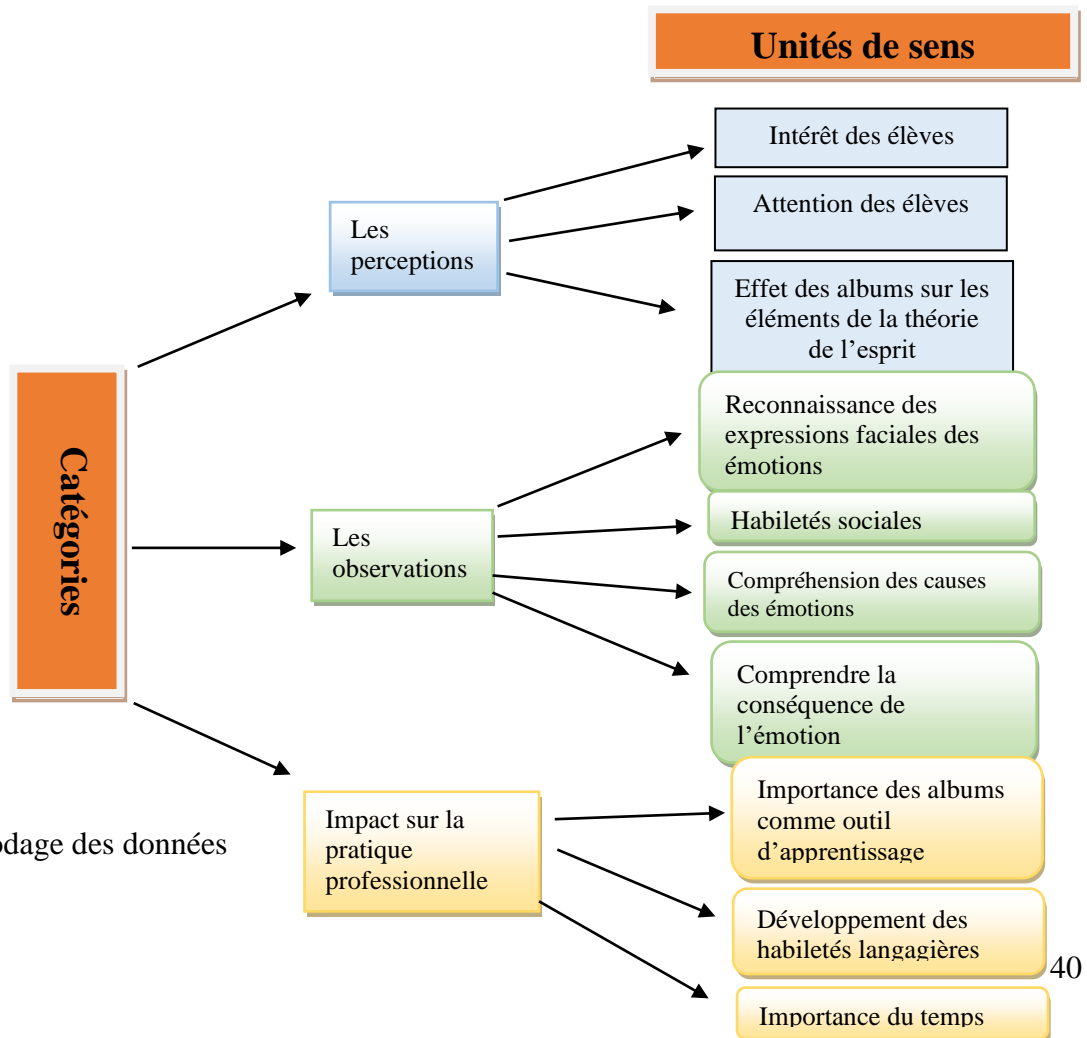


Figure 2 : Codage des données qualitatives

Une fois nos catégories définies, nous avons suivi une méthode d'analyse itérative dont l'évolution n'était ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données recueillies (Paillé, 1994). C'est pourquoi nous avons débuté par une analyse descriptive de toutes les catégories ressorties, suivies d'une analyse explicative, que nous présentons dans la discussion de ces résultats.

Afin d'assurer la rigueur de cette analyse et augmenter la crédibilité de notre recherche, nous avons utilisé la méthode de triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, en plus de l'observation et des entrevues, nous avons soumis les verbatims aux participantes pour une co-construction de sens et une validation de notre interprétation. De plus, les notes de terrain ont aussi aidé à l'interprétation des données puisque nous y avons recours pour confirmer les propos des enseignantes.

6. Résultats

Nous présentons en premier lieu les résultats de nature quantitative relatifs à notre première question de recherche. Viennent ensuite les résultats de nature qualitative qui se rapportent à la deuxième et à la troisième question de recherche.

6.1. Effets du genre d'albums sur la théorie de l'esprit

Les résultats obtenus aux pré-tests sont présentés en premier lieu, car ils permettent de constater comment se comparent les trois groupes d'élèves avant le début de l'intervention. Les résultats obtenus aux post-tests seront présentés par la suite.

6.1.1. Résultats des pré-tests

À titre de rappel, la première question à laquelle nous voulons répondre porte sur

l'effet du genre d'albums (albums avec personnages humains opposés aux albums avec personnages animaux anthropomorphisés) sur certains éléments de la théorie de l'esprit des jeunes enfants du cycle préparatoire.

Avant le début des interventions, nous avons procédé à l'analyse des compétences émotionnelles. Comme on peut le voir dans le tableau 4, même si les élèves des trois groupes obtiennent des moyennes qui diffèrent, elles ne se distinguent pas de façon significative.

Ainsi, on considère qu'avant le début de l'intervention, les trois groupes d'élèves étaient comparables en ce qui a trait à leur compétence à identifier les expressions émotionnelles faciales présentées hors contexte ou en contexte, de même que leur compétence à identifier l'émotion des personnages présentés en contexte.

Tableau 4 : Pourcentage en moyenne des réponses de chaque groupe pour les tâches des pré-tests

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		F-Test
	Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe témoin (autres albums) n = 11		
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Test 1							
Reconnaissance des expressions émotionnelles Faciales hors contexte	0,63	1,893	0,55	2,472	0,80	2,023	0,356
Test 2							
Reconnaissance des émotions en contexte	0,79	2,734	0,70	3,835	0,80	2,386	1,094
Test 3							
Attribution des émotions selon le contexte	0,47	3,329	0,52	2,951	0,51	3,188	0,256

*p<0,05

6.1.2. Résultats des post-tests

Pour rappel, après les trois semaines d'intervention en salles de classe, les groupes d'élèves (deux expérimentaux et un contrôle) se sont vu administrer les épreuves de la théorie de l'esprit-émotions pour évaluer la compréhension des émotions, de leurs causes et de leurs conséquences, ainsi que l'épreuve de fausse croyance pour évaluer la théorie de l'esprit-cognition.

6.1.2.1 Compréhension des émotions

Le tableau 5 présente les statistiques descriptives pour la compréhension des quatre émotions de base lorsqu'elles sont présentées en contexte, au moyen de courtes histoires racontées par la chercheure. Des analyses de variance univariées (ANOVAs) ont été menées afin de comparer les trois groupes d'élèves quant à leur reconnaissance des quatre émotions de base : la joie, la tristesse, la peur et la colère.

Tableau 5 : Compréhension des quatre émotions de base lorsque présentées en contexte, exprimée en moyenne

	Groupe 1 Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe 2 Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe 3 Groupe témoin (autres albums) n = 11		F-Test	Comparaison des groupes (Duncun)
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.		
Pourcentage global des émotions reconnues	0,64	0,984	0,86	0,760	0,71	1,328	3,468*	2>1,3; 1>3
Pourcentage d'élèves ayant reconnu la joie	0,83	0,383	0,86	0,363	0,73	0,405	0,699	
Pourcentage d'élèves ayant reconnu la tristesse	0,56	0,511	0,93	0,267	0,91	0,302	3,357**	2>1,3; 3>1
Pourcentage d'élèves ayant reconnu la peur	0,44	0,511	1,00	0,000	0,55	0,522	7,239**	2>1,3; 3>1
Pourcentage d'élèves ayant reconnu la colère	0,72	0,461	0,71	0,469	0,73	0,467	0,003	

*p<0,05; **p<0,01

Dans un premier temps, nous présentons le pourcentage global des émotions ayant été reconnues par les élèves de chaque groupe. On note ainsi une différence significative ($F = 3,468$; $p < 0,05$). Les comparaisons post-hoc effectuées à l'aide du test de Duncan montrent qu'en moyenne, un plus grand pourcentage d'élèves ayant été exposés aux albums avec des personnages humains (groupe 2) ont été en mesure de reconnaître les émotions dont il était question dans les quatre historiettes racontées par la chercheure comparativement au pourcentage des élèves des deux autres groupes.

Dans un deuxième temps, nous présentons les pourcentages d'élèves qui ont été en mesure de reconnaître chacune des émotions. Comme on peut le constater, la reconnaissance de la tristesse ($F = 3,357$; $p < 0,05$) et de la peur ($F = 7,239$; $p < 0,01$) distinguent les groupes de façon significative. Pour ces deux émotions, les comparaisons entre les groupes effectuées à l'aide du test de Duncan mènent aux mêmes observations : en moyenne, les élèves ayant été exposés aux albums avec des humains (groupe 2) se distinguent des élèves des deux autres groupes, car ils ont davantage été en mesure de reconnaître la tristesse et la peur. Aussi, les élèves du groupe témoin ont mieux réussi à reconnaître ces deux émotions que les élèves du groupe ayant été exposés aux albums avec des animaux (groupe 1). En ce qui concerne l'identification de la joie et de la colère, il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes.

6.1.2.2. Compréhension des conséquences des émotions

L'analyse de données, présentée dans le tableau 6, rapporte les pourcentages des choix de réponses (appropriée, inappropriée ou neutre) données par les élèves de chaque groupe. La réponse choisie représente la conséquence logique qui découle, selon les élèves, de l'émotion ressentie par le personnage, étant donné le contexte des histoires qui leur sont racontées.

Tableau 6 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour l'ensemble des quatre histoires

	Groupe 1 Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe 2 Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe 3 Groupe témoin (autres albums) n = 11		F-Test
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Réponses appropriées	0,50	35,355	0,57	37,247	0,63	28,203	0,553
Réponses neutres	0,30	25,081	0,28	29,183	0,20	24,541	0,132
Réponses inappropriées	0,18	20,661	0,14	21,290	0,15	20,226	0,525

*p<0,05

À la lecture de ce tableau, on constate que les trois groupes d'élèves ne se distinguent pas de façon significative. Nous avons, par ailleurs, voulu savoir la fréquence de chaque type de réponse (appropriée, inappropriée et neutre) selon l'émotion. Les tableaux 7, 8, 9 et 10 révèlent, malgré l'absence de différence significative, que dans le cas de la joie, la tristesse et la peur, c'est la vignette-réponse appropriée, celle qui montre la fin logique de l'histoire, qui est la plus fréquemment choisie et que le plus grand pourcentage apparaît dans le groupe expérimental 2 (albums humains), alors que pour la colère, c'est la vignette-réponse neutre qui apparaît plus souvent, et c'est le groupe expérimental 1 (albums animaux) qui, cette fois-ci, affiche le plus grand pourcentage. Dans le cas de la tristesse, la vignette-réponse neutre apparaît plus souvent que la réponse inappropriée, et cette dernière est relevée plus souvent dans le cas de la peur.

Tableau 7 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la joie

	Groupe 1 Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe 2 Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe 3 Groupe témoin (autres albums) n = 11		F-Test
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Réponses appropriées	0,50	0,514	0,64	0,497	0,82	0,405	1,488
Réponses inappropriées	0,28	0,461	0,21	0,426	0,09	0,302	0,695
Réponses neutres	0,22	0,428	0,14	0,363	0,09	0,302	0,439

*p<0,05

Tableau 8 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la tristesse

	Groupe 1 Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe 2 Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe 3 Groupe témoin (autres albums) n = 11		F-Test
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Réponses appropriées	0,61	0,502	0,71	0,469	0,55	0,522	0,374
Réponses inappropriées	0,00	0,000	0,07	0,267	0,18	0,405	1,760
Réponses neutres	0,39	0,502	0,21	0,426	0,27	0,467	0,574

*p<0,05

Tableau 9 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la peur

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		F-Test
	Groupe expérimental (albums avec animaux)		Groupe expérimental (albums avec humains)		Groupe témoin (autres albums)		
	n = 18		n = 14		n = 11		
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Réponses appropriées	0,44	0,511	0,50	0,519	0,64	0,505	0,485
Réponses inappropriées	0,44	0,511	0,21	0,426	0,36	0,505	1,900
Réponses neutres	0,11	0,323	0,29	0,469	0,00	0,000	2,278

*p<0,05

Tableau 10 : Pourcentage des réponses appropriées, neutres et inappropriées pour la colère

	Groupe 1		Groupe 2		Groupe 3		F-Test
	Groupe expérimental (albums avec animaux)		Groupe expérimental (albums avec humains)		Groupe témoin (autres albums)		
	n = 18		n = 14		n = 11		
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Réponses appropriées	0,44	0,511	0,43	0,514	0,45	0,522	0,008
Réponses inappropriées	0,00	0,000	0,07	0,267	0,09	0,302	0,754
Réponses neutres	0,56	0,511	0,50	0,519	0,45	0,522	0,136

*p<0,05

6.1.2.3. Fausses croyances

Le tableau 11 rapporte le pourcentage d'élèves de chaque groupe qui ont répondu correctement à chacune des trois questions. L'analyse préliminaire des résultats ne montre aucune différence significative entre les trois groupes de participants. À titre de rappel, dans cette tâche, le protagoniste met une balle dans un panier. À son insu, une autre personne la déplace et la met dans une boîte. Il est alors demandé à l'élève de répondre à la question croyance (*Où le*

protagoniste, à son retour, va-t-il chercher sa balle ?), à la question réalité (*Où se trouve la balle réellement ?*) et à la question mémoire pour s’assurer que l’élève a bien compris l’historiette (*Où était la balle au début ?*).

Tableau 11 : Pourcentage de réussite pour la tâche de fausse croyance

	Groupe 1 Groupe expérimental (albums avec animaux) n = 18		Groupe 2 Groupe expérimental (albums avec humains) n = 14		Groupe 3 Groupe témoin (autres albums) n = 11		F-Test
	m.	e.t.	m.	e.t.	m.	e.t.	
Question 1 Où Sally a-t-elle cherché la balle ?	0,78	0,428	0,71	0,469	0,73	0,467	0,088
Question 2 Où se trouve la balle réellement ?	0,94	0,236	1,00	0,000	1,00	0,000	0,684
Question 3 Où était la balle au début ?	0,94	0,236	0,71	0,469	0,91	0,302	1,920

*p<0,05

L’analyse des résultats, telle qu’illustrée par la figure 3, révèle que tous les élèves des trois groupes ont répondu adéquatement à la question réalité (*Où se trouve la balle réellement ?*), sauf un élève dans le groupe 1 (albums animaux anthropomorphisés); pour la question croyance (*Où le protagoniste, à son retour, va-t-il chercher sa balle ?*), 4 élèves seulement dans chaque groupe n’ont pas réussi cette question. La réponse erronée ne serait pas attribuable à une mauvaise mémoire puisque les élèves se souviennent de l’histoire, telle que révélée par les résultats de relatifs à la question mémoire (*Où était la balle au début ?*). En effet, la majorité des élèves du groupe 1 (17), du groupe 2 (10) et du groupe témoin (8) ont répondu adéquatement.

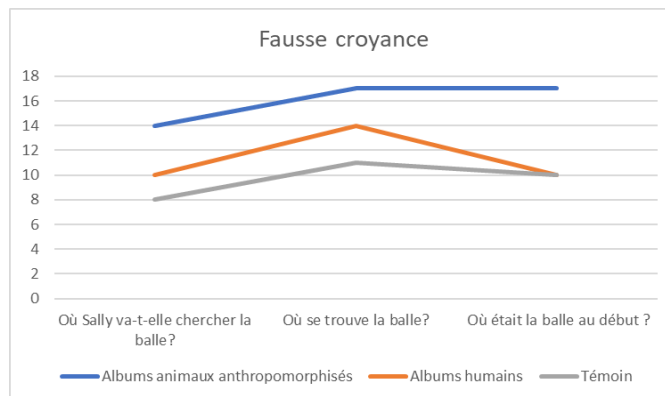


Figure 3 : Test de fausse croyance

6.2. Perceptions des enseignantes face à l'utilisation du genre d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit.

Dans les paragraphes suivants, nous exposons les unités de sens que nous avons ressorties lors de la codification en ce qui a trait aux perceptions des enseignantes quant à l'intérêt et l'attention des élèves lors de la lecture des albums. Nous rapportons également les éléments portant plus spécifiquement sur leurs perceptions concernant l'effet des albums comme moyen de soutenir le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit. Pour chaque thème présenté plus bas, nos notes de terrain, consignait nos propres observations, sont mises à la suite des propos des enseignantes.

6.2.1. Intérêt des élèves

Lorsqu'on demande à chaque enseignante de se prononcer sur l'intérêt que suscite chez ses élèves le genre d'albums qu'elles ont lu, de part et d'autre elles semblent penser que c'est le genre d'albums qu'elles ont exploité qui est susceptible de garder davantage l'intérêt de ces derniers. Par exemple, comme le précise Mme Feria :

« Je trouve que les enfants s'intéressent beaucoup quand les personnages sont des animaux. Il y a plus d'intérêt. Auparavant, j'ai déjà lu des albums avec les personnages qui ne sont pas des animaux. Quand, ce sont des animaux, cela attire plus les enfants. »

Pourtant, selon Mme Martin, les albums dans lesquels figurent des êtres humains seraient également susceptibles de susciter davantage l'intérêt des élèves. Elle affirme :

« Je pense que les enfants se reconnaissent beaucoup dans des histoires où les enfants sont mis en scène, même si je crois aussi que les histoires d'animaux peuvent aussi être porteuses de choses qui peuvent venir toucher, mais inconsciemment on va dire. Parce que quand on regarde les histoires autochtones où les animaux ont des rôles, ça reflète les comportements des humains aussi. Les animaux ont leur place. Mais, c'est vrai que si on veut des livres sur des émotions ou autres, il faut que cela soit de vrais enfants, pas des caricatures. »

6.2.2. Attention des élèves pendant les séances de lecture

Les enseignantes pensent que les albums captent l'attention des élèves. Par leurs illustrations colorées, ils peuvent susciter l'intérêt vers les visages des personnages et leurs expressions. Les propos de Mme Martin (album humain) confirment que les élèves ont effectivement prêté une grande attention à ce qui se passait dans les histoires :

« Moi, ce que j'ai remarqué, puisque notre classe est composée d'enfants plus jeunes, pour qui, eh bien, c'est vraiment un apprentissage cette relation à l'autre, observer les émotions, écouter ce que l'autre nous dit, soit avec des mots ou avec ses yeux ou son visage »

6.2.3. Effet des albums sur la théorie de l'esprit

Dans les paragraphes qui suivent, nous exposons les résultats reliés à la question deux. Nous avons ainsi demandé aux enseignantes de partager leurs perceptions sur l'effet que pourraient avoir eu les albums qu'elles ont lus sur le développement de la théorie de l'esprit de leurs élèves. Comme on peut le constater en lisant leurs propos, les deux enseignantes perçoivent que les albums avec des animaux anthropomorphisés ou bien ceux avec des personnages humains peuvent avoir une influence positive, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance des émotions, de même que l'identification des causes de ces émotions. Par exemple, Mme Feria affirme que l'exploitation des albums avec des personnages animaux anthropomorphisés dans sa classe a permis de soutenir certains éléments de la théorie de l'esprit. Selon elle : *« Il est certain que la lecture des albums avec des personnages comme animaux a eu un impact chez la majorité des élèves, quant à la reconnaissance des expressions, l'identification des émotions et de leurs causes. »*

6.2.3.1. Nos observations reliées aux perceptions des enseignantes

Bien que les propos des enseignantes ne permettent pas de dire qu'un groupe était plus intéressé que l'autre, ce que nous avons pu noter comme observatrice, c'est qu'effectivement les élèves s'intéressaient aux livres et aimaient la période de lecture. Toutefois, c'est dans le groupe expérimental 2 (albums humains) que les élèves ont été plus participatifs. Ils suivaient la narration en faisant preuve d'une grande concentration, déchiffrant les mots de Mme Martin qui prenait grand plaisir à lire. Elle exploitait sa voix, faisait des mimiques, utilisait des synonymes « *Quand je suis triste, j'ai le cœur gros* », explique-t-elle, faisait des liens avec d'autres albums et, là, un élève commente « *Il n'y a pas l'amour dans ces émotions* ». « *Ah! ça te rappelle un autre livre qu'on a lu !* » fait remarquer l'enseignante. Les élèves, accrochés à ses pieds, écoutaient ses paroles avec attention et cherchaient des indices dans les illustrations leur permettant de tirer de l'information, de prédire les comportements des protagonistes. Ils réagissaient aux questions posées par l'enseignante et interagissaient entre eux plus fréquemment qu'avec les élèves du groupe expérimental 1 (albums animaux). Les discussions étaient plus riches, les prédictions pertinentes et en lien avec ce que vivait le personnage. Ils faisaient aussi beaucoup de liens avec leur vécu. À l'opposé, moins d'interactions ont été notées dans le groupe de Mme Feria (albums animaux) comme si les élèves, en général, ne pouvaient pas entrer dans la pensée des animaux ou peut-être ne se sentaient-ils pas interpellés ou encore parce qu'ils manquaient de confiance en leur capacité à s'exprimer. L'enseignante les invitait très souvent à participer « *Réveillez-vous les amis. C'est toujours les mêmes amis qui participent.* » et justifiait leur désengagement par la fatigue « *Ils sont fatigués* » puisque les lectures se faisaient en début d'après-midi, ou encore par le niveau langagier « *J'ai plusieurs enfants qui ne parlent pas le français. Ils n'ont pas le vocabulaire.* », « *Ils n'ont pas compris ce qui se passe.* ». Elle faisait

aussi des comparaisons avec le vécu des élèves, mais peu d'entre eux réagissaient, souvent les mêmes qui prenaient la parole, après insistance de l'adulte. Notons aussi que le groupe 2 (albums humains) comptait aussi des élèves apprenants de la langue, mais leur niveau de participation ne semblait pas en être affecté. Par ailleurs, il est possible que la qualité de l'animation de l'enseignante de ce groupe ait été un élément ayant influencé la participation des élèves. Bien que nous n'ayons pas considéré ce facteur dans notre étude, nos observations nous mènent à considérer ce facteur.

6.2.4. Reconnaissance des expressions des émotions

De façon générale, les élèves des deux groupes semblent avoir développé une bonne habileté à lire les expressions des émotions sur les visages des personnages des albums. Les propos de Mme Martin (albums humains) indiquent que les élèves ont prêté une grande attention à ce qui se passait dans les histoires et parle aussi du transfert des apprentissages réalisés dans les centres de jeu où des élèves parlaient d'émotions et de leurs expressions :

« Moi, j'ai vu des petits quand ils manipulaient des petits segments en plastique, ils ont fait un soleil et ils ont pris des petits segments et ils s'amusaient à faire le soleil qui est content et le soleil qui n'est pas content. D'ailleurs, on a gardé le soleil, on a fait un retour là-dessus. C'était comme un nouveau référentiel qu'on avait dans la classe ».

De son côté, Mme Feria l'a aussi affirmé :

« Oui, les élèves avaient plus de facilité à reconnaître les émotions et à les nommer. Par exemple l'élève L qui dit que l'écureuil est content parce que ses yeux sont grands ouverts ou l'aigle est fâché parce qu'il fronce ses sourcils. Un autre élève N dit que l'écureuil est heureux parce que ses yeux brillent ou qu'il est triste parce que sa bouche est inclinée vers le bas. »

6.2.4.1. Nos observations reliées à la reconnaissance des expressions des émotions

Pour notre part, nous avons aussi observé qu'au début des interventions les élèves ne faisaient pas naturellement attention aux expressions faciales pour nommer les émotions ressenties par les personnages. Il nous semble qu'ils se basaient davantage sur le contexte pour déduire l'émotion. Par exemple dans l'album Cyril et Pat, Mme Feria (albums animaux) demande « *Comment se sent Cyril ?* », les élèves répondent « *Il est triste.* ». « *Pourquoi ?* », « *Il est seul; il n'a personne avec qui jouer.* », ou encore dans la classe de Mme Martin (album humain), « *Comment se sent Nemo ?* », « *Il est triste, il n'a pas d'amis.* ». Mais, au fur et à mesure que les activités se poursuivaient et que les enseignantes attiraient l'attention sur les visages, les élèves s'y référaient davantage pour identifier l'état émotionnel des personnages : « *Je sais qu'il est fâché à cause de sa bouche et ses sourcils.* ». Un autre élève rajoute : « *Je sais qu'il est fâché parce que ses dents sont fâchées.* » ou encore « *Il est fâché, car ses sourcils ont de la colère.* » (voulant dire sourcils froncés). Un autre élève intervient en disant : « *Je sais qu'il a peur parce ses doigts sont dans sa bouche.* ». Un autre poursuit : « *Il est fâché parce qu'il est rouge et il a une bouche comme un monstre.* », ou « *Le pigeon est fâché parce que ses yeux sont gros.* », ou encore « *Il est content, car on voit un sourire.* ».

6.2.5. Compréhension des causes des émotions

Nous avons demandé aux enseignantes de nous indiquer si elles avaient été en mesure d'observer des situations dans lesquelles leurs élèves démontraient une telle habileté. Madame Feria a été en mesure d'indiquer ce qui suit :

« Dans le cadre des lectures, la plupart des enfants comprennent bien les raisons qui poussent à adopter tel ou tel autre comportement inapproprié. Dans un contexte réel, ils comprennent aussi très bien cela, mais ne sont pas toujours tous en mesure de l'expliquer ou parce que d'autres ne veulent tout simplement pas l'admettre. Exemple d'un élève I qui

dit toujours : je ne sais pas. » quand on demande la raison qui l'a poussé à adopter tel ou tel autre comportement parce qu'il ne veut pas admettre ses torts. »

C'est aussi ce qui ressort des commentaires de Mme Martin qui indique :

« Oui, oui ils les ont aussi reconnus dans d'autres contextes. Mais, là c'était intéressant de voir les enfants s'approprier vraiment les situations et qui avaient quand même plus de références à leur vécu que peut-être avec des animaux. »

et de rajouter :

« (...) c'était intéressant de voir les échanges entre les enfants. On a eu des positions très philosophiques. Par exemple, je me souviens d'un petit garçon de 6 ans. Il est doux et pacifique. Ces situations l'interpellaient. Il relevait le fait de ne pas respecter l'autre ou lui de lui faire de la peine aussi. »

6.2.5.1 Nos observations reliées à la compréhension des causes des émotions

Nous avons également observé que les élèves étaient en mesure de comprendre la cause des émotions des personnages. Ce sont aussi les discussions que suscitaient ces enseignantes, pour intéresser les élèves et pour leur fournir des informations qu'ils ne connaissaient pas déjà ou sur lesquelles ils n'étaient pas attentifs (p. ex. : rappel des événements), qui les emmènent à interpréter non seulement les indices faciaux, mais aussi la prise en compte du contexte pour expliquer la cause de l'état émotionnel du personnage. Par exemple, à la question posée par Mme Feria « *Comment se sent le loup ?* », un élève a répondu « *Le loup est fâché parce que quelqu'un lui a lancé un bout de papier sur la tête.* ». Alors qu'un autre a dit « *Il est fâché parce qu'il est renvoyé de l'école parce qu'il a fait peur à Jean-Pierre.* ». Quant aux liens avec leur vécu, nous avons noté que les élèves du groupe expérimental 2 (albums humains) semblaient faire davantage de liens avec des situations vécues. Par exemple, lorsque le sujet de la peur a été abordé, Mme Martin a demandé aux élèves s'ils avaient peur de quelque chose. Un élève répond : « *J'ai peur du roi Lion.* » et un autre poursuit : « *Moi, j'ai peur de rien. Même pas de la mort.* » Les élèves se sont emballés sur le sujet de la peur et des exemples se suivaient et les

débats commençaient autour des monstres, des dragons, des loups, des chiens. En mentionnant la colère, plusieurs autres commentaires ont été faits : « *Je n'aime pas quand quelqu'un me touche la cuisse quand j'écoute une histoire. Je suis fâché.* », ou « *On est triste quand quelqu'un dit je n'aime pas ta robe.* », même si quelques commentaires ont été relevés dans le groupe expérimental 1 (albums animaux), comme « *Je suis triste quand quelqu'un parle à ma place, quand on me frappe, me pousse.* » ou « *J'ai peur du noir parfois.* », il nous semble qu'ils étaient moins fréquents que dans le groupe expérimental 2 (albums humains). Par conséquent, on se demande si cela ne serait pas dû au fait qu'il soit difficile pour les élèves du groupe 1 de faire des liens entre les actions des animaux et leurs propres actions.

6.2.6. Compréhension des conséquences des émotions

De la même manière que pour les causes des émotions, la compréhension des conséquences des émotions a aussi été variable d'un groupe à l'autre. Selon les observations des enseignantes, les élèves ne sont pas au même niveau d'habiletés leur permettant de prédire le comportement susceptible de découler d'une émotion. En ce qui concerne Mme Feria (albums animaux) :

« L'identification de la conséquence des émotions, quant à elle, elle fut plus difficile à percevoir. Ça dépend des élèves aussi. Je prends l'exemple d'un élève de ma classe qui malgré ces nombreuses lectures et discussions, quand il éprouve de la colère comme émotion, il démontre encore un comportement d'attaque qui a comme résultat la destruction du matériel de classe ou des effets personnels de ses pairs. »

Pour Mme Martin, les élèves avaient été en mesure de parler de conséquences et de les déduire, car ils étaient en mesure de puiser dans leur vécu. Ainsi, lorsque l'enseignante a demandé des exemples de conséquences face au comportement d'un personnage, les élèves ont réagi en répondant « *Ils vont se pardonner, car ils aiment jouer au tennis.* ». Puis un élève

intervient en disant : « *Il va aller le voir pour dire pardon et son ami va lui pardonner.* » et il poursuit en disant : « *C'est ce que je fais avec mon ami dans la cour d'école.* », en faisant un lien avec son vécu. « *Moi aussi* », dit un autre « *Je ne me chicane plus au soccer; je laisse les amis jouer.* »

6.2.6.1. Nos observations reliées à compréhension des conséquences des émotions

Lors de nos observations en classe, nous avons remarqué que les élèves du groupe 2 (albums humains) semblaient avoir plus de facilité à déduire et à comprendre les conséquences des émotions des personnages. Ils pouvaient établir la relation entre une émotion, sa cause et sa conséquence et ils faisaient des liens avec des situations vécues. Ceci nous porte à penser que les albums dans lesquels se trouvent des personnages humains pourraient possiblement permettre aux élèves d'établir des liens avec leur réalité. Par exemple, lorsque Mme Martin a abordé la tristesse avec l'album '*T'es plus mon ami!*', les élèves ont noté que le personnage avait plein de photos d'elle-même sur le mur de sa chambre (illustrations de l'album) : « *Elle ne pense qu'à elle, elle a des photos d'elle sur son mur.* », et relèvent son geste inapproprié « *La fille jette les messages que lui donne son ami et s'en va sans dire au revoir.* » Cherchant à savoir quelle conséquence (comportement) devrait suivre le geste de la fille, les élèves répondent qu'elle devrait aller voir son ami et demander pardon.

6.2.7. Potentiel des albums comme outil d'apprentissage

De façon générale, il nous semble que les interventions en classe se sont déroulées comme prévu, et ce, malgré des adaptations mineures qui ont dû être faites à cause de certains événements hors de notre contrôle (p. ex. : fermeture des classes à cause de la grève tournante des enseignantes et des enseignants). Ceci ne semble pas avoir empêché les enseignantes de

reconnaître le potentiel des albums comme outil d'apprentissage relatif au développement de la théorie de l'esprit des élèves. Elles ont indiqué que cette expérience a attiré leur attention sur cet aspect. Par ailleurs, Mme Feria a fait part de son intention de poursuivre cet enseignement auprès de ses élèves :

« C'est sûr que je vais continuer à faire ça parce que j'ai vu un côté positif dans l'utilisation de ce genre d'albums. Il est certain que la lecture des albums avec des personnages comme animaux a eu un impact chez la majorité des élèves quant à la reconnaissance des émotions et de leurs causes. »

De la même façon, Mme Martin a déclaré avoir réalisé le potentiel des albums pour développer les habiletés des élèves à lire leurs états émotionnels et mentaux ainsi que ceux des autres et évoque avoir observé des élèves qui faisaient le transfert de cet apprentissage dans leur jeu, et elle rajoute :

« Je fais un retour sur les albums que j'utilise aussi. Je me dis que peut-être les relire. Je vais me faire un devoir de rajouter ces albums d'humains parce que je pense que ça rejoint autrement les enfants. »

6.3. Effets des interventions sur les comportements prosociaux des élèves

Dans cette partie, nous rapportons les propos des enseignantes reliés à la question deux qui porte sur les comportements prosociaux des élèves à la suite de cette expérimentation, ainsi que leurs commentaires concernant leur intention de poursuivre cette approche par la littérature jeunesse, notamment le choix du genre d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit chez leurs élèves, pour terminer avec les défis qu'elles ont rencontrés durant cette expérience.

6.3.1. Habiletés sociales

Les enseignantes n'ont pas pu donner une réponse catégorique lorsque nous leur avons demandé de partager leurs observations reliées aux comportements prosociaux, à savoir si les élèves s'exprimaient plus sur leurs états émotionnels et leurs causes, s'ils se référaient aux expressions faciales pour comprendre ce que ressentent les pairs ou encore s'ils comprenaient davantage certains comportements d'autrui. Elles ont toutes les deux indiqué que la durée de cette expérience n'a pas permis d'observer l'effet de ces lectures sur les habiletés sociales dans les divers contextes de classe ou d'école. Toutefois, Mme Martin a mentionné l'effet de l'album traitant du rejet sur les élèves en disant : « *Comme dans l'album Le garçon invisible, on a vu des enfants qui prennent de la place comme il est dit dans l'album.* » « *On a vu que la petite fille (Lola) n'avait pas un comportement trop agréable, ils l'ont remarqué aussi. Ils savent qu'eux-mêmes peuvent agir comme ça et que d'autres agissent comme ça.* » Et continue en relatant d'autres situations : « *Dans ce livre, l'enfant (le personnage) n'est pas choisi dans les jeux et ça, c'est des choses qu'on vit dans la classe. Il y a des enfants qui ne sont pas choisis parce qu'ils ne sont pas assez bons. Il y avait même eu une situation au dîner où quelqu'un avait dit : ceux qui n'aiment pas tel ami lèvent leur main. Des commentaires qu'on entend parfois sur la bouffe : Ça sent pas bon, parce qu'il y a du poisson ou que la boîte à dîner n'est pas bien organisée. Ce qui est intéressant c'est qu'à partir du livre on a un répertoire de comportements communs à tous, qu'on peut justement exploiter - Est-ce que t'es en train de faire comme Lola ? Eh, que faisait Lola dans le livre ? Oh, elle prenait la parole, elle ne demandait jamais la parole. Elle criait, elle voulait toujours avoir un tour.* »

Quant à Mme Feria, elle indique à cet effet :

« Je pense que trois semaines ce n'était pas suffisant pour un impact dans le quotidien. Mes garçons adorent les jeux de bataille, ils se battent encore de la même manière et tout. Je ne peux pas dire que cela a changé la dynamique du groupe. »

6.3.1.1. Nos observations reliées aux habiletés sociales

De notre côté, nous n'étions en classe que durant les lectures interactives et une ou deux fois pendant les activités de prolongement. Par conséquent, nous n'avons pas été en mesure, nous non plus, d'observer les comportements des élèves. Toutefois, nous constatons l'opportunité de provoquer des discussions riches avec des albums humains, leur transfert au quotidien, les liens que font les élèves en se référant à eux-mêmes ou à leurs camarades, chose qui n'a pas été observée avec les albums animaux. Dans notre constat, les élèves écoutent et voient ce qui se passe, mais ne se mettent pas à la place de l'animal parce que justement ils ne sont pas comme cet animal. Ils ne disaient pas *« Moi aussi je fais ça. »*, ou ne faisaient pas de lien avec le vécu, à moins que l'enseignante le demande *« Et toi, qu'est-ce que tu fais ? »* Alors qu'avec les albums humains, les élèves s'identifiaient aux personnages et pouvaient faire des liens avec leur vécu, ils pouvaient se mettre à la place des personnages humains.

6.3.2. Effet du temps sur l'apprentissage

Avant de clore notre entrevue, nous avons demandé aux enseignantes si elles pensaient poursuivre cet enseignement en exploitant ce genre d'albums pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit. Toutes deux avaient déclaré leur intention de poursuivre et que, la prochaine fois, elles commenceraient plus tôt.

« L'effet des lectures et des activités s'inscrit dans le temps. », a dit Mme Martin. « Je vais reprendre ces activités-là quotidiennement, parce que j'ai des élèves qui ont des comportements que l'on retrouve dans un des albums. Il devient un outil pour faire prendre conscience des comportements appropriés ou inappropriés. »

À travers ces propos, nous entrevoyons des enseignantes qui, sur la base de leurs années d'expérience, tablent sur le temps consacré à l'apprentissage ainsi que sur la qualité de l'enseignement. Mme Martin poursuit : « *En prenant le temps de le faire sérieusement, ça permet aux enfants vraiment de dire et de réfléchir.* » Quant à Mme Feria, elle déclare à cet effet « *Si on avait eu plus de temps, peut-être que nous aurions vu plus d'impact.* », puis elle rajoute : « *À la longue, ça va nous aider à régler des problèmes d'habiletés sociales en classe.* »

6.3.3. Importance des habiletés langagières

Au terme de ces entrevues, nous avons demandé aux enseignantes si elles trouvent des défis face à cet objectif (le développement des éléments de la théorie de l'esprit). Les enseignantes ont relevé le manque de vocabulaire de nombreux élèves dans la classe, particulièrement des élèves de maternelle (4 ans) qu'elles considèrent comme un obstacle qui empêche les élèves de s'exprimer, de comprendre la narration, de raisonner et bien sûr de se justifier. Elles déclarent : « *Pour certains enfants, le problème ne réside pas dans le fait de nommer les émotions, mais pour expliquer ou raisonner.* ». Elles rajoutent : « *J'ai plusieurs élèves qui ne parlent pas le français. Ils n'ont pas le vocabulaire.* » et « *Ils n'ont pas compris ce qui se passe.* »

En outre, pour Mme Martin, le défi était aussi relié au niveau du développement global des élèves et à leur habileté à recevoir cet enseignement. Elle déclare : « *Le défi pour certains enfants, ce sont les compétences au niveau de la langue (...) pour expliquer ou raisonner. Je pense que c'est l'âge, pas l'âge (biologique) nécessairement, mais la maturité de l'enfant, les expériences qu'il a.* ». Elle poursuit en indiquant que cela ne veut pas dire que ce n'est pas possible de faire cet enseignement, mais qu'il faut, au contraire le poursuivre : « *On doit*

continuer, car même de très jeunes de la classe ont bien reçu les albums, même assez complexes. » et continue « *Selon moi, ça va avec le développement global et des expériences que les enfants ont.* ». Paradoxalement, Mme Feria ne voit pas de défis, mais plutôt un avantage. Pour elle, l'usage des albums avec des personnages animaux anthropomorphisés contribue au développement de la cognition sociale à cause de leur caractère, semble-t-il, moins menaçant : « *Je ne vois pas de défi. Plutôt, un avantage parce que le message est indirect à travers un animal, donc on ne cible pas vraiment les enfants. Peut-être que le message passe mieux de cette façon. Moi, j'aime le principe que cela soit un animal, l'enfant ne se sent pas ciblé.* »

7. Discussion

Cette recherche a pour objectif de déterminer l'effet du genre d'album (avec personnages humains et personnages animaux anthropomorphisés) sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit chez les enfants du cycle préparatoire. Pour y arriver, nous avons sollicité la participation d'enseignantes afin d'animer des périodes de lecture interactive autour de trois thèmes à savoir l'amitié, la chicane et le rejet. À partir d'analyses qualitatives et quantitatives, nous avons tenté de répondre aux objectifs de cette recherche en analysant la performance des élèves à reconnaître les émotions de base (la joie, la tristesse, la peur et la colère) à partir des expressions faciales, leurs habiletés à comprendre les causes et les conséquences des émotions ainsi qu'à comprendre les fausses croyances. Nous avons également recueilli les perceptions des enseignantes face à l'utilisation d'albums avec personnages humains ou avec personnages animaux anthropomorphisés et leur point de vue concernant l'impact de cette intervention sur les comportements prosociaux des élèves.

Notre discussion traitera dans un premier temps de la question 1 qui traitera de la reconnaissance des émotions, de la compréhension des causes et des conséquences des émotions, et enfin de la compréhension des fausses croyances. Dans un second temps, nous discuterons des résultats relatifs aux questions 2 et 3, lesquelles prennent en compte les propos recueillis auprès des enseignantes.

7.1. Effets des interventions sur la théorie de l'esprit

À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur le potentiel de la littérature jeunesse sur le développement de la théorie de l'esprit chez de jeunes enfants. Plus rares sont celles qui ont étudié les effets que pourrait avoir le genre d'album à cet égard. Il est de ce fait impossible de comparer nos résultats à des travaux similaires. Cependant, nous pouvons les mettre en parallèle avec les travaux de Gouin-Décarie et collab. (2005) à qui nous avons emprunté le format utilisé pour les tâches d'évaluation relatives à la reconnaissance des émotions et à la compréhension de leurs causes et de leurs conséquences ainsi que les instruments de mesure. D'autre part, notre méthodologie s'inspire de la recherche de Larsen, Lee et Ganea (2018), ce qui fait en sorte que nous ferons également des liens avec les résultats observés par ces chercheurs.

L'objectif de notre recherche visait à explorer l'effet du genre d'albums sur le développement de la théorie de l'esprit-émotions et de la théorie de l'esprit-cognition. Ainsi, les points suivants seront abordés dans cette première partie de la discussion : 1) reconnaissance des émotions; 2) compréhension des causes des émotions; 3) compréhension des conséquences des émotions; 4) compréhension des fausses croyances.

7.1.1. Reconnaissance des émotions

Pour la reconnaissance des émotions, nos résultats indiquent que la plupart des élèves ont fait exclusivement référence aux expressions faciales (*p. ex. : Elle a un sourire; je vois des larmes; elle ne sourit pas; les sourcils sont fâchés*). Quelques-uns ont évoqué le contexte (*p. ex. : Il y a un chien sur la route; c'est un gros chien; l'oiseau est tombé; je vois qu'elle crie devant Alex; il a dégonflé son ballon*). Enfin, une troisième catégorie d'élèves (très peu) a même considéré la croyance du personnage, comme dans le cas de l'élève qui dit « *Il pense que le chien va le mordre.* » ou « *Il pense qu'il va le manger.* », ou encore « *Il trouve que ce n'est pas gentil de briser un ballon.* »

En plus des expressions faciales, les enfants de 5 et 6 ans identifient une émotion en se référant aux contextes, donc aux causes (Brechet, Picard et Baldy, 2007; Davidson, 2006). D'abord intuitifs, les enfants évaluent uniquement la réaction émotionnelle (*p. ex. : la joie d'avoir reçu un cadeau*), ensuite ils tiennent compte de plusieurs autres informations ou de causes pour identifier l'émotion. Vers le même âge, les enfants commencent aussi à comprendre l'influence des croyances sur l'émotion ressentie (Harris et Pons, 2003; Treillet, 2013). Toutefois, pour mesurer l'habileté des élèves à reconnaître les émotions, nous nous sommes basée, à l'instar de Gouin-Décarie et collab. (2005), sur les vignettes-réponses que les élèves ont choisies pour inférer la fin des historiettes que nous leur avons présentées. Ainsi, un choix de réponse adéquat impliquerait que les élèves ont reconnu l'émotion ressentie par le personnage, étant donné la déduction qu'ils ont faite de la fin de l'historiette. Subséquemment et de façon générale, nos résultats révèlent qu'un grand nombre d'élèves sont en mesure de reconnaître les quatre émotions de base. Mais contrairement à d'autres auteurs, cette reconnaissance des émotions ne semble pas suivre la chronologie de reconnaissance des émotions généralement rapportée. En

effet, les études sur le développement des émotions démontrent que la joie et la tristesse sont reconnues en premier (vers l'âge de 4 ans), suivies par la colère. La reconnaissance de la peur arriverait au-delà de 6 ans (Simon, Canet, Soussignan, Gaussier et Nadel, 2007).

Par ailleurs, à l'inverse de Russell (1990) et Gouin-Décarie et collab. (2005), nous avons obtenu une meilleure performance dans la reconnaissance de la peur et de la tristesse. La colère, quant à elle, est la moins reconnue. Comment expliquons-nous cette différence ? Selon nous, il est possible que les images utilisées pour évaluer la reconnaissance des émotions aient pu dérouter les élèves. En effet, les expressions faciales du protagoniste sont illustrées uniquement au début de l'historiette présentée au post-test. Lorsque l'élève devait choisir la fin appropriée, les visages ne leur permettaient pas de lire l'expression puisqu'ils sont représentés sans trait (annexe 6). Cet état de fait pourrait expliquer un choix spontané des élèves, basé uniquement sur le contexte de la situation décrite dans l'historiette. Ou encore, il est possible que leur réponse reflète plutôt leur propre croyance quant à la résolution de la situation. Ainsi, les expressions faciales montrant la colère pourraient avoir été prises pour de la tristesse. En effet, Denham et Couchoud (1990) rapportent que lorsque les enfants commettent des erreurs pour les deux dernières émotions, ils ont tendance à confondre les événements. Quant à Blanc (2009), la colère correspond à « vouloir quelque chose, mais ne pas l'obtenir ou vouloir éviter quelque chose, mais ne pas y parvenir » alors que la peur correspond plutôt au fait de « ne pas vouloir quelque chose et ne pas être certain de pouvoir l'éviter » ou « vouloir quelque chose, mais ne pas être sûr de l'obtenir ». N'ayant aucun indice physique, les élèves auraient possiblement interprété la situation selon leur propre croyance. Par exemple, au lieu d'arracher le ballon à son tour, le personnage s'éloigne tristement avec le ballon restant ou encore, qu'il ait eu besoin d'un câlin pour le reconforter à la suite d'une peur ou d'une tristesse.

Une autre hypothèse pour expliquer la différence des scores obtenus, comparativement à ceux de Gouin-Décarie et collab. (2005) est, cette fois-ci, reliée au choix d'albums présentés aux élèves. En effet, les albums ont traité de la chicane, de l'amitié et du rejet. Les interactions en classe ont suscité beaucoup d'émotions, notamment dans le groupe qui a exploité les albums avec des humains lorsque la peine est reliée à une discrimination ou du refus de partage dans les jeux. La peur a aussi suscité des discussions sur les peurs des élèves. Quant à la colère, les élèves l'ont confondue avec la tristesse (ils n'ont pas su lire les traits). Ils ont aussi beaucoup discuté de la façon de résoudre le problème (autrement que par la colère). Par exemple, dans l'album *La Chicane*, les élèves ont essayé de comprendre ce qui motivait le protagoniste à s'emporter et comment agir autrement. Même avec l'album sur l'amitié, des situations vécues par le personnage ont amené des avis portant sur le partage, la peine de ne pas avoir d'amis, de l'empathie, etc.

Enfin, nous amenons une dernière hypothèse qui, cette fois-ci, se rapporte au rôle de l'adulte. Dans le groupe ayant étudié les albums avec des humains, l'enseignante animait chaque matin, depuis le début d'année, un cercle de parole durant lequel elle fait des liens signifiants et utilisait différentes stratégies, incluant ses pensées, ses intuitions et ses émotions. Les élèves ont ainsi eu l'occasion de vivre des expériences de pacification et d'amélioration des habiletés affectives et sociales. Les élèves ont une place pour parler des conflits, de leurs causes, de leurs conséquences et des manières de les résoudre. Ceci aurait contribué à faciliter le transfert entre les histoires écoutées et ce qu'ils vivent au quotidien. Ainsi, la reconnaissance des émotions permettait d'établir un lien avec l'intention des personnages et/ou avec les conséquences, plus ou moins importantes, d'une situation pour ces personnages et la suite de l'histoire. Selon Davidson,

Luo et Burden (2001), une intention réalisée sera souvent associée à une émotion positive (p. ex. : la joie), tandis qu'une intention manquée engendrera plutôt une émotion négative (p. ex. : la tristesse).

Ainsi, nos résultats semblent suggérer que les albums mettant en scène des personnages humains favorisent davantage le développement de la théorie de l'esprit-émotions. En effet, nous observons que les élèves de ce groupe expérimental ont développé une meilleure habileté à reconnaître les émotions.

7.1.2. Compréhension des causes des émotions

Contrairement à Gouin-Décarie et collab. (2005), dont l'étude a été réalisée dans un contexte expérimental, notre recherche s'est déroulée dans un contexte authentique de salle de classe. Les élèves ont profité de situations de lecture interactive pendant lesquelles les enseignantes ont joué un rôle de médiatrice, un rôle central dans le développement d'une compréhension du monde de la pensée par l'enfant (Mélançon, 2016). En portant une attention particulière aux personnages, on peut amener les enfants à interpréter les situations et à se questionner sur les actions et les états émotionnels de ces derniers (Martucci, 2014). Cette approche, unique en son genre, a contribué de façon significative à développer ces éléments de la théorie de l'esprit. D'une part, nos résultats viennent confirmer ceux obtenus par Gombert, Bernat et Roussey (2016) et d'autre part, nos observations, durant les lectures interactives, confirment les avancées de Martucci (2014). En effet, nous avons noté particulièrement dans la classe qui a exploité les albums avec des personnages humains un plus grand engagement de la part des élèves. Par exemple, ils réagissaient au questionnement et prédisaient les comportements des personnages. L'enseignante, de son côté, semblait tenir un rôle central en tissant des liens avec le vécu de la classe et les comportements des personnages, et en sollicitant des expériences

personnelles des élèves, ce qui a possiblement favorisé leur engagement dans l'activité en plus de les amener à faire preuve d'une grande habileté à comprendre les causes des émotions. Dans les albums, les personnages humains semblent faire écho à la réalité des élèves et les situations vraisemblables expliqueraient peut-être leur facilité à comprendre les causes des émotions. En effet, lors des interventions de l'enseignante, plusieurs enfants répondaient en se mettant à la place du personnage, en employant le « je ». Paradoxalement, les élèves ayant exploité les albums avec des personnages animaux n'avaient pas cette perspective, comme si dans leur esprit, les animaux ne pouvaient pas vivre ces situations et donc ressentir ces émotions (Ganea, Canfield, Simon-Ghafari et Chou, 2014). Pour Richert et Smith (2011), il y aurait moins de chance pour que les enfants transfèrent leurs acquis à des situations réelles lorsque la morale est véhiculée par un animal anthropomorphisé. Cette conclusion trouve appui dans des recherches ayant abordé la compréhension des émotions par le biais de la littérature jeunesse. Par exemple, Ganea et collab. (2014) pensent que les enfants acquièrent davantage de connaissances par l'entremise d'histoires vraisemblables qui mettent en scène des humains. Nos résultats viennent ainsi appuyer des hypothèses qui ont été vérifiées en contexte expérimental. Notre recherche, menée en contexte authentique de salle de classe et animée par une enseignante à la fois guide et médiatrice, démontre que les albums avec des personnages humains pourraient être plus bénéfiques à exploiter pour travailler les éléments de la théorie de l'esprit-émotions, étant donné que ceux-ci comportent un nombre plus élevé de référents (images et mots) décrivant des états émotionnels des personnages (Dionne sous presse 2021). Si l'on considère l'école comme un lieu de vie qui sollicite les éléments de la théorie de l'esprit, les enseignants devraient privilégier, dans leurs activités de lecture aux élèves ou dans toute autre activité d'enseignement des albums de jeunesse mettant en scène des personnages humains.

7.1.3. Compréhension des conséquences des émotions

Contrairement à Gouin-Décarie et collab. (2005), nous avons observé un meilleur résultat relatif à la compréhension des conséquences de la joie et de la tristesse. Les conséquences de la colère semblent être les moins comprises. D'ailleurs, c'est l'émotion pour laquelle beaucoup d'élèves ont choisi la réponse neutre. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, est-il possible qu'ils aient confondu la colère avec une autre émotion et que cela se reflète également dans leur compréhension des conséquences découlant des émotions ?

Selon Frijda (1987), la reconnaissance du sens d'une expression permet de préparer un individu à établir une relation avec son milieu (p. ex. : L'acceptation ou le rejet). Dans notre expérience, et dans le cas de la colère (annexe 6), puisque les visages des personnages ne présentaient pas de traits, nous supposons que les élèves ont peut-être choisi une fin neutre dans laquelle le protagoniste aurait préféré s'éloigner pour jouer avec le ballon qui lui reste. Ils se seraient davantage basés sur leur propre perspective ou croyance, pour décider de choisir de ne pas entrer en conflit, ce qui expliquerait le choix de réponse neutre, ou encore qu'ils n'arrivaient pas à identifier l'émotion qu'ils ont opté pour la neutralité. Mentionnons ici que nous avons effectivement cette confusion entre la colère et la tristesse lors des séances de lectures des albums.

D'un autre point de vue, et en considérant l'effet des albums, nous n'observons pas de différence significative dans le choix de réponses entre les deux groupes expérimentaux (albums humains et animaux anthropomorphisés). Cependant, une comparaison de chaque groupe expérimental avec les résultats de Gouin-Décarie et collab. (2005) révèle, encore une fois, que nos participants ont démontré une meilleure compréhension de la tristesse, de la joie, de la peur et enfin de la colère que ceux ayant participé à l'étude de Gouin-Décarie et collab. (2005). Une

explication à cela serait une confusion possible entre les émotions de colère et de tristesse. On se rappellera que Denham et Couchoud (1990) rapportent que les enfants peuvent amalgamer ces deux émotions parce qu'ils ont tendance à confondre leurs événements.

Finalement, en nous en tenant toujours aux seules réponses appropriées, nous remarquons que les élèves du groupe ayant lu les albums mettant en scène des personnages humains ont démontré une meilleure performance dans le choix de réponse appropriée pour les quatre émotions de base, comparativement au groupe ayant exploité les albums avec des animaux anthropomorphisés. Ce qui, à notre avis, a facilité leur habileté à déduire des conséquences reliées aux émotions engendrées par le contexte. Nous croyons donc que le personnage humain aurait favorisé davantage, et spontanément, la mise en lien avec des expériences personnelles vécues, ce qui n'a pas été observé dans le groupe 1 (albums animaux) sauf si l'enseignante demandait expressément aux élèves ce qu'ils feraient à la place du personnage. Ce résultat corrobore ceux de Larsen, Lee et Ganea (2018) qui indiquent que pour qu'une morale d'une histoire se traduise par l'action des enfants, celle-ci devrait présenter des personnages humains. Ils argumentent par le fait que les jeunes enfants peuvent se reconnaître à travers des humains et donc transférer ce qu'ils ont appris à des situations réelles. Toujours selon ses auteurs, ceci paraît plus difficile à réaliser avec des animaux anthropomorphisés puisque plusieurs enfants peuvent trouver ces histoires invraisemblables et ne feront donc pas de transfert. Il semble bien que les résultats obtenus dans la présente étude viennent soutenir cette hypothèse.

7.1.4. Compréhension des fausses croyances

Rappelons que les fausses croyances réfèrent au fait d'avoir connaissance de quelque chose qu'une tierce personne ignore et de pouvoir anticiper les comportements de cette personne

en tenant compte de ses connaissances (Nader-Grosbois, 2011). Les résultats de nos tests ont révélé un taux de réussite de plus de 70% de nos participants, en ce qui concerne la réussite des tâches de fausse croyance. Wimmer et Perner (1983) ont démontré que les enfants de 4 à 6 ans réussissent le test de fausses croyances à 57%. Ceci laisse à penser que l'exploitation des albums en classe, indépendamment du genre d'albums, a peut-être joué un rôle dans la réussite de cette tâche par la majorité des élèves. Dans leur étude, Cassidy et collab. (1998) ont révélé que dans 74% des albums analysés, 34% faisaient état de fausses croyances et ils concluent que la littérature jeunesse destinée aux jeunes enfants du cycle préparatoire présente un riche potentiel. En effet, les histoires mettent en scène des personnages qui vivent des situations de fausses croyances, constituant un contexte pertinent à exploiter pour rendre la pensée visible et ainsi soutenir le développement d'une théorie de l'esprit des jeunes enfants. Cependant, à l'instar de Peskin et Astington (2004), nous pensons qu'une simple lecture des albums n'est pas toujours suffisante pour contribuer efficacement au développement d'une théorie de l'esprit chez les enfants. En effet, le rôle du questionnement et du dialogue, à travers la lecture interactive, est déterminant dans l'atteinte de cet objectif (Mélançon, 2016).

7.2. Discussion autour des questions deux et trois

Dans les paragraphes suivants, nous discutons des résultats obtenus à la suite des entrevues effectuées auprès des enseignantes. Pour rappel, notre deuxième question de recherche vise à recueillir leurs perceptions face à l'utilisation du genre d'albums (personnages humains opposés aux personnages animaux anthropomorphisés) pour soutenir le développement de théorie de l'esprit. La troisième question s'intéressait aux observations des enseignantes portant sur les comportements prosociaux des élèves en lien avec les interventions réalisées dans le cadre de la recherche.

7.2.1. Effets du genre d'albums sur la théorie de l'esprit

Les propos recueillis auprès des enseignantes soulignent le rôle des deux genres d'albums de littérature jeunesse dans le développement de la théorie de l'esprit, particulièrement en ce qui a trait aux émotions. Ce constat n'est pas surprenant étant donné que la littérature démontre de plus en plus le potentiel élevé des albums de jeunesse dans le développement de la théorie de l'esprit (Cassidy et collab. 1998; Dionne, sous presse 2021; Dyer et collab., 2000; Larsen, Lee et Ganea, 2018; Mélançon, 2015). En effet, qu'il s'agisse d'albums avec des personnages humains ou animaux anthropomorphisés, les élèves y rencontrent des situations qui font écho aux émotions qu'ils peuvent possiblement ressentir dans leur quotidien. Dans les albums, quelle que soit la nature des personnages, aussi bien les mots que les images font état des émotions et des états mentaux des protagonistes. Ces deux principaux constituants des albums les aident à percevoir des liens entre les causes et les conséquences des émotions qui sont à la base des actions qui sont entreprises par les personnages. Ils représentent une source d'enseignement important des comportements prosociaux (Larsen, Lee et Ganea, 2018). Et même si de l'avis de l'enseignante ayant lu des albums humains, ceux-ci leur permettent un meilleur rapprochement avec la réalité, il semble bien que les albums avec les animaux anthropomorphisés aient tout de même l'avantage de susciter un vif intérêt des enfants (Melson, 2013). Bref, selon les propos recueillis auprès des enseignantes, il nous semble qu'il peut être avantageux d'exploiter les deux genres d'albums, car de part et d'autre, ils possèdent des caractéristiques permettant de soutenir le développement de la théorie de l'esprit des élèves du cycle préparatoire.

Concernant l'habileté des élèves à comprendre les causes et les conséquences des émotions, l'enseignante qui a exploité les albums avec des personnages animaux anthropomorphisés indique que certains de ses élèves ont éprouvé des difficultés à y parvenir.

Inversement, le groupe ayant exploité les albums avec des personnages humains a, selon ce que rapporte leur enseignante, été habile à reconnaître les causes et les conséquences des émotions des personnages. D'ailleurs, ceci est confirmé par nos propres observations.

En outre, il nous a paru évident, lors de nos observations dans les deux classes, que les deux enseignantes démontraient des styles d'intervention très différents lors de la lecture interactive. Une plus grande animation a été observée de la part de l'enseignante qui lisait les albums avec des êtres humains. De plus, elle sollicitait beaucoup la participation des élèves les amenant à discuter de situations semblables rencontrées dans des lectures antérieures à cette recherche (tout comme des situations vécues dans la vie courante). Ainsi, nous pouvons avancer l'idée que la richesse de ces interactions avec l'adulte a joué un rôle déterminant dans le développement des habiletés des élèves. D'ailleurs, des travaux de Veneziano (2015) et de Baron et Makdissi (2019) ont démontré qu'à la suite de discussions, les enfants de 5 à 6 ans sont en mesure de réfléchir sur les causes des événements et commencent à parler des états mentaux et épistémiques¹³ des personnages. Ainsi, après avoir commencé par suivre les idées de l'enseignante, en reprenant et en imitant des parties de ses idées, les élèves commençaient graduellement, de façon plus autonome, à se référer à leur propre vécu. Selon Veneziano (2015) « Il s'agit d'un premier pas vers le développement de la théorie de l'esprit. » (p.11). Cette constatation nous amène à considérer ce résultat dans une perspective socioconstructiviste élaborée par Vygotsky (1978), selon laquelle le développement de l'enfant est le résultat d'une interaction étroite avec les contenus d'apprentissage et l'ensemble des pratiques avec lesquelles les adultes essaient de rendre possible cette appropriation. Par conséquent, le rôle qu'a joué l'enseignante comme animatrice a, semble-t-il, été déterminant. Vygotsky précise, par ailleurs,

¹³ États épistémiques : ce que les personnes pensent, croient ou savent.

que l'être humain se lie au monde à travers ses pratiques et ses outils qui ont un effet structurant sur sa pensée (Ivan, 2000). De ce fait, nous sommes en présence d'une part, d'albums qui exposent les élèves à des situations où ils doivent comprendre les comportements des personnages, leurs états émotionnels et mentaux qui induisent ces derniers (Mélançon, 2015). Ces albums contribuent à rendre la pensée visible et à soutenir, par ce fait, le développement de la théorie de l'esprit des enfants. D'autre part, l'interaction avec l'enseignante et la manière avec laquelle elle a animé les lectures (réfléchir à voix haute, poser des questions, faire des liens, etc.) ont grandement contribué à la maîtrise des compétences recherchées dans ce groupe expérimental. En pensant à voix haute, sans but de communication avec autrui, l'enseignante a permis aux élèves d'organiser leur pensée et de maîtriser ses actions (Bouchard, Fréchette et Gravel, 2008; Papalia et Martorell, 2018).

Un autre point que nous avons relevé porte sur les capacités langagières des élèves. Les deux enseignantes semblent penser qu'il s'agit d'un facteur limitant les apprentissages ou du moins, la manifestation de leurs apprentissages. De notre côté, nous avons également noté que certains élèves exprimaient facilement leur pensée « *Je pense qu'il va être ami avec la souris; L'enfant est triste parce qu'on a pris son maillot.* », d'autres non. Par exemple, pour expliquer une émotion, les élèves justifiaient leur réponse en disant « *Je vois son visage* » ou « *Je vois une ligne sur le visage et la bouche est comme un U* » ou « *Ils n'aiment pas ça* » pour tenter d'expliquer un geste fait par le personnage, faute du mot 'a peinturé'. Ainsi, les perceptions des enseignantes et nos observations font écho aux propos de Veneziano (2015) qui rapporte le lien très fort entre le développement de la théorie de l'esprit et celui des capacités communicatives et langagières. Pour cette auteure, un bon interlocuteur doit non seulement avoir la connaissance du lexique et de la grammaire d'une langue, mais il doit aussi savoir utiliser le langage de façon

appropriée afin de répondre aux besoins de la discussion, tout en adaptant son discours selon ses intentions, ses croyances et ses connaissances. Ce degré d'acquisition du langage chez les enfants donne un indice sur leur capacité à prendre en compte les états internes d'autrui. (Veneziano, 2015). Pepskin et Astington (2004) avaient déjà mentionné qu'une exposition à des états mentaux, appuyés par un langage métacognitif, créerait en contexte, la compréhension et la représentation de ceux-ci, les faisant alors passer d'une compréhension implicite vers une compréhension explicite. Aussi, selon Portais (2017), l'utilisation d'un langage riche permet-elle de développer la théorie de l'esprit. En nous appuyant sur les avancées des auteurs que nous venons de citer, nous avançons l'idée que ces histoires fictives, nonobstant le genre de personnage qu'elles mettent en vedette, constituent des expériences nouvelles et servent de base pour se constituer un répertoire lexical en lien avec les états émotionnels et mentaux chez les élèves du cycle préparatoire. Nous estimons que l'absence ou le manque de compétences langagières ne constitue pas un facteur limitant pour travailler des éléments de la théorie de l'esprit si, comme nous l'avons observé, l'enseignante joue le rôle de médiateur. En utilisant un langage riche et en s'appuyant sur les illustrations, l'enseignante aide ses élèves à développer leur langage émotionnel. D'ailleurs, l'enseignante qui a exploité les albums avec des personnages humains utilisait beaucoup les synonymes (*il est heureux, il est joyeux, ou encore il est triste, il a de la peine, il a un mal dans son cœur*); elle relatait des situations qui lui faisaient ressentir ces émotions. Nous croyons aussi, à l'instar de Nikolajeva (2014) que les albums, parce qu'ils sont illustrés, ont l'avantage de rendre visible l'état émotionnel des personnages, les causes et les conséquences des émotions, particulièrement si les personnages sont des humains. Ceci pourrait, possiblement, contribuer au développement du langage émotionnel des enfants. Par conséquent, la lecture d'albums en classe est un moyen incontournable pour enrichir le

vocabulaire des enfants et ainsi les amener à mieux exprimer leurs émotions (Dionne, sous presse, 2021).

7.2.2. Observations des enseignantes reliées aux comportements prosociaux

À la question de savoir si les enseignantes ont observé un effet sur les comportements prosociaux, ces dernières ont mentionné la courte durée de cette recherche, qui semble avoir été insuffisante pour qu'elles puissent observer des changements significatifs au niveau des habiletés sociales tant dans un groupe que dans l'autre. En effet, comme le soutient Tardif (1997), le développement des connaissances nécessite souvent une certaine période pendant laquelle l'enseignante doit provoquer et faciliter l'acquisition des connaissances, favoriser leur intégration dans la structure cognitive de l'élève et leur offrir l'occasion d'en faire l'utilisation. Une telle démarche implique un apprentissage graduel qui s'inscrit dans le temps.

Il est aujourd'hui établi que les élèves n'apprennent pas tous au même rythme. Il faudrait donc allouer davantage de temps aux élèves pour donner la chance à tous d'apprendre et assurer ainsi l'équité en matière d'apprentissage. Cela reviendrait à adopter un enseignement stratégique (Tardif, 1997). Optant pour une approche cognitive de l'apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte de provoquer et de faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de connaissances chez l'élève. Ceci implique un apprentissage graduel qui s'inscrit dans le temps. Mais compte tenu du contexte expérimental de cette séquence d'apprentissage, et loin de nous l'idée de nier l'importance du facteur temps en enseignement, il nous semble que le fait que les enseignantes n'aient pas été en mesure de relever des changements notables dans les comportements des élèves entre le début et la fin de l'intervention pourrait tout aussi bien être attribué au fait que nous avons omis de leur donner des éléments d'observation. Autrement dit, les enseignantes

n'avaient pas de repères ou de comportements à examiner afin d'orienter leurs observations des comportements des élèves. Nous constatons ainsi qu'il aurait fallu trouver un moyen d'objectiver l'observation des changements dans le comportement des élèves. Par exemple, dans l'étude de Larsen et collab. (2018), les auteurs ont mesuré les dons altruistes des enfants par l'entremise d'autocollants que ces derniers devaient partager. Ceci leur a permis de démontrer que la lecture d'albums avec des personnages humains a eu un plus grand impact sur les comportements prosociaux des enfants que celle avec des animaux anthropomorphisés. Malheureusement, nos résultats ne permettent pas de tirer de conclusion à ce sujet. Toutefois, malgré la courte durée de l'expérimentation, nous estimons que les élèves ont démontré une bonne habileté à reconnaître les émotions de base et leurs expressions faciales. L'habileté à reconnaître les causes et les conséquences des émotions a été, selon nos propres observations et le témoignage des enseignantes, plus marquée dans le groupe ayant exploité les albums avec des personnages humains. Enfin, il semblerait que la richesse des interactions observée dans ce groupe a aussi joué un rôle déterminant dans le développement de ces habiletés chez les élèves. (Baron et Makdissi, 2019; Veneziano, 2015). En effet, des questions comme « *Comment se sent le personnage? Que va-t-il faire ? Pourquoi agit-il ainsi ?* » ont favorisé de bonnes réflexions chez les élèves sur ce qui peut arriver et ont permis aux élèves d'établir des liens avec des situations vécues. Ainsi, la qualité des interactions entre l'enseignante et les élèves combinée au genre d'albums exploités semblent avoir favorisé le développement de ces éléments de la théorie de l'esprit de ces élèves.

En somme, ce qui ressort de cette discussion suggère que même si les deux genres d'albums (humains opposés aux animaux anthropomorphisés) possèdent l'un et l'autre des particularités permettant le développement de la théorie de l'esprit, il serait plus avantageux

d'exploiter ceux dans lesquels on retrouve des personnages humains, particulièrement en ce qui a trait au développement des habiletés sociales, car ce sont ces albums qui paraissent exercer un effet plus marquant sur les élèves.

8. Limites de la recherche

Comme toute recherche, notre étude n'est pas démunie de limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participants est à prendre en considération dans l'analyse de nos résultats. Un plus grand échantillon aurait permis une meilleure généralisation des résultats et une analyse statistique plus robuste. Ensuite, les élèves qui ont participé à cette recherche sont pour la majorité des apprenants de la langue française¹⁴. Cela pourrait avoir influé sur les résultats des tests puisque, comme formulés par les enseignantes, les élèves n'avaient peut-être pas le vocabulaire nécessaire pour élaborer leur pensée et l'exprimer. Nous pensons, de plus, que le choix des albums constituerait une autre limite à cette recherche; d'autres titres auraient été plus pertinents pour les objectifs poursuivis, comme des albums analysés par Mélançon (2015). Finalement, la courte durée de l'expérience (trois semaines) ne nous a pas permis de porter un regard en profondeur sur les effets des interventions sur les comportements prosociaux des élèves. Une plus longue période aurait pu révéler des résultats différents. Toutefois, malgré ses limites, cette recherche aboutit à des résultats intéressants.

¹⁴ Les apprenants de la langue : « sont des élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français. » (Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année, Actualisation linguistique en français révisé, 2010)

9. Conclusion

La pertinence de cette étude qui s'inscrit dans une démarche heuristique, et qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, repose sur trois principaux éléments découlant de nos lectures sur le sujet. Premièrement, la plupart des études effectuées sur la théorie de l'esprit ont porté sur des enfants âgés de 8 à 11 ans ou sur des enfants et adolescents présentant un trouble cognitif (Nader-Grosbois, 2011; Nader-Grosbois, Houssa, Jacobs et Mazzone, 2016; Nader-Grosbois et Houssa, 2016). Deuxièmement, très peu ont porté sur les élèves du cycle préparatoire (3 à 6 ans) et rares sont celles qui se sont penchées sur le rôle du genre d'albums de jeunesse dans le développement de la cognition sociale (Plumet, 2008). Troisièmement, les avantages dont bénéficieront les élèves à la suite de ces lectures et discussions autour des éléments de la théorie de l'esprit sont nombreux. Finalement, ce modèle expérimental basé sur des interventions directes en salle de classe, d'une école francophone en contexte minoritaire, est innovateur et rend cette recherche d'autant plus pertinente.

Dans notre étude, nous avons exploré, à travers la lecture interactive, l'effet du genre d'albums de jeunesse sur le développement de certains éléments de la théorie de l'esprit des jeunes enfants du cycle préparatoire. À notre connaissance, rares sont les recherches qui se sont penchées sur le lien entre le genre d'albums et la théorie de l'esprit des enfants de 4 à 6 ans, et aucune n'a été menée dans un contexte francophone minoritaire. Nous avons cherché à observer l'effet des albums (avec des personnages humains vs animaux anthropomorphisés) sur la reconnaissance des émotions et de leurs expressions faciales, la compréhension de leurs causes et leurs conséquences, ainsi que la compréhension des fausses croyances. Nous visions, par ailleurs, à recueillir les perceptions des enseignantes de ce niveau scolaire quant au potentiel du genre

d'albums pour atteindre cet objectif, en plus de leurs observations liées aux comportements prosociaux. Notre recherche soutient deux conclusions majeures :

- La première est que les albums mettant en scène des humains possèderaient un meilleur potentiel pour aider les enfants à développer plusieurs aspects de la théorie de l'esprit. En effet, nos résultats révèlent que les élèves qui ont exploité ce genre d'albums (humains) ont démontré une meilleure performance dans les tests de reconnaissance des émotions et de compréhension de leurs causes et de leurs conséquences, comparativement à ceux ayant écouté des albums avec des animaux anthropomorphisés.

- La deuxième étant le recours à la lecture interactive comme méthode sollicitant des discussions autour des états mentaux et émotionnels des personnages. En effet, la richesse des interactions avec l'adulte semble influencer sur le développement de la théorie de l'esprit des élèves, puisqu'elle leur permet de réfléchir, dès ce jeune âge, aux causes et aux conséquences des émotions. Par des questions, l'adulte aide les enfants à prendre conscience de leurs états émotionnels et mentaux ainsi que de ceux des autres, en modélisant son propre processus mental par des formulations telles que : « *Je pense que...* », ou « *Je me demande comment se sent le personnage* », ou encore « *Elle croit que...* » (Mélançon, 2016). Ces moments de lecture interactive où on invite l'enfant à interpréter les situations de l'histoire et à se questionner sur les actions et les états émotionnels et mentaux des personnages favorisent sa compréhension du monde de la pensée (Martucci, 2014).

Bien que notre recherche se soit déroulée sur un laps de temps relativement court, nos résultats semblent suggérer que les albums mettant en scène des personnages humains sont plus efficaces à solliciter les éléments de la théorie de l'esprit des jeunes élèves. Toutefois, nous ne minimisons pas l'effet des albums avec des animaux anthropomorphisés qui peuvent également

contenir des situations qui font écho à celles que peuvent vivre de jeunes enfants dans leur quotidien. Ils enrichissent de ce fait les expériences qui amèneraient les enfants à comprendre le monde des émotions, des intentions et des croyances.

Par conséquent, à l'instar de Larsen, Lee et Ganea (2018), nous pensons que les enseignants du cycle préparatoire devraient miser davantage sur les albums avec des personnages humains pour travailler les éléments de la théorie de l'esprit. Il nous semble que ces albums peuvent favoriser chez les élèves le développement d'une meilleure connaissance et d'une meilleure compréhension de leurs états mentaux et émotionnels tout comme ceux des autres, ce qui peut contribuer à instaurer des relations sociales harmonieuses.

Des recherches additionnelles permettraient d'approfondir davantage les connaissances en ce qui a trait à l'usage des albums de littérature jeunesse comme soutien au développement de la théorie de l'esprit chez les élèves. Par exemple, il serait avantageux de poursuivre cette recherche auprès des mêmes élèves pour une deuxième année consécutive, afin de voir si les apprentissages réalisés au courant de cette première année seraient mobilisés et comment ils se reflèteraient à travers les interactions sociales qu'il ne nous a pas été possible d'observer. De plus, notre étude ayant été menée auprès d'élèves qui sont, pour la majorité d'entre eux, des apprenants de la langue française, une recherche similaire auprès d'élèves francophones¹⁵ serait intéressante à considérer. Cette variable pourrait expliquer nos résultats qui, malgré la courte durée de l'étude, restent importants et inédits.

¹⁵ Élèves francophones : Selon l'Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, l'élève francophone est un élève « dont le parent (ou tuteur/tutrice) est un ayant droit qui réside en Ontario, est citoyen canadien, et répond à au moins un des critères suivants : (1) sa langue maternelle est le français, c'est-à-dire, sa première langue apprise et encore comprise; (2) il ou elle a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada ; (3) il ou elle est parent (ou tuteur/tutrice) d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada. » (Ministère de l'Éducation)

Bibliographie

- Almerico, G.M. (2014). Building Character through Literacy with Children's Literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
- Astington J.W. et Edward M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Dans Tremblay, R.E., Boivin, M. et Peters RDeV, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Zelazo PD.
- Blanc, N. (2009). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans: Quelle représentation des informations émotionnelles? *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 64(4), 256-265.
- Baron, M-P. et Makdissi, H. (2019). Lecture interactive et théorie de l'esprit: agir en tant que médiateur avec l'enfant ayant un TSA. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 3-18. doi: <https://doi.org/10.7202/1066862ar>
- Baurain, C. et Nader-Grosbois, N. (2011). Évaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socioémotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : études de cas. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 123-147.
- Bender, P.K., Pons, F., Harris, P.L., Esbjørn, B.H. et Reinholdt-Dunne, M.L. (2015). Emotion Understanding in Clinically Anxious Children: A Preliminary Investigation. *Journal Frontiers in Psychology*, 6. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4683184/>
- Bernat, V. (2014). *Le développement des théories de l'esprit chez le jeune enfant : Exploration de médiations susceptibles de soutenir ce développement*. Marseille, France : Académie d'Aix-Marseille.
- Bouchard, C., Fréchette, N. et Gravel, F. (2008). *Je pense : le développement cognitif de 3 à 5 ans*. Dans Bouchard C. et Fréchette N. Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brechet, C., Picard, D. et Baldy, R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 61(2), 142–153. <https://doi.org/10.1037/cjep2007015>
- Campos, J.J. et Barrett, K.C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard, J. Kagan et R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*, 229-263. New York, NY: Cambridge University Press
- Cardinet A. (2000), *École et médiations*. Ramonville-Saint-Agne, Érès. 254 pages
- Carrer, A. et Chabert, L. (2012). L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit. *Education*. dumas-00757078. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757078/document>
- Cassidy, K.W, Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y. et Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied psycholinguistics*, 19, 463-470.

- Cigna, M.H., Guay, J.P. et Renaud P. (2015). La reconnaissance émotionnelle faciale : validation préliminaire de stimuli virtuels dynamiques et comparaison avec les Pictures of Facial Affect (POFA). *Revue de criminologie*, 48(2), 237-263. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/crimino/2015-v48-n2-crimino02155/1033845ar.pdf>
- Cole, M.P., Martin, S.E. et Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333
- Davidson, D., Vanegas S.B. et Hilvert, E. (2015). Theory of mind and emotion perception in typically developing children. Dans Bruce Flores, *Emotional and Facial Expressions: Recognition, Developmental Differences and Social Importance*. *Journal of Communications Research*, 7(4), 307-330.
- Davidson, D., Luo, Z. et Burden, M. J. (2001). Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory? *Cognition et Emotion*, 15(1), 1-26.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, 30(3), 232-242.
- Denham, S.A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. et DeMulder, E. (2002). Pre-schoolers at play: Co-socializers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 290-301. <https://doi.org/10.1080/016502501143000067>
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E. et Zinsser, K. (2014). How Would You Feel ? What Would You Do?" Development and Underpinnings of Preschoolers. Social Information Processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(2). doi : 10.1080/02568543.2014.883558
- Denham, S.A. et Couchoud, E.A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 193-202.
- Dennis, T.A. (2006). Emotional self regulation in preschoolers: The interplay of temperamental approach reactivity and control processes. *Developmental Psychology*, 42, 84-97.
- Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A., Fliss, R., Beaunieux, H., Eustache, F. et Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Neuropsychologie*, 4, 216-220.
- Dionne, A.-M. (sous presse, 2021). L'expression des émotions chez les animaux anthropomorphisés et chez les humains en littérature de jeunesse : une étude comparative des albums. Dans A. Mdarhri, S. Ghouati, K. Rizk et A. Schneider (Dir.). *Regards croisés sur le local et l'universel en littératures(s) d'enfance et de jeunesse*. Kénitra, Maroc : Laboratoire Didactique, Littérature, Langage, Arts et TICE.
- Duchesne, S. (2013). Pratique de l'entretien dit « non-directif ». Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique, PUF, 9-30. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00841927>

- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, E. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51.
- Dyer, J.R., Shatz, M. et Wellman, H.M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Eisenberg, N. et Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- EL Ghoudani, K. et López-Zafra, E. (2014). L'intelligence émotionnelle : concepts, modèles et applications dans l'éducation. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/260058449_L%27intelligence_emotionnelle_concepts_modeles_et_applications_dans_l%27education.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. et Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development. *Retrospect and prospect. Merrill-Palme Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Frijda, N.H. (1987). The emotions. *Studies in Emotion and Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Ganea, P.A., Canfield, C.F., Simons-Ghafari, K. et Chou, T. (2014). Do cavies talk ? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals. *Revue Psychologie*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00283>
- Gauthier, C. et Bradmetz, J. (2005). Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Enfance*, 57, 353-362
- Giasson, J. (2003). *Lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goleman, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence ?* Paris : Robert Laffont.
- Gombert, A., Bernat, V. et Roussey, J.V. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 329-345.
- Gouin-Décarie, T., Quintal, G., Ricard, M., Deneault, J. et Morin, P.L (2005). La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action. *Enfance*, 4(57), 383-402. <https://www.cairn.info/revue-enfance1-2005-4-page-383.htm>
- Gravle Werkheiser, S.N. (2014). *An exploration of the effects of a literature-based social Emotional learning curriculum on the kindergarten classes in a Large k-5 elementary school*. Indiana University of Pennsylvania. Knowledge Repository @ IUP
- Gross, D. et Harris, P. L. (1988). False beliefs about emotion : children's understanding of misleading emotional displays. *International journal of behavioral development*, 11(4), 475-488.

- Harris, P. L. et Pons, F. (2003). *Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant*. Dans J-M. Colletta et A. Tcherkassoff (dir.), *Les émotions ? Cognition, langage, développement*, 209-228. Pierre Mardaga, Sprimont : Belgique.
- Hétier, R. (2013). Albums destinés à la petite enfance et questionnement existentiel : herméneutique d'œuvres formatrices. *La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage*. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 39(1). Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1024532ar>
- Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth : a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Ivan, I. (2000). Lev S. Vygovsky (1896 - 1934). *Perspectives*, 24(3/4), 1994 (91/92), 793-820. Unesco : Bureau international d'éducation.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796
- Kalbe, E., Schlegel, M., Sack, A.T., Nowak, D. A., Dafotakis, M., Bangard, C., Brand, M., Shamay-Tsoory, S., Onur, O.A. et Kessler, J. (2010). Dissociating cognitive from affective theory of mind : a TMS study. *Cortex* 46(6), 769-80. Doi: 10.1016/j.cortex.2009.07.010.
- Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Canada : Renouveau pédagogique Inc.
- Larouche, A. (2015). *L'exploitation du réseau littéraire en classe Spécialisée TSA pour l'apprentissage de la régulation émotionnelle*. Repéré à http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/emotions_et_litterature_tsa-la_colereweb.pdf
- Larsen, N.E., Lee, K. et Ganea, P.A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children ? *Developmental Science*, 21(3) doi: 10.1111/desc.12590
- Larzul, S. (2010). Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans. *Le Journal des psychologues*, 237.
- Laurent, G. (2017). *La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire*. Thèse de doctorat en psychologie – profil recherche et intervention. Université Laval, Québec, Canada.
- Leclaire-Halté, A. (2008). *L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?* IUFM de Lorraine, école interne de l'université Henri Poincaré, Nancy CELTED. Université Paul Verlaine, Metz. <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- Lefebvre, P. (2016). *La lecture interactive enrichie : Lire des histoires au préscolaire pour réparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école*. Formation donnée le 20 et 21 octobre 2016 à l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.

- Lefebvre, P., Bruneau, J. et 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(3). URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1022711ar> doi : <https://doi.org/10.7202/1022711ar>
- Légaré, C. (2019). *Compétences socioémotionnelles : différences entre enfants ayant une déficience intellectuelle et enfants typiques*. Université du Québec à Montréal
- Lépine, M. (2012). *Étude théorique des relations texte-image dans l'album pour adolescents*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 15(2), 97-118.
- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, volume 13, 263-290.
- Lowe, F.D. (2009). *Helping Children Cope through Literature*. Elementary Education Department, State University of New York at New Paltz, and Elementary Educator, Enlarged City School District of Middletown, New York. Forum of public policy.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants. *Recherches qualitatives*, Hors-série (3), 440-460.
- Martucci, K. (2014). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research*. doi : 10.1177/1476718X14523750
- Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. La littératie illustrée, enseignement et apprentissage. *Actes du 1^{er} colloque international du Limier*, 2.
- Mélançon, J. (2016). Comprendre le monde de la pensée pour mieux affirmer sa personnalité. *Revue préscolaire*, 54(2), 15. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v54n2_Comp1%C3%A9ment-1.pdf
- Melson, G.F. (2013). Children and wild animals. Purdue University. Dans P. H. Kahn, Jr., Hasbach, P., et Ruckert, J. (Édit.), *The rediscovery of the wild*, 93-118. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Collection Psycho Sup. France : Dunod.
- Ministère de l'Éducation (2004). *L'aménagement linguistique*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/policyguide.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equiteenbref.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2014). *Atteindre l'excellence*. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario.

- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Canada : Reine pour l'Ontario. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/kindergarten_program_fr.pdf.
- Monzani, S. (2005). Pratiques du conte : revue de la littérature. Presses universitaires de France. *La psychiatrie de l'enfant*, 48(2), 593-634.
- Morant, J. (2007): Qu'est-ce que la littérature de jeunesse. *Le Français dans le Monde*, 350, 21-23
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Collection : Questions de personne. Bruxelles : De Boeck.
- Nader-Grosbois, N. et Thirion-Marissiaux, A.F. (2011). *Évaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances »*. In book: La Théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale. Édition: De BoeckEditors.
- Nader-Grosbois, N. et Houssa, M. (2016). La batterie de tâches de théorie de l'esprit : Validation de la version francophone. *« Enfance »*, 2, 141-166.
- Nikolajeva, M. (2014). Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254. doi: 10.1002/trtr.1229.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation
- Parker, J. G. et Gottman, J. M. (1989). *Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence*. Dans T. J. Berndt et G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York, US: John Wiley.
- Perron, N. et Gosselin, P. (2007). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire. *Enfance*, 59(2), 109-125.
- Pespkin, J. et Astington, J.W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive development*, 19, 253-273.
- Petit, A. (1998). L'induction de fausses croyances chez l'enfant. Dans *Secret et formes sociales*. 3, 55-79. France : Presses universitaires
- Plumet, M.H. (2008). Développement des interactions sociales et théorie de l'esprit : fonctionnement et dysfonctionnement. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 49, 9-28.
- Pons, F., Harris, P.L. et de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Portais, A. (2017). L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants souffrant de bégaiement. *Médecine humaine et pathologie*. HAL Id: dumas-01491807. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01491807>

- Richert, R.A. et Smith, E.I. (2011). Preschoolers' Quarantining of Fantasy Stories. *Child Development*, 82(4), 1106–1119.
- Rieder, S., Perrez, M., Reicherts, M. et Horn, A. (2007). Interpersonal emotion regulation in the family: A review of assessment tools. In A.M. Fontaine et M. Matias (Eds.), *Family, Works and Parenting: International perspectives*, 17-45.
- Russell, J. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotions. *Child development*, 61, 1872-1881. <https://doi.org/10.2307/1130843>
- Saarni, C. (1999). *Children's emotional competence*. New York, NY: Guilford Press
- Shamay-Tsoory, S. et Aharon-Peretz J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: a lesion study. *Neuropsychologia*, 45, 305-467.
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. Université York. © Mesurer ce qui compte, People for Education.
- Simon, M., Canet, P., Soussignan, R., Gaussier, P. et Nadel, J. (2007). L'enfant face à des expressions robotiques et humaines. *Enfance*, 59, 59-70.
- Slaughter, V., Peterson C.C. et Moore, C. (2013). Brief report. I Can Talk You Into It. Theory of Mind and Persuasion Behavior in Young Children. *Developmental psychology*, 49 (2), 227-231. DOI: 10.1037/a0028280
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Theurel, A. et Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*. A.N.A.E., 139, 545-555.
- Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K. et Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5-to 15-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 252-271.
- Thirion-Marissiaux, A.F. (2008). *Étude comparative de la compréhension des émotions et des croyances chez des enfants présentant une déficience intellectuelle et tout-venant*. Prom. : Nader, Nathalie. Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/20735>
- Tourangeau, C. (2015). *Le changement représentationnel affectif chez soi et autrui à l'âge de 4 ans*. Université du Québec à Montréal. Essai doctoral présenté comme exigence partielle du doctorat en psychologie.
- Treillet, V. (2013). *Compréhension des émotions, inhibition et évaluation subjective chez des enfants présentant ou non une déficience intellectuelle*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Van der Maren, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 3-220. <https://id.erudit.org/iderudit/031875ar>. <https://doi.org/10.7202/031875ar>
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. Doi:10.3917/spi.075.0119.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellman, H.M. (2002). Understanding the psychological world: developing a theory of mind. Dans U. Goswami (dir.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 167-187. Malden: Blackwell Publishing.
- Widmer, J. (2010). *Littérature de jeunesse et ouverture à l'autre : Des mots pour dire la différence*. Mémoire professionnel. Lausanne, Suisse. Repéré à https://doc.rero.ch/record/24839/files/mp_bp_p16829_2010.pdf
- Wimmer, H. et Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

ANNEXES

Annexe 1

Formulaire de consentement éclairé enseignant

Noms, coordonnées et affiliation institutionnelle des chercheurs

- *Souad Nechadi*
- *Anne-Marie Dionne*

Titre du projet de recherche

Quel genre d'albums pour développer la théorie de l'esprit des jeunes enfants ?

But du projet : Ce projet de recherche a pour but d'explorer l'effet de la lecture d'histoires sur le développement de la théorie de l'esprit des jeunes enfants.

Description de la participation : Ma participation consiste à animer, à raison d'une fois par semaine et pendant trois semaines, des activités de lecture d'albums, d'une durée de 25-30 minutes, élaborées à cet effet par la chercheuse. Pendant ces animations, la chercheuse sera dans ma classe comme observatrice et elle prendra note des échanges (interactions verbales) qui auront lieu autour des albums exploités portant sur les thèmes de l'amitié, de la chicane et du rejet. À la suite de ces lectures, j'animerai plusieurs activités de prolongement élaborées par la chercheuse à partir des histoires lues. Chaque séance sera d'une durée de 15-20 minutes. À la fin de la recherche, je serai invité(e) à une courte entrevue enregistrée, d'une durée de 15 minutes, pour répondre à un questionnaire dans le but de recueillir mes impressions sur les activités proposées ainsi que mes observations portant sur les compétences émotionnelles et les interactions sociales des élèves à la suite des interventions en classe.

Avant le début des interventions, je participerai à une formation d'une durée de 30 minutes portant sur la lecture interactive qui sera le mode d'exploitation des albums dans le cadre de ce projet.

Inconfort et désagréments : Cette recherche ne comporte aucun risque d'inconfort ou de désagréments probables pour moi puisque le but de ce projet est d'explorer l'effet des genres d'albums sur les compétences émotionnelles des enfants et non sur la façon d'animer la lecture des albums.

Avantage : Ce projet pourrait constituer pour moi une occasion de perfectionnement professionnel. De plus, l'entrevue me permettrait de participer activement à une réflexion concernant l'usage des albums de jeunesse comme un outil d'enseignement et d'apprentissage.

Confidentialité : Afin de préserver mon anonymat, un nom fictif me sera donné et toutes les informations ou les données recueillies lors de cette recherche seront traitées de manière confidentielle, et cela même lorsqu'elles seront publiées dans la thèse de Maîtrise de la chercheuse ou dans un rapport de recherche. L'enregistrement de mon entrevue sera détruit une fois la transcription terminée, soit environ un mois après la tenue de l'entrevue et tous les documents papiers seront gardés sous clés au domicile de la chercheuse. Ils seront détruits de façon sécuritaire par la suite.

Conservation des données : Les données et les documents de recherche resteront conservés conformément aux Politiques de l'université d'Ottawa pour une période d'au moins cinq ans suivant la collecte de ces données.

Droit du participant : Ma participation à cette recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à des questions, sans aucune crainte de représailles ou d'ennuis. Un refus ou un retrait de ma part ne modifiera en rien mes relations avec ma collègue (la chercheuse), ma direction d'école ou mon Conseil scolaire. J'ai le droit de demander que les données collectées me concernant soient détruites, si je décidais de me retirer de cette recherche.

Acceptation : Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par de la faculté d'Éducation de l'université d'Ottawa et supervisée par

Pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec la chercheuse ou avec sa superviseuse.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature de l'enseignant: _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Annexe 2

Formulaire d'assentiment - enfant

Je m'appelle Souad Nechadi et je fais un projet pour l'Université d'Ottawa. Dans ce projet, je veux savoir si les histoires que les enseignants lisent dans la classe peuvent aider les enfants à apprendre à reconnaître leurs émotions.

Pour cela, tu vas écouter des histoires que ton enseignant va lire en classe et qui vont parler de l'amitié, de la chicane et du rejet (tu sais quand on dit non à un ami). Je vais aussi te rencontrer dans mon bureau deux fois pour passer un test. Je vais te montrer des images où tu verras une émotion. Tu vas d'abord me dire son nom, puis retrouver l'image qui est pareille, c'est un peu comme ce qu'on fait dans un jeu de mémoire. Ensuite, je te raconterai une petite histoire. Tu devras deviner ce que ressent le personnage de l'histoire et pourquoi, et inventer une fin à cette histoire. Ce test va durer 15-20 minutes et ensuite tu retournes dans ta classe.

Ta participation à ce projet est volontaire, c'est-à-dire tu as le droit de dire oui ou non. Et même si tu choisis de participer à ce projet et que, après, tu décides de ne plus participer, tu peux le faire sans aucun problème. C'est toi qui décides.

Maintenant, pour me dire si tu es d'accord pour participer à ce projet et que je ne l'oublie pas, tu vas signer une feuille comme celle-ci (*présenter le formulaire d'assentiment*). Si tu es d'accord pour participer, tu entoures ce bonhomme sourire qui lève son pouce. Si tu ne veux pas participer, tu entoures ce bonhomme sourire qui baisse son pouce. N'oublie pas, c'est correct si tu ne veux pas, car tu n'es pas obligé. Tu as le choix de dire oui ou non. Tu écriras ensuite ton nom ici et madame Souad ici (montrer les deux places).

Deux formulaires de consentement doivent être signés, un pour toi et un pour moi.



Oui



Non

Signature de l'enfant : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Annexe 3

Formulaire de consentement éclairé pour les parents/tuteurs

Noms, coordonnées et affiliation institutionnelle des chercheurs

- *Souad Nechadi*
- *Anne-Marie Dionne*

Titre du projet de recherche

Quel genre d'albums pour développer la théorie de l'esprit des jeunes enfants ?

But du projet : Ce projet de recherche a pour but d'explorer l'effet de la lecture d'histoires sur le développement de la capacité des enfants à reconnaître l'expression des émotions et à comprendre leurs causes et leurs conséquences.

Description de la participation : Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, on lui demandera de rencontrer la chercheuse à deux reprises de façon individuelle pour passer deux tests. Ces rencontres auront lieu dans une autre salle de l'école, différente de sa classe habituelle. Le premier test consiste à identifier des émotions à partir d'images de personnages, puis à reconnaître et à encercler, avec son crayon, la même émotion sur une planche de réponse qu'il aura devant lui. Le deuxième test consiste à imaginer la fin d'une histoire imagée, racontée par la chercheuse. La durée de chaque test ne dépassera pas 10 minutes.

Inconfort et désagréments : L'inconfort ou les désagréments probables que ce projet pourrait engendrer pour votre enfant ne sont pas plus élevés que ceux occasionnés par les activités habituelles vécues à l'école au quotidien.

Avantage : En participant à ce projet, votre enfant bénéficierait des avantages liés au développement de stratégies lui permettant son habileté à identifier et à comprendre ses propres émotions et celles de ses camarades, ce qui lui permettrait de maintenir des relations sociales harmonieuses.

Confidentialité : Seules la chercheuse et sa directrice de thèse auront accès aux données recueillies. Ces données seront conservées dans l'ordinateur de la chercheuse protégé par un mot de passe que seule la chercheuse connaît. Tous les documents papier seront sauvegardés dans un cartable gardé sous clé au domicile de la chercheuse. La chercheuse procédera l'encodage des noms des enfants en leur attribuant un numéro, afin de garantir leur anonymat.

Conservation des données : Les données et les documents de recherche resteront conservés conformément aux Politiques de l'université d'Ottawa pour une période d'au moins cinq ans suivant la collecte de ces données.

Droit du participant à la recherche : La participation de votre enfant à cette recherche est libre et volontaire et rien ne peut se faire sans mon consentement écrit. Vous avez aussi le droit de revenir sur votre décision et de retirer votre enfant du projet en tout temps. Dans ce cas de figure, les données qui auront été recueillies sur votre enfant seront détruites de façon sécuritaire par un déchiquetage.

Acceptation : Je, _____, accepte que mon enfant participe à cette recherche menée par de la faculté d'Éducation de l'université d'Ottawa) et supervisée par

Pour tout renseignement additionnel, je peux communiquer avec la chercheuse ou avec sa superviseuse.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Nom de mon enfant : _____

Signature du parent/tuteur : _____ Date : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Annexe 4 : Pré-test

Épreuve – pré-test : Identification des expressions faciales émotionnelles (Theurel, Witt, Malsert, Lejeune, Fiorentini, Barisnikov et Gentaz (2016)

Ce test est composé de 20 planches en couleurs dans lesquelles figure un personnage (une fille ou un garçon) exprimant 4 expressions faciales émotionnelles (colère, joie, peur, tristesse). Ces expressions faciales émotionnelles ont été sélectionnées dans la « Radboud Faces Database ». La taille des expressions faciales et leur localisation est identique sur chaque planche dessinée.

Dans la première partie du test (« Part 1 : Facial Emotion Recognition Task) composée de 8 planches (4 émotions présentées deux fois), le personnage est présenté dans un décor ne contenant aucune information contextuelle.

Dans la première partie du second test (« Part 2 : Emotion Recognition in Context Task ») composée de 16 planches, le personnage est présenté dans une scène visuelle contenant une information contextuelle congruente à l'expression faciale. La deuxième partie du second texte, le « Test of Emotion Attribution », évalue les capacités à inférer une émotion à partir d'un indice situationnel (scènes visuelles). » Le test est composé de 16 planches dessinées dans lesquelles figure un personnage (une fille ou un garçon) exprimant une expression faciale émotionnelle neutre. Ce personnage est représenté dans différentes situations quotidiennes connues pour déclencher des émotions. Les situations représentées sur les planches dessinées renvoient à 4 émotions différentes : la colère, la joie, la peur, la tristesse (4 situations par émotion). Sous chaque scène, figure 4 termes émotionnels (colère, joie, peur, tristesse). La tâche de l'enfant est d'inférer l'émotion ressentie par le personnage dans chaque situation. Pour cela, l'enfant devait choisir le terme (en pointant du doigt l'image) qui correspond à l'émotion que le personnage devrait ressentir dans la situation dans laquelle il se trouve. Étant donné que les enfants ne sont pas des lecteurs, la chercheuse nommera l'émotion de chaque émotion avant de lui demander de choisir l'émotion ressentie par le personnage.

Annexe 5 : Post-tests

Compréhension des causes et des conséquences des émotions (Gouin-Décarie, Quintal, Deneault et Morin, 2005)

Ce test vise à évaluer la capacité des enfants à prédire des comportements adaptés du protagoniste en fonction de ses émotions. Quatre historiettes illustrées (Gouin-Décarie, Quintal, Richard, Deneault et Morin, 2005) sont présentées aux enfants à propos d'un personnage qui ressent de la joie, de la peur, de la tristesse ou de la colère dans des situations sociales. L'enfant choisit la fin de chaque histoire en sélectionnant une image parmi trois images représentant respectivement un comportement socialement adapté, socialement inadapté ou neutre. L'enfant est invité à justifier sa réponse.

Lors de l'administration des tâches, nous avons raconté des historiettes en présentant des scènes dessinées aux élèves, puis nous avons posé les questions suivantes : « À ton avis, que ressent ce personnage dans cette situation ? », ou « Selon toi, que va-t-il faire ? » Pour cette deuxième question, l'élève devait pointer l'image qu'il juge appropriée.

Annexe 6 : Historiettes des quatre émotions de base

Appendice

Histoires et vignettes¹ relatives aux quatre émotions

Histoire de la joie

« Je vais te raconter l'histoire de Françoise, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Tu vois, le grand-papa de Françoise lui apporte un cadeau. Françoise ouvre son cadeau et découvre une poupée. Françoise est très, très contente. Maintenant, finis l'histoire de Françoise et de son cadeau. Ici Françoise s'est jetée dans les bras de son grand-papa et lui donne des bécottes (*réponse appropriée*), ici Françoise brise son cadeau (*réponse inappropriée*) et ici Françoise va jouer avec son casse-tête (*réponse neutre*). Qu'est-ce que Françoise, toute contente va faire ? »



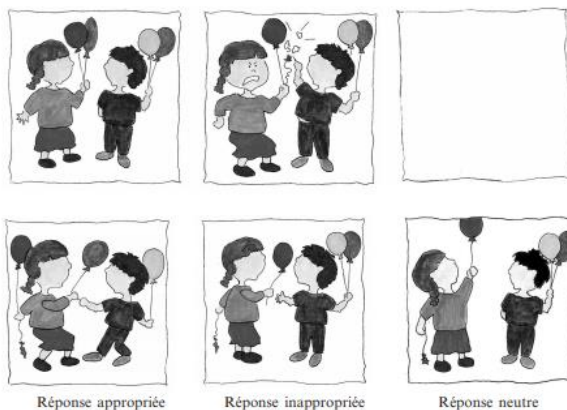
Histoire de la tristesse

« Je vais te raconter l'histoire de Jacques, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Tu vois, Jacques parle à son bel oiseau. Ce matin, Jacques s'est réveillé et a trouvé son oiseau mort. Jacques est très, très triste. Maintenant, finis l'histoire de Jacques et de son oiseau. Ici Jacques s'est collé à sa maman (*réponse appropriée*), ici Jacques joue à la fanfare avec sa maman (*réponse inappropriée*) et ici Jacques regarde la télévision (*réponse neutre*). Qu'est-ce que Jacques, tout triste va faire ? »



Histoire de la colère

« Je vais te raconter l'histoire de Jeanne, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Tu vois, Jeanne et son ami ont eu des ballons à une fête. L'ami de Jeanne sort une aiguille et creve le ballon bleu de Jeanne. Jeanne est très, très fâchée. Maintenant, finis l'histoire de Jeanne et de ses ballons. Ici Jeanne essaie d'arracher le ballon vert des mains de son ami (*réponse appropriée*), ici Jeanne lui donne son ballon rouge (*réponse inappropriée*) et ici Jeanne regarde son ballon rouge qui lui reste (*réponse neutre*). Qu'est-ce que Jeanne, très fâchée va faire ? »

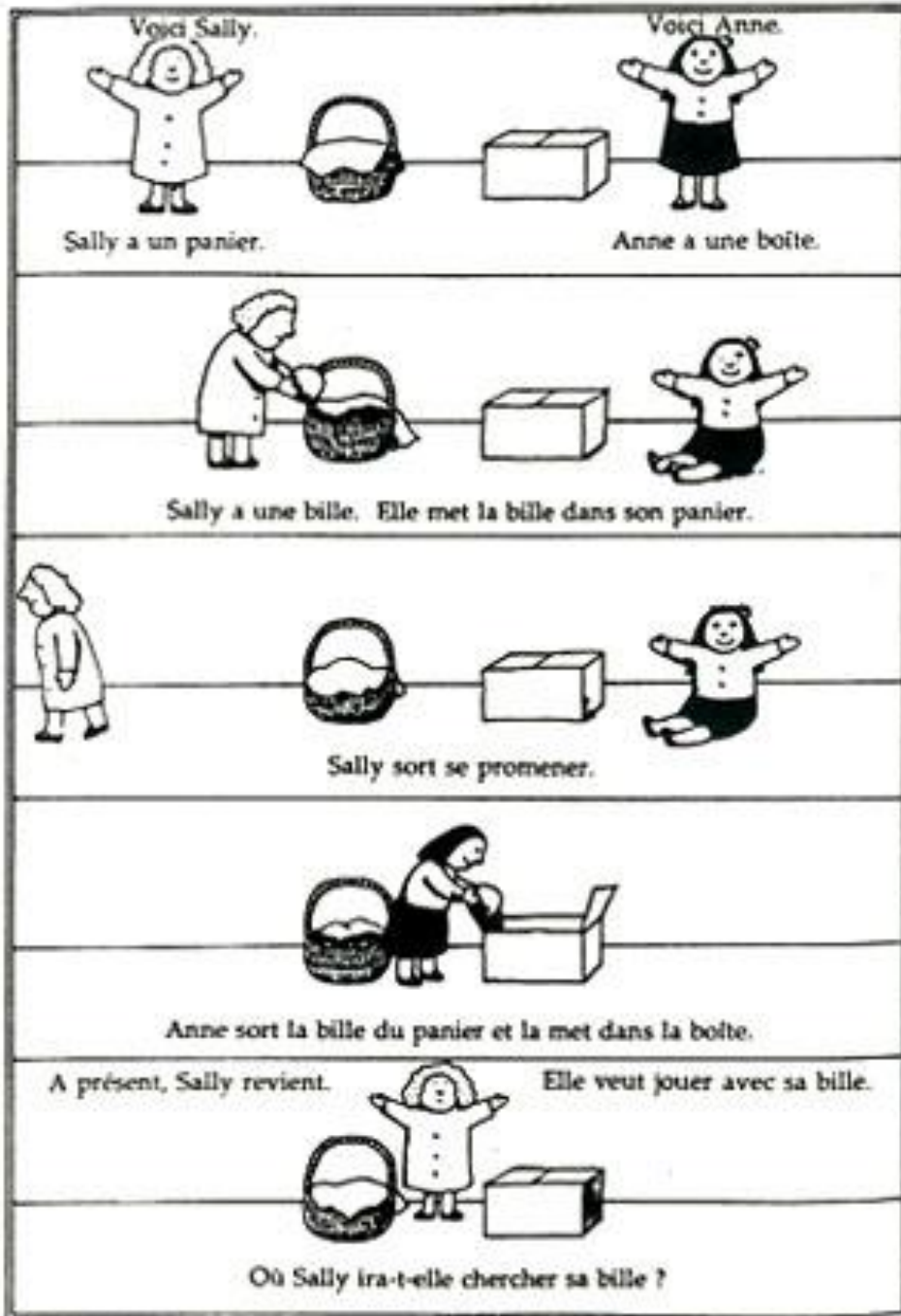


Histoire de la peur

« Je vais te raconter l'histoire de Pierre, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Tu vois, Pierre s'habille pour aller jouer dehors avec ses amis. Pour aller au parc, Pierre doit passer par une rue où il y a un gros chien. Pierre a très, très peur du chien. Maintenant, finis l'histoire de Pierre qui veut aller au parc. Ici Pierre marche sur le trottoir loin du chien (*réponse appropriée*), ici Pierre flatte le chien (*réponse inappropriée*) et ici Pierre passe devant le chien (*réponse neutre*). Qu'est-ce que Pierre, qui a peur, va faire ? »



Annexe 7 : Test de fausse croyance (Test de Sally et Anne)



Annexe 8 : Guide des entrevues semi-dirigées

Q1. Vous avez eu l'occasion d'exploiter des albums de littérature jeunesse pendant trois semaines. Quelles sont vos perceptions concernant l'effet que peut avoir ce genre d'albums sur les compétences émotionnelles et cognitives des élèves ?

Q2. Que pensez-vous des séquences didactiques qui vous ont été proposées ?

Q3. Croyez-vous que le genre d'albums exploité dans votre classe et les activités ont pu avoir un effet sur les compétences émotionnelles des élèves, c'est-à-dire un effet sur leur habileté à reconnaître les émotions, et leurs expressions faciales ? Qu'est-ce qui vous dit cela ? Avez-vous des exemples qui illustrent vos propos ?

Q4. Comment les élèves ont-ils évolué par rapport à leurs habiletés à comprendre les causes des émotions exprimées par leurs pairs ? Par exemple, sont-ils en mesure de reconnaître (nommer) les raisons qui les poussent à adopter un comportement inapproprié dans une situation donnée en contexte réel ? Peuvent-ils mieux prédire et comprendre les conséquences subséquentes ?

Q5. Depuis les trois dernières semaines, avez-vous remarqué un changement dans l'attitude de vos élèves ? Dans leurs comportements prosociaux ? Auriez-vous des exemples qui illustrent ces changements ?

Q6. Pensez-vous être en mesure de reconnaître les états mentaux que vous pourriez rencontrer dans les albums afin d'en tirer profit pour offrir un enseignement en lien avec les émotions ?

Q7. Recommanderiez-vous le recours à ce genre d'albums pour aider les élèves à développer une théorie de l'esprit, qui les aidera à nouer des relations harmonieuses et vivre du succès à l'école ?

Annexe 9 : Grille d'analyse des albums en lien avec les dimensions de la théorie de l'esprit
(Bernat, 2014)

Humains

	T'es plus mon ami	La chicane	Le garçon i visible
Compréhension des émotions			
Reconnaissance des émotions Situations permettant d'identifier et reconnaître les émotions des personnages	√	√	√
Traitement des visages Opportunités d'identifier et de reconnaître des expressions faciales émotionnelles	√	√	√
Empathie Situations dans lesquelles un personnage éprouve de l'empathie pour un autre	√	√	√
Relations entre émotions, croyances et comportements			
Attention conjointe Situations dans laquelle plusieurs personnages ont un même centre d'intérêt	√	√	√
Conversations sur émotions et croyances Situations dans lesquelles des conversations apparaissent à propos des états mentaux propres et d'autrui, des échanges et discussions à propos des émotions et croyances et leurs conséquences sur le comportement des personnages (p. ex. : « Regarde, il est triste. », ou « Elle est contente parce qu'elle mange des bonbons. »)	√	√	√
Narrations explications Présence, dans le texte, d'éléments narratifs illustrant des relations des causes, conséquences à travers une chronologie (p. ex. : Lucas boude, car il voulait ce jouet et Tom le lui a pris, ...)	√	√	√
Inférences prédictions Situations impliquant des inférences et des prédictions		√	√
Faire semblant Situations dans lesquelles les personnages font semblant, prennent des rôles différents pour adopter différentes perspectives, imitent, etc.	√		

Annexe 10 : Grille d'analyse des albums en lien avec les dimensions de la théorie de l'esprit
(Bernat, 2014)

Animaux anthropomorphisés

	La chicane	Brouille et chatouilles	Le nouveau de la classe
Compréhension des émotions			
Reconnaissance des émotions Situations permettant d'identifier et reconnaître les émotions des personnages	√	√	√
Traitement des visages Opportunités d'identifier et de reconnaître des expressions faciales émotionnelles	√	√	√
Empathie Situations dans lesquelles un personnage éprouve de l'empathie pour un autre	√	√	√
Relations entre émotions, croyances et comportements			
Attention conjointe Situations dans laquelle plusieurs personnages ont un même centre d'intérêt	√	√	√
Conversations sur émotions et croyances Situations dans lesquelles des conversations apparaissent à propos des états mentaux propres et d'autrui, des échanges et discussions à propos des émotions et croyances et leurs conséquences sur le comportement des personnages (p. ex. : « Regarde, il est triste. », ou « Elle est contente parce qu'elle mange des bonbons. »)	√	√	√
Narrations explications Présence, dans le texte, d'éléments narratifs illustrant des relations des causes, conséquences à travers une chronologie (p. ex. : Lucas boude, car il voulait ce jouet et Tom le lui a pris ...)	√	√	√
Inférences prédictions Situations impliquant des inférences et des prédictions		√	√
Faire semblant Situations dans lesquelles les personnages font semblant, prennent des rôles différents pour adopter différentes perspectives, imitent, etc.	√		

Annexe 11 : Liste des albums exploités

Avec des personnages humains

Anfousse, Ginette, *La chicane*. (Illustré par Ginette Anfousse). Éditions Courte échelle, 2009.

Ludwig, Trudy, *Le garçon invisible*. (Illustré par Patrice Barton). Éditions d'Eux, 2018.

Wenisch, Tanja, *T'es plus mon ami !* (Illustré par Tanja Wenisch). Éditions Mijade, 2013.

Albums avec des animaux anthropomorphisés

Gravett, Emily, *Cyril et Pat*. (Illustré par Emily Gravett). Éditions Kaleidoscope, 2018.

Duval, Isabelle, *Le nouveau de la classe*. (Illustré par Isabelle Duval). Éditions Actes Sud Junior, 2013.

Thompson, Carol, *Brouille et chatouilles*. (Illustré par Carol Thompson). Éditions Casterman, 2012.

Annexe 12 : Canevas pour la planification de la lecture interactive

Canevas pour la planification d'une lecture interactive

Niveau : _____

Titre du livre	
Auteur	
Illustrateur	
Maison d'édition	
Année de publication	

Préparation de la lecture	
Explication du choix du livre	
Présentation du livre	
Présentation du livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition)	
Questions pour l'exploration de la 1 ^{re} de couverture (illustration, titre, connaissances antérieures).	
Questions pour amener les élèves à faire des prédictions à partir de cette exploration	
Questions sur la 4 ^e de couverture (illustration et, selon la pertinence, lecture du résumé)	
Après l'exploration de la 4 ^e de couverture, questions pour préciser les prédictions ou en faire de nouvelles	
Construction de l'intention de lecture	
Choix des pages qui permettent de faire émerger l'intention de lecture (survol du livre au besoin)	
Questions pour construire l'intention de lecture avec les élèves	

Lecture du livre	
Réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des pages propices aux interactions • Questions et dimension de la lecture visée pour chaque question (compréhension, interprétation, réaction, appréciation) • Type de regroupement pour les interactions (grand groupe, dyades, petits groupes).

Retour sur la lecture	
Intégration	<p>Questions pour amener les élèves à faire un retour sur l'intention de lecture</p> <p>Questions pour amener les élèves à réagir, à apprécier et à interpréter l'œuvre</p> <p>Retour sur la manière de lire (démarche de la lecture et stratégies utilisées)</p>

Annexe 13 : Déroulement des activités semaine 1

Jour 1	Activité prolongement jour 2	Activité prolongement jour 3	Activité prolongement jour 4	Activité prolongement jour 5
Lecture interactive	Reconnaître les émotions	Le jeu de mémoire des émotions	Classifier des émotions	Les scénarios sociaux
<p>Description Dans cette activité, l’enseignant définit les émotions et amène les élèves à comprendre les émotions de base (joie, tristesse, colère) et à identifier les causes de ses émotions.</p> <p>Objectif visé Amener les élèves à identifier les émotions et les situations qui les provoquent.</p> <p>Matériel : *L’album de la semaine *Le référentiel des émotions de base (en annexe)</p>	<p>Description Dans cette activité, l’enseignant reprend l’histoire en faisant appel à des situations qui mettent l’accent sur les émotions ressenties par le personnage en amenant les élèves à se baser sur les expressions faciales pour reconnaître les émotions.</p> <p>Objectif Amener les élèves à développer leur capacité à reconnaître, à nommer et à comprendre les causes des émotions.</p> <p>Matériel : *Illustrations tirées de l’album *Référentiel des émotions</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont jouer identifier et à reconnaître les émotions semblables.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à reconnaître les émotions en se basant sur les expressions faciales émotionnelles</p> <p>Matériel : *Illustrations exprimant une émotion tirée de l’album.</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont trier les émotions des personnages de l’album en les mettant dans la boîte correspondante.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à reconnaître les émotions en se basant sur les expressions faciles émotionnelles</p> <p>Matériel : *Images mimant les 4 émotions de base (joie/colère/tristesse/peur) dont certaines sont tirées de l’album. *Tableau de triage</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont identifier les émotions ressenties par les personnages d’historiettes. Ils tenteront d’identifier la cause de l’émotion et de prédire une conséquence à cette émotion et suggérer une manière de réagir à la situation qui serait acceptable.</p> <p>Objectif Acquisition des concepts : reconnaissance des émotions de base (joie, tristesse, peur, colère) et déterminer les causes des émotions et les conséquences des émotions.</p> <p>Matériel : *Fiches situations (Céline Monchoux et Louison Nielman, 2019) *Référentiel des émotions</p>

Annexe 14 : Déroulement des activités semaine 2

Jour 1	Activité prolongement jour 2	Activité prolongement jour 3	Activité prolongement jour 4	Activité prolongement jour 5
Lecture interactive	Reconnaître les émotions	Reconnaître les émotions	Reconnaissance des causes des émotions	Reconnaître les expressions faciales émotionnelles
<p>Description Dans cette activité, l'enseignant amène les élèves à noter les causes des émotions ainsi que les conséquences de ces émotions.</p> <p>Objectif Amener les élèves à identifier les émotions et les situations qui les provoquent et leurs conséquences.</p> <p>Matériel *L'album de la semaine *Référentiel des émotions de base (en annexe)</p>	<p>Description Dans cette activité, l'enseignant amène les élèves à reconnaître les émotions et leur cause.</p> <p>Objectif Amener les élèves à développer leur capacité à reconnaître, à nommer et à comprendre les causes des émotions.</p> <p>Matériel *Référentiel des émotions *Illustrations de l'album</p>	<p>Description Dans cette activité, l'enseignant amène les élèves à reconnaître les émotions et leur cause.</p> <p>Objectif Amener les élèves à développer leur capacité à reconnaître, à nommer et à comprendre les causes des émotions.</p> <p>Matériel *Référentiel des émotions *Illustrations de l'album</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont regarder des images et apprendre relier une émotion à une cause et à élargir ses représentations mentales des causes des émotions.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à identifier une émotion et sa cause.</p> <p>Matériel *Diverses images illustrant différentes émotions *Référentiel des émotions</p>	<p>Description Dans cette activité, l'enseignant utilise les dessins des élèves afin de travailler les expressions émotionnelles faciales.</p> <p>Objectif Amener les élèves à nommer des émotions sur des dessins de situations vécues à l'école ou ailleurs.</p> <p>Matériel Dessins réalisés par les élèves</p>

Annexe 15 : Déroulement des activités semaine 3

Jour 1	Activité prolongement jour 2	Activité prolongement jour 3	Activité prolongement jour 4	Activité prolongement jour 5
Lecture interactive	Les états émotionnels et mentaux	Le jeu de mémoire des émotions	Comment je me sens	Le jeu de rôle
<p>Description Dans cette activité, l'enseignant définit les émotions et amène les élèves à comprendre les émotions de base (joie, tristesse, colère) et à identifier les causes de ses émotions.</p> <p>Objectif Amener les élèves à identifier les émotions et les situations qui les provoquent.</p> <p>Matériel *Album de la semaine *Le référentiel des émotions</p>	<p>Description Dans cette activité, l'enseignant reprend l'histoire en faisant appel à des situations pour travailler les états émotionnels et mentaux (croyances, désirs ou intentions) qui expliqueraient le comportement des personnages.</p> <p>Objectif Amener les élèves à développer leur capacité à reconnaître, à nommer les émotions que ressent le personnage principal et de le justifier.</p> <p>Matériel *Illustrations de l'album *Référentiel des émotions</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont jouer identifier et à reconnaître les émotions semblables.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à reconnaître les émotions en se basant sur les expressions faciales émotionnelles</p> <p>Matériel *Illustrations exprimant une émotion tirée de l'album.</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont dessiner l'émotion qu'ils ont ressentie en écoutant l'histoire de Raoul.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à reconnaître les émotions d'autrui et à exprimer leur propre émotion face à ce que vit l'autre.</p> <p>Matériel *L'album de la semaine *Papiers pour dessiner Crayons de couleur</p>	<p>Description Dans cette activité, les élèves vont dessiner l'émotion qu'ils ont ressentie en écoutant l'histoire de Raoul.</p> <p>Objectif Amener les élèves à apprendre à reconnaître les émotions d'autrui et à se mettre à sa place.</p> <p>Matériel L'album de la semaine</p>