



**HAL**  
open science

# Le développement de la théorie de l'esprit et la compréhension des émotions à travers la lecture d'albums de jeunesse au cycle 1 : étude d'une partie de la sélection d'ouvrages proposée par l'Éducation Nationale

Inès Pereira, Noémie Rondeau

## ► To cite this version:

Inès Pereira, Noémie Rondeau. Le développement de la théorie de l'esprit et la compréhension des émotions à travers la lecture d'albums de jeunesse au cycle 1 : étude d'une partie de la sélection d'ouvrages proposée par l'Éducation Nationale. Education. 2022. dumas-03706038

**HAL Id: dumas-03706038**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03706038>**

Submitted on 27 Jun 2022

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

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

## **Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Mémoire**

**Parcours : Psychologie des apprentissages**

# **Le développement de la théorie de l'esprit et la compréhension des émotions à travers la lecture d'albums de jeunesse au cycle 1**

**Etude d'une partie de la sélection d'ouvrages proposée par l'Éducation Nationale**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**

**Inès Pereira et Noémie Rondeau**

**le 18/05/2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence Lacroix, directeur de mémoire

Delphine Colnet, membre de la commission

## **REMERCIEMENTS**

---

Nous adressons nos remerciements à :

A Florence Lacroix pour son soutien et son aide précieuse

A nos maitres d'accueil temporaire et à leurs élèves pour nous avoir soutenues dans notre projet professionnel

A notre entourage pour avoir été présent à nos côtés durant cette année et pour avoir été de très bon conseil

# SOMMAIRE

---

INTRODUCTION NOEMIE RONDEAU .....	4
INTRODUCTION INES PEREIRA.....	6
CADRE THEORIQUE .....	8
<b>1. La théorie de l'esprit et le traitement des émotions à l'école.....</b>	<b>8</b>
1.1 Le concept de théorie de l'esprit.....	8
1.2 Fonctionnement de la théorie de l'esprit .....	10
1.2.1 Fonctionnement général de la théorie de l'esprit .....	10
1.2.2 Mécanismes cognitifs de bas niveau : les précurseurs de la théorie de l'esprit.	12
1.2.3 Mécanismes cognitifs de haut niveau.....	15
1.3 Le développement de la théorie de l'esprit et des émotions .....	16
1.3.1 Développement de la théorie de l'esprit .....	16
1.3.2 Développement des émotions .....	19
1.4 Lien entre théorie de l'esprit et émotions .....	21
1.5 Place de la théorie de l'esprit et des émotions dans les programmes scolaires .....	22
<b>2. L'album jeunesse pour favoriser la théorie de l'esprit .....</b>	<b>23</b>
2.1 Qu'est-ce qu'un album jeunesse ? .....	23
2.2 La place de l'album jeunesse à l'école et dans les programmes scolaires .....	25
2.3 Album jeunesse et apprentissages.....	26
2.4 Album jeunesse, théorie de l'esprit et émotions.....	28

<b>PARTIE PRATIQUE .....</b>	<b>30</b>
<b>1. Formulation de la problématique.....</b>	<b>30</b>
<b>2. Méthodologie de recueil et analyse des données .....</b>	<b>32</b>
2.1 Sélection des ouvrages destinés à l'analyse.....	32
2.2 Construction de la grille .....	33
2.3 Hypothèses de recherche.....	41
<b>3. Résultats .....</b>	<b>42</b>
3.1 Présentation générale .....	42
3.2 Aspects textuels.....	43
3.3 Vocabulaire relatif aux émotions .....	47
3.4 Rapport entre texte et image.....	48
3.5 Émergence de questionnements .....	50
<b>4. Discussion .....</b>	<b>51</b>
4.1 Interprétation des résultats .....	51
4.2 Limites .....	55
4.3 Prolongements .....	58
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>60</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>64</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUCTION NOEMIE RONDEAU

---

La Théorie de l'Esprit est un terme qui peut paraître étranger mais dont le concept est généralement plus familier.

En effet c'est une aptitude cognitive (Duval et al., 2011) qui permet d'attribuer des états mentaux inobservables tels que les désirs ou les croyances aux personnes qui nous entourent. On pourrait confondre cette notion avec l'empathie, cependant la dimension cognitive diffère, l'empathie étant plus portée par le versant affectif contrairement à la Théorie de l'Esprit. La compréhension des émotions jouant un rôle primordial dans le développement de l'enfant (Cuisinier & Pons, 2011), c'est un concept qui fait partie intégrante de cette Théorie de l'esprit. C'est pour cette raison que la compréhension de ses propres émotions et de celles des autres afin de développer sa ToM est un apprentissage fondamental du cycle 1 à l'école.

Nous nous sommes questionnées quant à la présence de cet aspect dans les programmes de cycle 1 et surtout sur sa place dans les albums de littérature jeunesse. En effet, les albums de jeunesse sont une grande source d'apprentissage, dans beaucoup de domaines.

C'est pour cette raison que nous nous sommes demandé **en quoi la sélection d'ouvrages réalisée par l'Education Nationale favorise la construction d'une théorie de l'esprit et plus particulièrement la compréhension des émotions, chez les élèves de cycle 1 ?**

Pour répondre à cette problématique nous avons réalisé une analyse de corpus basée sur cette liste de référence et sur une grille de critères que nous avons créée à partir de nos recherches et de nos hypothèses. Cette grille nous a permis d'analyser les albums, et elle pourra être un outil afin d'aider les enseignants qui souhaitent travailler sur le développement et la compréhension des émotions avec leurs élèves, à sélectionner les albums qui abordent ce sujet.

Avant tout, nous expliquerons plus précisément ce qui se trouve derrière la théorie de l'esprit, ainsi que les différents aspects, notamment concernant le versant émotionnel. Puis nous apporterons des informations sur les albums jeunesse ainsi que leur

utilisation et les apprentissages qu'ils permettent, pour finalement faire le lien entre la théorie de l'esprit, les émotions et la littérature jeunesse. Après avoir expliqué en détail les différents éléments de notre problématique, nous analyserons les données récupérées grâce à l'analyse d'albums de la liste de référence de l'Education Nationale de 2020. Nous pourrons ainsi interpréter ces éléments pour pouvoir répondre à nos hypothèses.

## INTRODUCTION INES PEREIRA

---

L'expression et la compréhension des émotions est un apprentissage fondamental chez le jeune enfant. Il aura pourtant fallu attendre l'année 2015 pour que l'éducation aux émotions s'affirme durablement dans les programmes de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). Dès lors, il est dorénavant communément admis que l'école maternelle a un rôle fondamental à jouer sur ce volet en favorisant la réflexion autour de ces dernières, notamment par l'intermédiaire de la littérature. Il n'en demeure pas moins que le cercle familial a également toute son importance dans ce processus et qu'il doit travailler de pair avec l'institution pour favoriser un continuum d'apprentissage non seulement sur les émotions, mais plus largement sur le développement de la théorie de l'esprit (ToM).

Concept étudié dans un premier temps chez les chimpanzés par Premack et Woodruff à partir de 1978, la théorie de l'esprit, processus central de la cognition humaine, fait encore aujourd'hui l'objet d'une intense production scientifique (Premack & Woodruff, 1978). Elle peut communément être définie comme une aptitude mentale essentielle pour construire des relations sociales avec les autres, comprendre leur comportement, et adapter le nôtre en retour (Duval et al., 2011).

Selon la théorie piagétienne, les enfants, au cours de la période pré-opératoire, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de six ans environ, sont très autocentrés sur eux-mêmes, sur leurs propres croyances, émotions et actions. Il est alors difficile pour eux de comprendre que les autres peuvent ressentir ou croire d'une manière différente de la leur. Il est toutefois important de noter que d'autres chercheurs considèrent que les périodes définies par Piaget peuvent être quelque peu restrictives, notamment celle pré-opératoire, dans le sens où la pensée de l'enfant peut continuellement changer à tous les âges et non pas seulement à des moments critiques (Olano, 2016). Raison pour laquelle les enfants peuvent faire preuve de théorie de l'esprit avant l'âge de 6 ans.

Les albums étant un support d'apprentissage dans de nombreux domaines, l'Éducation Nationale en a inclus un certain nombre dans une liste d'ouvrages de référence à destination des enseignants du cycle 1 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020a). Cette dernière vise à développer de multiples compétences, notamment « la



compréhension des états mentaux des personnages en écho à ceux de l'enfant » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b, p.1). Il s'avère donc ici important de poser le questionnement suivant : **En quoi la sélection d'ouvrages réalisée par l'Éducation Nationale répond-elle à l'objectif général de développement de la théorie de l'esprit, et plus particulièrement des émotions, chez les élèves de cycle 1 ?**

Une démarche d'explicitation des éléments clés de la littérature scientifique concernant la ToM et le rôle des albums de jeunesse dans sa formation a dans premier temps été conduite (Partie I : cadre théorique) avant d'analyser le contenu des albums proposés au sein de la liste de référence de l'Éducation Nationale (Partie II : cadre pratique).

## **CADRE THEORIQUE**

---

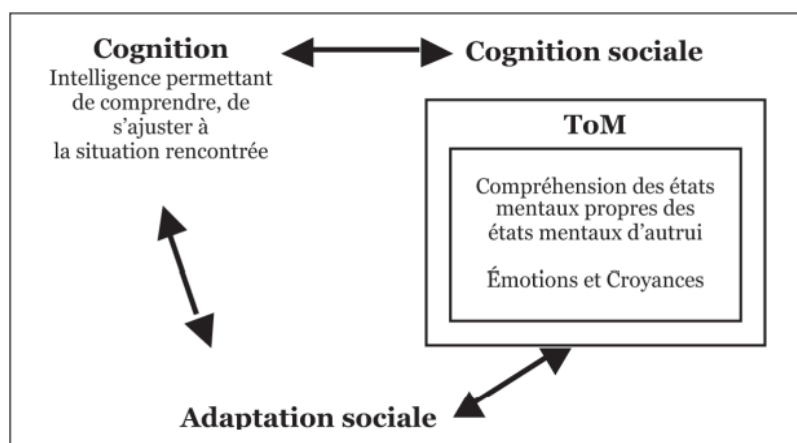
Au sein de cette approche théorique, sera développé le concept de la théorie de l'esprit ainsi que son fonctionnement et son développement. L'aspect émotionnel sera également évoqué permettant ainsi d'établir le lien existant entre ces deux concepts avant de les situer dans les programmes scolaires. Par la suite, l'album de jeunesse sera étudié d'après divers aspects : sa construction, son utilité et les apprentissages qui en découlent. Enfin, la relation entre la théorie de l'esprit, les émotions et les albums de jeunesse sera établie.

### **1. La théorie de l'esprit et le traitement des émotions à l'école**

#### **1.1 Le concept de théorie de l'esprit**

La théorie de l'esprit (ToM) est un concept plutôt récent à l'échelle de la psychologie. En effet, ce terme complexe fut proposé par Premack et Woodruff en 1978 dans leur étude « *Does the chimpanzee have a theory of mind ?* ». Dans cette étude, ils ont observé les comportements des chimpanzés à l'égard des humains, et ont ainsi pu constater que ces primates se montraient empathiques avec ces derniers. Ils ont également mis en évidence que les chimpanzés étaient capables de prédire les actions humaines. Ils ont donc proposé une première définition de cette théorie, cette définition ne fera qu'évoluer par la suite.

Cette théorie correspond à l'attribution des états mentaux à autrui, mais elle comprend également la compréhension des liens entre les états mentaux attribués et le comportement des autres. C'est ce qui constitue un lien avec l'adaptation sociale. Effectivement, l'acquisition de la ToM nécessite d'adapter son comportement et son attitude selon les comportements et les attitudes que l'autre manifeste. L'autre étant lui-même compris et analysé en référence aux états mentaux qu'il infère chez ses semblables (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). La ToM représente également selon d'autres auteurs « la capacité à pouvoir répondre au comportement d'autrui » (Barisnikov et al., (2002), cité par Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.25) et à adapter son comportement en fonction de celui des autres (*figure 1*).



*Figure 1 : Représentation schématique de la ToM en lien avec l'adaptation sociale. Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011.*

Les différentes recherches effectuées ont montré que les nombreux auteurs ayant effectué des travaux sur cette théorie ne s'accordent pas concrètement sur une seule et unique définition universelle du concept. Nonobstant, elles contiennent beaucoup de similarités.

Duval et al. (2011) précisent dans leur définition que les états mentaux inférés à autrui peuvent être de différentes natures : des croyances, des désirs ou encore des intentions. Finalement, selon Astington et Edward (2010), ce concept se rapporte à la compréhension des différentes personnes de son entourage en tant qu'être fonctionnel possédant un mental. Ils précisent que chacun utilise cette théorie afin d'expliquer son propre comportement face aux autres. Dans leur ouvrage, Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) citent Tourrette et al., (2000) pour ajouter que la ToM est une étape fondamentale et surtout nécessaire pour garantir un développement normal des habiletés sociales.

Ainsi, en s'appuyant sur les différentes données évoquées précédemment, nous retiendrons que la théorie de l'esprit, apparue en 1978, représente une capacité permettant aux individus d'attribuer aux autres ainsi qu'à eux-mêmes des états mentaux inobservables (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

## **1.2 Fonctionnement de la théorie de l'esprit**

### *1.2.1 Fonctionnement général de la théorie de l'esprit*

Pour Duval et al., (2011) la ToM n'est pas considérée comme une théorie psychologique, mais plutôt comme une aptitude cognitive. Il s'agit d'une capacité de métacognition étant donné qu'avoir conscience de l'état mental d'un autre individu et de pouvoir se le représenter, signifie être capable de construire une métareprésentation. La métareprésentation se différencie de la représentation par le fait qu'elle constitue la représentation d'une représentation qui est elle-même une perception directe de l'environnement (Duval et al., 2011).

Étant donné que la ToM permet de raisonner sur ce que la personne face à nous ressent ou croit, et d'avoir des pensées concernant les siennes, elle suppose un circuit relationnel. Ce circuit implique donc une reconnaissance qui pourrait être de nature cognitive ou émotionnelle, concernant les autres et soi-même, et qui est actualisée dans l'échange (Duval et al., 2011).

Duval et al. (2011) décrivent dans leur étude expérimentale deux natures possibles de la théorie de l'esprit. Une première, de nature cognitive, qui comprend la capacité à se représenter les états épistémiques d'autrui, donc les connaissances qu'ils ont sur le monde. Elle est nommée comme étant la ToM « froide » et permet d'inférer et de comprendre les croyances, les intentions ou encore les pensées d'autrui, tout en étant indépendante d'une connotation émotionnelle quelconque. La seconde est décrite comme étant une ToM « chaude » et de nature affective. Elle décrit la capacité à se représenter les états affectifs d'autrui et permet ainsi la déduction et la compréhension de leurs émotions et leurs sentiments. Cela signifie qu'elle permet d'interpréter la signification émotionnelle des actions et des intentions des autres, ainsi que leur valence, tout cela dans un contexte social.

Il existe également une ToM de 1<sup>er</sup> ordre, qui est l'articulation entre les représentations donc la réalité physique et les métareprésentations. En d'autres termes, elle constitue les représentations que l'on peut avoir de l'état mental d'autrui lorsque l'on adopte sa perspective. Et en opposition à celle-ci, une ToM de 2<sup>ème</sup> ordre qui elle représente l'articulation entre la réalité mentale propre à un individu et celle d'autrui (Duval et al., 2011, *figure 2*).

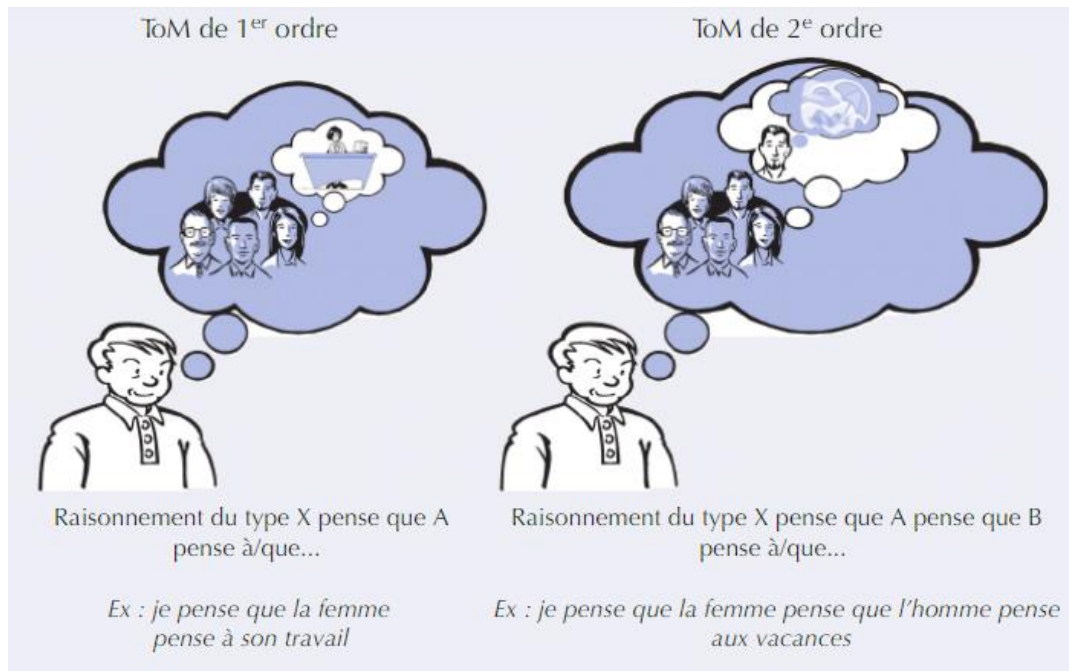


Figure 2 : Illustration des niveaux cognitifs de la ToM. Duval et al., 2011

Nos processus cognitifs sont regroupés sous le terme commun de cognition sociale. Il désigne l'ensemble des processus cognitifs, tels que la perception, la mémorisation ou encore le raisonnement, qui sont impliqués dans nos interactions sociales. Il s'agit, plus précisément, de la capacité que possède l'humain à intégrer les stimuli sociaux qui sont à notre disposition dans notre environnement proche. Cette intégration permet ensuite d'adapter notre comportement aux situations d'interactions sociales. La cognition sociale comprend également notre capacité à interpréter et prédire le comportement d'autrui, et cela grâce à ses contenus mentaux comme par exemple ses croyances ou ses émotions (Moreau & Champagne-Lavau, 2014). La ToM fait donc pleinement partie de la cognition sociale, elle en est même un aspect central. En effet, selon Moreau et Champagne-Lavau (2014, p.276) « elle est le processus par lequel nous attribuons des états mentaux aux autres et comprenons que leurs comportements ne sont pas dus au hasard mais dirigés par leurs intentions, désirs et connaissances à propos du monde ». La ToM requière des processus mentaux comme la perception des autres et de soi-même, mais également l'utilisation des connaissances sur les règles qui déterminent les interactions sociales (Duval et al., 2011).

Il existe neuf états mentaux : l'attention, les intentions, les émotions, la perception visuelle, les simulacres (les imitations), les croyances, les désirs et l'acte de

penser (Flavell, 1999, cité par Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Certains états mentaux, comme les croyances, les fausses croyances, la capacité de faire semblant ou d'imaginer, sont des états mentaux épistémiques. Pour pouvoir comprendre ces derniers, il faut tout d'abord avoir la capacité de comprendre les intentions et les désirs qui sont eux, des états volitionnels, c'est à dire qu'ils sont relatifs à la volonté. (Wellman & Banerjee, 1991)

La ToM, ayant pour principe général d'inférer les états mentaux d'une personne, nécessite l'interaction de deux mécanismes fonctionnels. Il s'agit des mécanismes précurseurs et des processus non spécifiques des stimuli sociaux, comme la mémoire de travail, le langage ou encore les fonctions (Moreau & Champagne-Lavau, 2014). Ces deux mécanismes doivent agir en parallèle pour que les états d'une personne soient correctement inférés (Duval et al., 2011).

### *1.2.2 Mécanismes cognitifs de bas niveau : les précurseurs de la théorie de l'esprit*

Avant tout, il apparaît que les états mentaux doivent être correctement décodés. Ce processus dit de décodage des états mentaux fait allusion en premier lieu à la perception d'informations sociales et d'indices présents dans l'environnement, mais également à leur identification. Les états mentaux peuvent être de deux natures différentes, cognitives ou affectives, cela se traduisant par exemple à travers la direction du regard d'une personne ou encore son expression faciale et corporelle (Duval et al., 2011). Ce mécanisme de décodage des états mentaux est mis en place de manière spontanée automatique et préconceptuelle (Coricelli, 2005). Il dépendrait même de l'information qui est perçue selon Njomboro et al. (2008). Il impliquerait également de préférence des processus primaires. Finalement, quand ce mécanisme de décodage est associé à la ToM, il permet de définir la nature de l'état mental (Duval et al., 2011). Les précurseurs sont définis comme des compétences qui précèdent la théorie de l'esprit (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Certains chercheurs qui tentent de résoudre cela à travers leurs travaux ont décelé l'existence de multiples précurseurs : l'empathie, la qualité de l'attachement, l'attention conjointe préverbale, la conduite de référenciation sociale et l'habileté à faire semblant.

Concernant l'empathie, en 1993, Rey-Debove et al. la définissent comme « la faculté à s'identifier à quelqu'un, à ressentir ce qu'il ressent » puis en 1999, Ricard et al. caractérisent cette dernière comme le partage d'expériences émotives. Elle se développe en 4 stades déterminés par Thompson et Hoffman (1980). Le premier stade nommé l'empathie globale apparaît lors de la première année de vie de l'enfant, elle évolue vers l'empathie égocentrique puis devient l'empathie envers les sentiments des autres pour enfin développer la compréhension de discordance entre les émotions et les actions. Ce développement se fait tout au long de l'enfance, et le dernier stade a lieu environ vers la pré-adolescence (Thompson & Hoffman, 1980). De ce fait, pour témoigner de l'empathie à l'égard d'autrui, il faut pouvoir comprendre ses émotions et la cause de celles-ci afin d'y répondre en retour. C'est ce qui amène Astington (2003) à prouver l'existence d'un lien entre l'empathie qu'il définit comme les comportements de réconfort et la compréhension des états mentaux d'autrui, autrement dit, la théorie de l'esprit. Selon lui, il faudrait comprendre l'empathie comme un prérequis de la théorie de l'esprit. De plus, Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) évoquent également la similitude entre ces deux aspects concernant l'inférence d'un état mental. Cependant, selon Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011), un enfant, serait capable de répondre avec empathie face à un comportement sans en comprendre l'origine. Il faudrait ainsi percevoir le comportement d'empathie comme un apprentissage social. C'est selon cette vision que l'empathie est considérée comme un précurseur indispensable de la théorie de l'esprit, car elle fait intégralement partie de ceux-ci, mais sans pour autant être suffisante à l'acquisition de la ToM. La théorie de l'esprit nécessite la capacité à prédire et à expliquer le comportement d'autrui (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

La qualité de l'attachement, de même que l'empathie, est un précurseur de la théorie de l'esprit d'ordre socio-affectif (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Il a été démontré que lorsque la relation entre un enfant et toute figure d'attachement est sécurisée, la qualité de la communication est meilleure, et cela soutient la théorie de l'esprit (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

D'autre part, des précurseurs appartenant à la sphère communicative existent : l'attention conjointe préverbale, la conduite de référenciation sociale et les habiletés à faire semblant (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

L'attention conjointe préverbale se développe chez l'enfant de 9 à 18 mois. Il s'agit de « la capacité à partager avec autrui un évènement, à attirer et à maintenir son attention vers un objet, une personne, dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage de l'attention » (Tourrette et al., 2000, p.64). D'après Baron-Cohen (1999), le mécanisme d'action partagé a pour fonction de créer des représentations triadiques, ce qui rend l'attention conjointe préverbale possible. Les relations triadiques existent, par exemple, lorsque la mère et l'enfant incorporent des éléments de leur environnement dans leur communication mutuelle (Tourrette, 1999). Yirmiya et al. (1999, p.333) considèrent que « l'attention conjointe est prédictive des habiletés langagières, et que les habiletés verbales étant liées à la théorie de l'esprit, la capacité d'orientation du regard est, par conséquent, associé aux habiletés en théorie de l'esprit ».

Concernant, la conduite de référenciation sociale, il s'agit de se référer à l'autre afin de s'informer d'une situation (Morin & Denault, 2007). Par conséquent, les enfants se conduiraient d'après les agissements de l'adulte en se référant à leurs comportements et à leurs affects. Ils jugent les adultes de référence comme étant des sources d'information fiable sur les faits extérieurs (Tourrette, 1999).

Enfin, l'imitation et les habiletés à faire semblant apparaissent vers 18 à 24 mois, cela signifie qu'il s'agit du premier état mental compris par le jeune enfant (Leslie, 1987). Cet apprentissage débute par « une réaction positive d'intérêt » face à des pairs, puis à une imitation limitée et enfin à une imitation ressemblante (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.5). L'imitation est un « moyen privilégié d'apprentissage et une source de progression des acquisitions » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.5). Grâce à la simulation, l'enfant développe sa capacité à se mettre à la place des autres, autrement dit, l'enfant développe son empathie, car il peut « évoquer des objets ou des évènements non perçus immédiatement, en se référant à ses propres représentations mentales » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.5).

Ces mécanismes de bas niveau qualifiés de précurseurs de la théorie de l'esprit, fonctionnent simultanément avec les mécanismes de haut niveau.



### *1.2.3 Mécanismes cognitifs de haut niveau*

À la suite de leur décodage, soit lorsque leur nature est correctement définie, les états mentaux se confrontent au second processus : le raisonnement. Ce mécanisme fonctionnel permet de se rendre compte des actions de l'individu et de les expliquer, mais il permet également de les prédire. Pour cela, ce processus demande d'avoir accès aux faits ou aux connaissances qui peuvent concerner soit le contexte, soit l'individu lui-même (Duval et al., 2011). Ceci s'explique par la diversité de nos expressions faciales et le fait qu'une expression faciale puisse avoir plusieurs significations. Par exemple, on peut pleurer de joie ou de tristesse, mais aussi rire de bon cœur ou par sarcasme. C'est par le contexte de la situation que l'on peut véritablement comprendre les états mentaux. Ce processus de raisonnement nécessite donc des fonctions de plus haut niveau qu'un simple décodage afin de pouvoir distinguer toutes les subtilités de nos comportements. (Njomboro et al., 2008)

Ces mécanismes de plus haut niveaux cognitifs se développent avec le temps naturellement. Ils sont bien plus coûteux et généraux étant donné qu'ils permettent la compréhension des états mentaux qui ne peuvent être inférés uniquement avec les indices perceptifs perçus par les précurseurs (Moreau & Champagne-Lavau, 2014). On peut nommer parmi eux le langage, la mémoire épisodique, la mémoire de travail ainsi que les fonctions exécutives. La mémoire de travail est une composante indispensable au bon fonctionnement de la ToM. En effet, après s'être représenté l'état mental d'autrui, il faut posséder la capacité de le retenir en mémoire ainsi que la possibilité de le mettre à jour en fonction de l'évolution de la situation sociale (Samson, 2012, cité par Moreau & Champagne-Lavau, 2014).

Le processus exécutif est quant à lui assez complexe, et sa relation avec la ToM, bien qu'elle soit certaine, est plutôt compliquée à expliquer étant donné la difficulté à mettre en place des expérimentations et la complexité de ce système. Néanmoins, c'est par le biais de ces fonctions exécutives que nous pouvons adapter notre comportement à une situation spécifique (Moreau & Champagne-Lavau, 2014).

Parmi les fonctions exécutives, il existe notamment l'inhibition et la flexibilité mentale, qui fonctionnent ensemble. En effet, l'inhibition est, selon Moreau et Champagne-Lavau (2014), la première étape du processus d'attribution. Sans cette capacité il serait impossible d'inhiber un comportement dit automatique ou non adapté dans une

situation particulière, ni de faire abstraction des nombreux stimuli non pertinents de notre environnement. Cette fonction exécutive nous permet également de pouvoir réaliser des inférences sur les croyances d'autrui. En effet, pour pouvoir se mettre à la place d'un individu, il faut pouvoir inhiber son propre point de vue et résister à l'inférence de notre propre perspective (Moreau & Champagne-Lavau, 2014).

Néanmoins, cette fonction ne permet pas à elle seule d'adopter le point de vue d'autrui. Elle fonctionne de pair avec la flexibilité mentale qui serait donc la deuxième étape du processus d'attribution. Elle correspond à notre capacité à pouvoir imaginer des solutions ou des points de vue différents du nôtre. Ici, elle représente donc la « capacité à envisager une ou des perspectives alternatives à la nôtre susceptibles de correspondre à l'état d'esprit d'autrui » (Moreau & Champagne-Lavau, 2014, p.279). Il faudrait, pour pouvoir se mettre à la place d'autrui, changer de perspective, et donc « désactiver » notre perspective personnelle, puis rechercher dans notre mémoire de travail d'autres solutions possibles. (Moreau & Champagne-Lavau, 2014).

L'inhibition et la flexibilité cognitive ne sont bien évidemment pas les seuls processus de haut niveau impliqués dans cette attribution, mais ce sont ceux dont le rôle est le plus clairement défini et démontré.

Les mécanismes cognitifs sont fondamentaux dans l'élaboration des représentations mentales complexes chez autrui. Force est de constater que la ToM repose en partie sur ces mécanismes, cela fait d'elle une habileté de haut niveau difficile à évaluer. Cependant, de nombreux auteurs ont pu, en parallèle de son fonctionnement, étudier son développement notamment chez les jeunes enfants.

### **1.3 Le développement de la théorie de l'esprit et des émotions**

#### *1.3.1 Développement de la théorie de l'esprit*

Les enfants possèdent déjà une capacité à s'entendre avec leurs pairs, mais également une habileté à voir les choses de leur point de vue. Cette cognition sociale repose, comme pour les individus adultes, sur le développement de la ToM (Astington & Edward, 2010).

La construction de cette ToM débute très tôt chez les jeunes enfants. En effet, dès l'âge préscolaire, nous pouvons constater le développement d'une « théorie naïve du fonctionnement de la pensée » (Mélançon, 2014, p.4). Cela s'illustre par leur capacité à attribuer à eux-mêmes et à autrui les états mentaux. Comme expliqué précédemment, les états mentaux peuvent être de différentes natures, à savoir volitionnels, épistémiques mais également perceptifs. Cependant, la compréhension de ces différents états mentaux permet à tout individu y compris aux enfants de mieux s'adapter socialement. Il faut donc que l'enfant soit capable de comprendre chacun de ses états mentaux, mais également qu'il puisse relier tous ces différents concepts (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

Astington et Edward (2010) décrivent, dans leurs travaux, le développement de cette capacité chez les enfants depuis l'âge préscolaire jusqu'à la fin de la maternelle. Tout d'abord, ils précisent que la ToM se développe de manière progressive. Les premières compétences sociales n'ont pas besoin d'être acquises, car elles sont intuitives et surviennent dans la prime enfance. A l'âge de deux ans, les enfants ont déjà conscience qu'il y a un écart entre leurs pensées et la réalité, et sont même capables de l'exprimer. Ils commencent aussi à comprendre que les émotions de ceux qui les entourent sont liées à des facteurs environnementaux (Astington & Edward, 2010). Les auteurs ont observé que cette prise de conscience s'exprime également par le langage. En effet, on peut constater une nette différence entre les enfants de deux ans et ceux de trois ans. Lorsque les plus jeunes parviennent à parler de ce qu'eux-mêmes et les autres personnes de leur entourage ressentent, souhaitent et aiment, leurs aînés d'un an arrivent déjà à exprimer ce que les gens savent et pensent (Astington & Edward, 2010).

Vers l'âge de quatre ans, on parle d'une « évolution cruciale » (Astington & Edward, 2010). En effet, à cet âge-là, les enfants ont la capacité de comprendre que les autres font des choix personnels et parlent en fonction des pensées qui leurs sont propres (Astington & Edward, 2010). Finalement, à la fin de la maternelle, les enfants sont donc capables d'attribuer des états mentaux à autrui. Cependant, ils ne sont pas encore tous en capacité d'expliquer que les comportements sont basés sur ces états mentaux (Mélançon, 2018).

Des compétences dites pré-requises sont néanmoins nécessaires pour permettre un développement correct de la ToM. Elles concernent notamment les jeux de faire semblant, l'attention conjointe, la communication interactive précoce impliquant la pragmatique intentionnelle, l'imitation, et l'empathie à l'égard des émotions d'autrui. (Nader-Grosbois, 2011). Ces compétences pré-requises sont comparables aux précurseurs de la ToM cités plus haut, mais la maturation cognitive, les expériences sociales et le fonctionnement neurologique de l'enfant jouent également un rôle très important dans l'émergence d'une ToM (Sigelman & Rider, 2008, p. 374-382).

Cependant, comme dans toute capacité cognitive, des différences interindividuelles existent, notamment concernant les individus neuro atypiques ou typiques. Il existe également plusieurs théories qui diffèrent dans l'acquisition de la ToM. Cela engendre donc une variabilité importante (Gombert et al., 2016).

En plus des compétences pré-requises, les différents auteurs ayant travaillé sur cette théorie ont pu mettre en évidence des facteurs influençant positivement ce développement. Comme définie précédemment, la qualité d'attachement permet un bon développement de la ToM. Cependant, ce sont par exemple, les discussions psychologiques, relatives aux émotions ressenties, qui permettent un « meilleur » développement de la ToM. (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

Les proches de l'enfant jouent effectivement un rôle important dans l'acquisition de la ToM. En effet, il a été démontré qu'un foyer composé de plusieurs enfants favorise le développement de la théorie de l'esprit. Il en est de même lorsque les adultes de son entourage parlent librement de leurs émotions, et évoquent les raisons pour lesquelles ils corrigent les mauvaises conduites de l'enfant (Astington & Edward, 2010). Un autre facteur positif très important dans l'acquisition de nombreux savoirs est la lecture d'histoires, notamment celles qui permettent aux enfants de changer de point de vue (Astington & Edward, 2010). Ce facteur positif sera abordé ultérieurement.

Dans la figure 3, Nader-Grosbois (2011) a pu mettre en évidence un modèle qui représente les seize cibles d'intervention en faveur de la ToM.

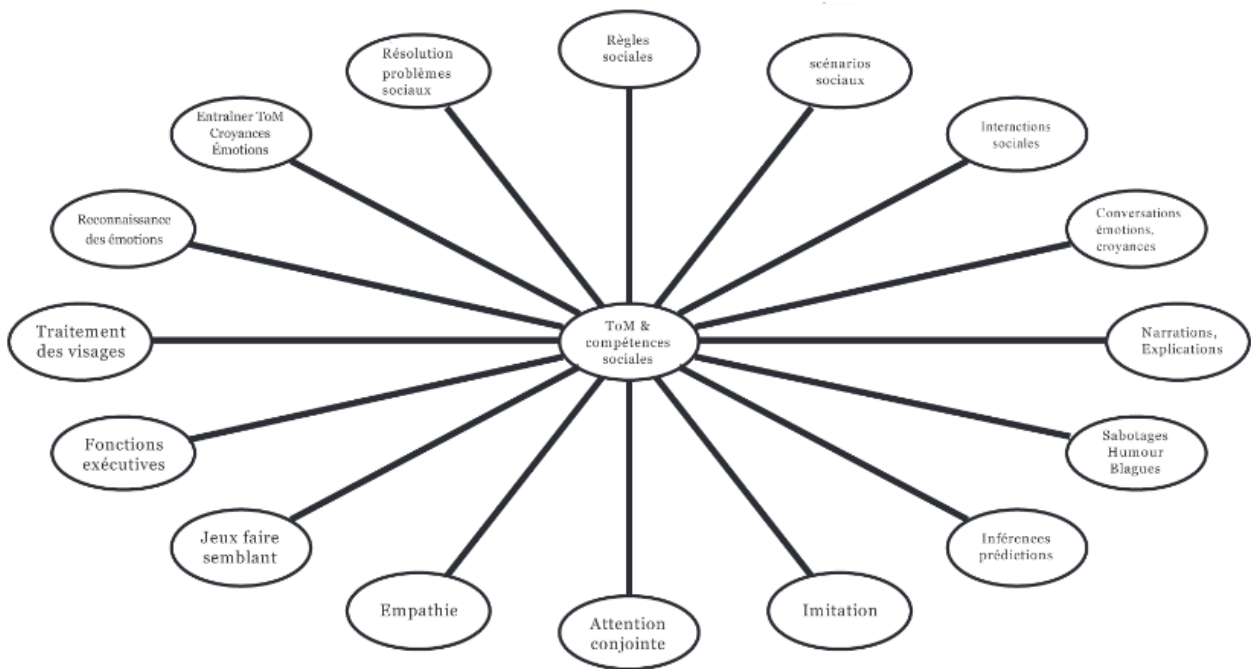


Figure 3 : seize « cibles d'interventions en faveur de la ToM » Nader-Grosbois, 2011b

Les enfants ayant une ToM plus développée bénéficient de meilleures compétences sociales et langagières et semblent plus heureux au sein de l'école (Astington & Edward, 2010). Cette conclusion nous amène à nous questionner sur le rôle de la compréhension et la perception des émotions chez les jeunes enfants. En effet, ce concept semble lié à celui de la perception des états mentaux.

### 1.3.2 Développement des émotions

Darwin propose en 1872 de séparer les émotions dites "fondamentales, primaires, basiques" qui regroupent la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère (certaines théories incluent aussi la surprise ou la honte), des émotions dites "secondaires, complexes, composites" qui combinent des émotions primaires et apparaissent plus tardivement au fil de la prise de conscience de soi (Nugier, 2009).

Les émotions sont regroupées en trois composantes qui interagissent entre elles. La composante cognitive qui contient nos interprétations des stimuli présents dans notre

environnement. Notre état mental face à ce stimulus déclenche la plupart du temps une réaction motrice, qui est la composante physiologique. La dernière est appelée composante comportementale, étant donné que l'émotion est manifestée en réponse à un stimulus, et provoque un nouveau comportement (Sander, 2014).

Il existerait selon Cuisinier et Pons (2011) trois stades de développement des émotions, allant de l'enfance à la fin de l'adolescence.

Lors du premier stade qui est le stade externe, les enfants ont entre deux et quatre ans. Durant cette période, les enfants commencent à identifier certaines des émotions, et comprennent également qu'elles sont dues à des facteurs externes ou internes (comme un événement ou un désir). C'est aussi à cet âge-là que l'enfant acquiert des compétences langagières, il va donc pouvoir nommer ses émotions, notamment celles de base telles que la joie, la peur, la colère et la tristesse. Plus le langage est acquis, plus il a la capacité de nommer des émotions plus complexes comme la honte ou le dégoût. Aux alentours de quatre ans, « l'enfant comprend l'influence des désirs sur l'émotion. Il peut ainsi comprendre que deux personnes dans une même situation, mais éprouvant des désirs différents peuvent ressentir des émotions différentes » (Cuisinier & Pons, 2011, p.9).

Le second stade (de 5 à 7 ans) est appelé stade mental. C'est pendant cette période que les enfants commencent à réellement prendre conscience que les émotions sont dues à des éléments mentaux et donc qui sont internes. Puis ils comprennent que la mémoire et le temps jouent un rôle dans la survenue et la gestion des émotions, et que ces dernières peuvent être suscitées. Plus ils grandissent et se développent, plus leur compréhension du concept d'émotion s'affine. A sept ans, ils sont finalement capables de simuler leurs émotions, ils peuvent également différencier les émotions réelles et les émotions apparentes (Cuisinier & Pons, 2011).

Enfin, lors du stade réflexif, l'enfant est en capacité de comprendre les liens plus complexes existant entre les états mentaux internes, l'état du monde et les émotions (Cuisinier & Pons, 2011).

Le développement correct des émotions et de leur compréhension est donc essentiel durant la première partie de la vie d'un individu, car c'est durant l'enfance que le développement social et intellectuel devient décisif et influe sur la construction de la

personnalité de l'individu. La question du lien entre développement des émotions et perception des états mentaux se pose à ce stade.

#### **1.4 Lien entre théorie de l'esprit et émotions**

L'enfance est une période cruciale où l'enfant acquiert des capacités pour interagir avec les autres ainsi que pour construire des relations avec autrui. Cependant, cela implique de comprendre que les autres possèdent des états intérieurs, des intentions, des croyances ou ressentent des émotions (Conte et al., 2019). En définissant la théorie de l'esprit telle que la « perception de ses propres états mentaux et ceux d'autrui, ainsi que de leurs relations avec les comportements » (Gombert et al., 2016, p.331), on peut se demander si cette théorie est impliquée dans la compréhension et la régulation des émotions (Gombert et al., 2016). La compréhension des émotions joue un rôle essentiel dans le développement social et intellectuel de l'enfant (Cuisinier & Pons, 2011). La connaissance des émotions chez les enfants est composée de deux dimensions : la reconnaissance des émotions et la connaissance des situations d'émotions. La reconnaissance des émotions, qui implique une connaissance des émotions expressives et réceptives, précède la reconnaissance des émotions (Conte et al., 2019). De plus, elle « constitue la base de la connaissance des réactions aux situations provoquant des émotions » (Conte et al., 2019, p.2). La connaissance des situations d'émotions implique « la capacité de réfléchir aux indices situationnels ou contextuels des émotions » (Conte et al., 2019, p.2). De nombreux chercheurs dont Weimer et al. (2012) et Ornaghi et al. (2016) ayant réalisés des études en psychologie du développement affirment l'existence d'« une association positive forte entre la connaissance des émotions par les enfants et leur compréhension de l'esprit de l'autre » (Grazzani et al., 2018, p.7).

Néanmoins, une fois le lien établi entre ces deux aspects, les recherches se focalisent sur la direction de la relation. La compréhension des émotions prédit les performances en théorie de l'esprit. Le langage joue un rôle dans l'établissement de ce lien. « La forte association entre les aptitudes sociales cognitives et les capacités linguistiques provient de l'utilisation quotidienne du lexique psychologique par les enfants » (Conte et al., 2019, p.3). Plus les compétences linguistiques d'un enfant se développent, plus il est capable de mettre en mots ses propres sentiments (états internes) puis ses états

mentaux (états cognitifs) ainsi que ceux d'autrui. (Conte et al., 2019). Il existe bel et bien une relation entre la compréhension des émotions et les compétences de la théorie de l'esprit, le langage en est le médiateur (Grazzani et al., 2018).

Cette coexistence entre la connaissance et la compréhension des émotions et la théorie de l'esprit joue un rôle important dans la construction des relations du jeune enfant. De ce fait, cela questionne la place de cette ToM et plus particulièrement des émotions dans les programmes scolaires.

### ***1.5 Place de la théorie de l'esprit et des émotions dans les programmes scolaires***

Une certaine approche des émotions est abordée dès le programme de cycle 1. Désignées principalement dans le domaine 1 « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », elles apparaissent à travers deux objectifs : « échanger et réfléchir avec les autres » ainsi qu'« oser entrer en communication ». Il est mentionné que « les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle » et grâce à cela « il y a [...] argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent » (Ministère de l'Education Nationale, 2020, p.9). De plus, « autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre ». L'école joue ainsi un rôle fondamental dans ce développement, car il est précisé qu'elle « doit les guider dans cette découverte » (Ministère de l'Education Nationale, 2020, p.8).

Par ailleurs, le concept d'émotion est également évoqué dans le domaine 3 « agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » au sein de l'objectif visé « vivre et exprimer des émotions, formuler des choix ». Il est énoncé que « les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres » (Ministère de l'Education Nationale, 2020, p.17).

Un des engagements de l'école maternelle est de permettre à l'enfant de se construire et d'avoir sa place au sein d'un groupe. Par des situations concrètes, l'enseignant est amené à faire acquérir aux élèves une certaine sensibilité afin qu'ils puissent faire preuve d'empathie par exemple. De plus, au cours de la maternelle, « l'enseignant



développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments » (Ministère de l'Education Nationale, 2020, p.7).

Cependant, le terme de la théorie de l'esprit n'est aucunement annoncé dans le programme de cycle 1. Pourtant, à plusieurs reprises, on y fait référence à travers la découverte de ce que les autres pensent et ressentent, mais aussi lorsque les élèves apprennent à mettre des mots sur leurs émotions.

Par son rôle essentiel dans la construction de l'enfant, l'école maternelle doit répondre à ses besoins. Afin de développer au mieux ses compétences relationnelles avec autrui, l'école doit participer au développement de la théorie de l'esprit et plus particulièrement des émotions en passant par la découverte, la reconnaissance et la compréhension des différentes émotions. Cet aspect élémentaire dans le développement de l'enfant est nécessaire dans les programmes scolaires. L'album de jeunesse est un outil utilisé par la majorité voire la totalité des enseignants en maternelle. De ce fait, peut-il être un allié de l'enseignant dans le but de construire une connaissance des émotions et ainsi participer au développement de la théorie de l'esprit ?

## **2. L'album jeunesse pour favoriser la théorie de l'esprit**

### ***2.1 Qu'est-ce qu'un album jeunesse ?***

L'album de jeunesse est un ouvrage souvent destiné aux jeunes enfants. Les images ont une place principale dans ces derniers. Le texte peut même être complètement absent pour ainsi laisser le rôle de narration aux images. (Charrat, 2012)

On peut distinguer différentes catégories de textes dans les albums, tout d'abord les textes écrits non-autonomes. Ce type de texte décrit les images et ne peut donc pas être dissocié l'un de l'autre. Dans ce cas-là, la relation entre le texte et l'image est une relation d'enrichissement. L'image communique une information importante sur le texte. Il existe également les textes écrits semi-autonomes, contrairement aux premiers, ils peuvent être lus en étant dissociés des images sans perdre le sens global de l'histoire à condition d'y rajouter quelques mots de liaison. Ici, la relation sera dite complémentaire, tout simplement, car le texte et l'image se complètent. Lorsque

l'image et le texte sont redondants, on dit qu'ils sont symétriques. Ces types de texte sont appelés les textes autonomes. Ils peuvent être lus directement et permettent de comprendre complètement le sens du récit sans nécessairement passer par l'image. La dernière relation possible existant entre texte et image est plus rare, mais existe, il s'agit de la relation dite de contrepoint, c'est le cas lorsque le texte et l'image nous offrent deux versions différentes mais restent liées. (Grossmann, 1996, cité par Leclaire-Halté, 2008)

Bien qu'il existe des textes autonomes, la plupart du temps, la narration se déroule entre les images et le texte. Les images sont généralement dominantes dans les albums, de manière que les enfants puissent comprendre, ou imaginer l'histoire sans lire. Cependant, rien n'est pensé au hasard dans un album : les mises en page, l'emplacement des textes, la disposition par rapport aux images, tout fait sens (Charrat, 2012). Les images et les textes sont construits l'un en fonction de l'autre, selon Linden (2008, p.1), « il s'agit d'une interaction entre texte, image et support ».

En effet, la mise en page a une grande importance dans les albums de jeunesse. Si l'auteur décide de disposer l'illustration sur la première page et qu'elle occupe un espace important avec le texte situé en dessous, alors l'image sera lue et vue en premier par le lecteur. Dans ce cas-là, l'image est perçue comme prioritaire, c'est elle qui porte le message de l'histoire. Si au contraire, seul le texte est inscrit en première page (donc à gauche), et que l'illustration se trouve elle en seconde page, c'est le texte qui sera lu en premier lieu par le public. Dans cette disposition, l'accent est mis sur le texte et non sur l'image. Cette mise en page est dite dissociative (Linden, 2008).

Les albums de jeunesse sont très présents à l'école et notamment au sein des classes de maternelle. En effet, c'est dans les classes de cycle 1 qu'ils sont le plus utilisés. Ils peuvent être le support de beaucoup d'activités. Les élèves ont la possibilité d'aller eux-mêmes chercher à regarder un album quand ils sont mis à disposition. Ils peuvent également être lus par l'enseignant à haute voix, en classe entière ou en petits groupes (Leclaire-Halté, 2008).

Cette littérature jeunesse est nécessaire pour le bon développement des enfants, et ce à plusieurs niveaux. Tout d'abord au niveau linguistique évidemment, familiariser l'enfant dès le plus jeune âge avec la langue française lui permet d'appréhender l'écrit

et l'entrée dans la lecture. Ils sont également une clé pour sa construction culturelle et sociale, car ils permettent d'aborder divers sujets et situations de la vie quotidienne (Leclaire-Halté, 2008). L'album de jeunesse permet également de stimuler leur imagination et leur créativité. On peut le voir notamment lorsqu'ils sont en lecture seule, certains élèves « racontent » l'histoire à haute voix alors qu'ils ne sont pas encore capables de lire le texte. C'est toujours très intéressant à constater et cela permet de leur faire travailler le langage de manière ludique.

Jouant un rôle majeur dans le développement de l'enfant sur de multiples niveaux, la littérature de jeunesse occupe une place importante dans le début de la vie de l'enfant, mais qu'en est-il de sa place dans les programmes scolaires ?

## ***2.2 La place de l'album jeunesse à l'école et dans les programmes scolaires***

D'après un texte de cadrage sur la littérature de jeunesse établi par le Ministère de l'Éducation Nationale, cette dernière occupe une place importante dès l'école maternelle du fait de sa capacité à ouvrir les enfants sur le monde et sur autrui (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Pour preuve de son importance, une liste d'ouvrages pour la classe a été publiée en 2020 regroupant toutes les références les plus pertinentes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020a). Par un étayage de l'enseignant, la littérature permet de confronter les élèves à de nouvelles expériences langagières et émotionnelles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

L'intérêt pour les livres peut se construire en partie à l'école grâce à la relation qu'ils permettent d'instaurer entre l'enfant et l'adulte à travers différentes activités : « choisir un livre ensemble, tourner les pages ensemble, regarder ou nommer, décrire ou ressentir des émotions ensemble, inventer ensemble une histoire... » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017, p.8). De plus, il n'est pas rare que les écoles participent à des prix littéraires tels que le Prix Littéraire de la Citoyenneté ou encore les Incorruptibles. Les écoles peuvent être en relation avec des partenaires du livre tel que les bibliothèques ou la Fédération des Œuvres Laïques.

Les programmes offrent une place à la littérature jeunesse dès le premier cycle. En effet, dans le domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et plus particulièrement dans les objectifs « écouter de l'écrit et

comprendre » ainsi que « découvrir la fonction de l'écrit », il est question d'habituer les enfants à écouter du langage écrit et en comprendre le sens. C'est l'enseignant qui assume la responsabilité de la lecture et anime les échanges suivant la lecture. De plus, les lectures de divers supports permettent aux élèves de comprendre que les mots écrits équivalent à du langage et que l'écrit communique des informations. La littérature est abordée également dans l'objectif « représenter l'espace » au sein du domaine « explorer le monde ». Par les livres, les enfants se familiarisent avec l'espace à deux dimensions, ils apprennent à se repérer et à s'orienter sur la page d'un livre avec l'association du texte et du dessin (Ministère de l'Education Nationale, 2020b).

L'album de jeunesse occupe une place importante que ce soit à l'école ou dans les programmes scolaires, nombreuses sont les façons de les utiliser en classe.

### ***2.3 Album jeunesse et apprentissages***

Si les albums de jeunesse sont au centre des apprentissages au cycle 1, c'est pour plusieurs raisons. En effet, les enseignants peuvent les exploiter de multiples façons et selon différentes modalités (Gombert et al., 2016). La littérature jeunesse permet, selon le Ministère de l'Education Nationale (2017), de pouvoir partager avec les élèves des expériences tout d'abord langagières, mais également émotionnelles. Les albums offrent la possibilité à l'enfant de prendre la responsabilité de son interprétation, c'est ce qui est appelé la co-narration (Canut, 2007, cité par Gombert et al., 2016). En plus de devenir acteur, l'enfant va simultanément pouvoir appréhender la compréhension de ce qu'on lui lit et de ce qu'on lui montre, ce qui va faciliter la mise en relation des différentes aventures des personnages de l'album. (Gombert et al., 2016)

La lecture de récit est très intéressante, que ce soit pour travailler l'imagination des enfants ou pour les faire décrire, parler et inférer sur les états mentaux des personnages. Cela permet aux élèves de comprendre un peu mieux les comportements que leurs proches peuvent avoir (Ministère de l'Education Nationale, 2017).

Il n'est pas rare que pendant un travail autour d'une lecture, les élèves travaillent autour du personnage principal. Ils apprennent à le reconnaître, à décrire ses faits et

gestes et à identifier les émotions qu'il peut traverser (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Les pratiques de lecture des albums de jeunesse sont diverses et variées. Néanmoins, au cycle 1, elles se concentrent et se construisent autour de l'oralisation des textes. Même si l'entrée dans l'écrit n'arrive que plus tardivement, écouter quotidiennement des histoires permet aux plus jeunes de commencer à s'appropriier l'écrit et le récit (Bourhis, 2012).

La pratique de lecture la plus courante en cycle 1 est celle du contage par un adulte et selon Bourhis (2012, p.87), « ce n'est pas une simple oralisation du texte écrit mais un geste didactique marquant l'intention d'orienter la compréhension du jeune enfant ». Il y a un lien indéniable entre la lecture par l'adulte, donc à haute voix, et la réception des textes par les enfants. Grâce à l'intonation et à la théâtralisation du texte, l'enseignant va faire en sorte que ses élèves différencient les récits des discours (Bourhis, 2012).

Bourhis (2012) cite les travaux de Boiron (2004) qui parle « d'orientation interprétative » pour décrire l'interprétation que les élèves peuvent faire grâce aux lectures à voix haute.

Cependant, les albums peuvent aussi être lus en pratique collective, de manière à travailler en groupe sur les événements de l'histoire, ainsi que sur les personnages ou encore le lexique. Le fait d'entendre les récits permet aux enfants d'effectuer des inférences entre leurs expériences et les événements des histoires. L'enseignant peut s'en servir afin de transmettre un nouveau vocabulaire, ou pour travailler des concepts tels que le temps ou de connaissance du monde (Bourhis, 2012).

Permettant de cibler de nombreux apprentissages, les albums de jeunesse sont indispensables en cycle 1.

## **2.4 Album jeunesse, théorie de l'esprit et émotions**

L'album de jeunesse et par ailleurs le récit d'imagination participent au développement de la théorie de l'esprit (Gombert et al., 2016). Pour comprendre un récit, il est nécessaire d'être capable de « se représenter les états mentaux d'autrui » et « de comprendre la relation qu'ils entretiennent avec le comportement des individus » (Bourhis, 2012, p.2). Certaines capacités sont essentielles, afin de mieux comprendre le récit, telle que la décentration de l'enfant. Autrement dit, l'enfant doit avoir acquis une théorie de l'esprit, la capacité d'empathie, mais aussi la capacité à attribuer une fausse croyance. Cet ensemble de capacités lui permet de mieux comprendre le cadre spatiotemporel, les états mentaux des personnages, ainsi que leurs actions et motivations (Bourhis, 2012).

D'après les résultats des travaux de Mar et al. (2010), les enfants âgés de 4 à 6 ans ayant obtenu les meilleurs résultats aux tâches de théorie de l'esprit sont ceux dont les parents connaissaient le mieux les titres de livres jeunesse. L'étude induit que l'exposition aux médias et plus particulièrement à des livres jeunesse soutient la théorie de l'esprit, mais est-ce dû aux contenus des ouvrages ou à ce qu'on en fait ?

D'après deux études réalisées aux Etats-Unis, Cassidy et al. (1998) et Dyer et al. (2000) où a été recensé et analysé un corpus d'ouvrages de jeunesse, la majorité des livres lus à des enfants contiennent les concepts associés à la théorie de l'esprit (états émotionnels, états mentaux, situations de fausse croyance, description de personnage...). De plus, le texte ainsi que l'image jouent un rôle dans ces références qu'elles soient implicites ou explicites. De ce fait, lire des histoires permet de créer un contexte riche pour échanger et permettre aux enfants de se questionner sur les comportements et états émotionnels des personnages afin de savoir pourquoi ils ont réalisé telle action. Le recours à l'étayage de la part de l'adulte permet de rendre l'enfant actif dans la compréhension et l'interprétation de l'histoire (Martucci, 2014).

Une étude similaire réalisée par Mélançon, en 2018, s'est effectuée auprès de cinq enseignantes de maternelle ayant de 2 à 29 ans d'expériences. Ces dernières déclarent lire des histoires à minima 1 à 2 fois par jour. L'étude s'est réalisée en 3 phases. Dans un premier temps, un recensement des albums de jeunesse présents dans les cinq classes de maternelle a été effectué. À la suite de cela, certains albums

recensés ont été analysés par le biais d'une grille de codification relevant 4 critères : « 1) mots se référant à des émotions 2) mots évoquant différents types d'états mentaux 3) les situations référant à des fausses croyances 4) les mots décrivant des traits de personnalité d'un ou des personnages » (Mélançon, 2018, p.12). Pour finir, des entretiens individuel semi-dirigés avec les enseignants ont été réalisés à propos de leur utilisation de l'album de jeunesse. Après mise en œuvre, cette étude obtient les mêmes conclusions que les précédentes c'est-à-dire qu'une majorité des albums retrouvés au sein des différentes classes proposaient un contexte très stimulant pour l'enfant en mentionnant au minimum un état mental ou une situation de fausse croyance (Mélançon, 2018).

# **PARTIE PRATIQUE**

---

## **1. Formulation de la problématique**

Durant les premières années de vie, la théorie de l'esprit se développe en se nourrissant de toutes les expériences vécues par l'enfant. Cette théorie de l'esprit, assimilée à une attribution et compréhension des états mentaux d'autrui, incarne un rôle principal dans l'adaptation sociale de l'enfant. La ToM et les habiletés sociales évoluent conjointement, c'est-à-dire qu'un développement de la ToM garanti une évolution des habiletés sociales.

L'école, second lieu de vie pour le jeune enfant, se doit de participer à ce développement. Les émotions, associées à la théorie de l'esprit, font partie intégrante des programmes de cycle 1 dans de nombreux apprentissages. C'est donc tout naturellement qu'on se demande si des activités spécifiques permettraient de développer la ToM chez les enfants scolarisés en maternelle.

L'école accorde une place fondamentale à la littérature et notamment aux albums de jeunesse dès le cycle 1. Considéré comme un support favorable à l'acquisition de nombreux apprentissages, l'album de jeunesse est présent dans la majorité des classes de maternelle.

L'éducation Nationale, en plus d'établir les programmes scolaires, met à disposition de nombreuses ressources afin d'aider les enseignants dans leurs choix et leurs pratiques pédagogiques. Dans le but de guider les enseignants et de promouvoir la littérature à l'école, le ministère de l'Éducation Nationale propose une liste d'ouvrages de référence pour chaque cycle de l'école. Composée d'environ 300 ouvrages et mise à jour en 2020, la liste affectée au cycle 1 permet d'aiguiller les enseignants de maternelle dans leur sélection.

L'articulation des différentes catégories des albums de jeunesse présents dans la liste de référence est mise en évidence dans la figure 4. La sous-catégorie ciblée par ce mémoire est celle du récit, intitulée « entrer dans le récit » avec ses différentes déclinaisons, à savoir : « avec des premières histoires racontées en album » ; « avec des récits simples » et « avec des récits élaborés ».



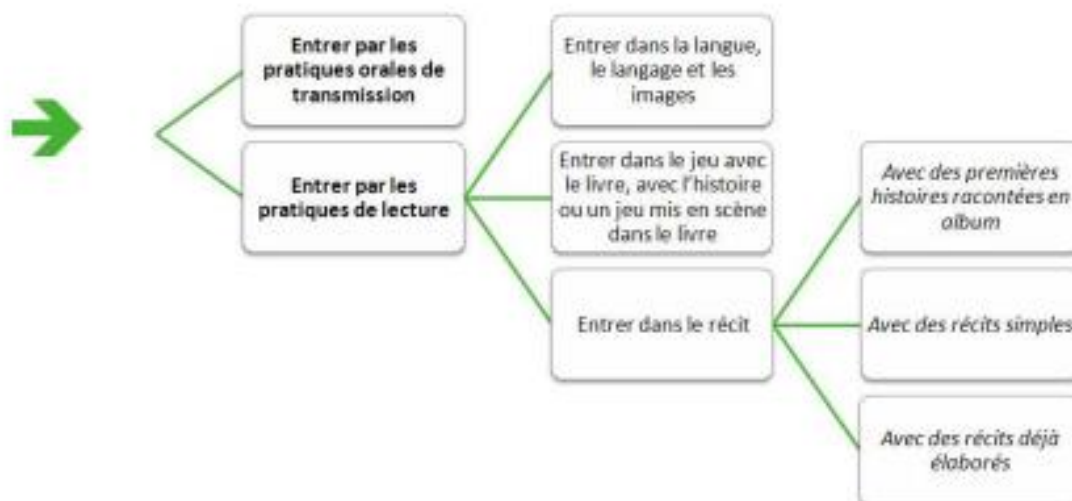


Figure 4 : Catégorisation de la liste de référence du cycle 1. Reproduit de « Pourquoi et comment s'est opérée la sélection ? », par le Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, p.2.

Les premières histoires racontées en albums, mettent généralement en scène des situations proches de la vie quotidienne de l'enfant avec des séquences d'évènements simples. Les récits simples relèvent fréquemment d'albums qui mettent en scène des relations logiques et chronologiques, voir fictionnelles facilement compréhensibles et envisageables pour le jeune enfant. Enfin, les récits déjà élaborés souvent plus complexes dus aux références culturelles et aux savoirs à mobiliser, nécessitent une habitude de lecture de la part de l'enfant. Nous avons assimilé chaque catégorie à une classe de maternelle, c'est-à-dire petite, moyenne ou grande section afin de faciliter le recensement des ouvrages dans chaque catégorie et la lisibilité dans la grille. Néanmoins, tout ceci reste à titre indicatif étant donné que chaque enfant se développe à son rythme. Il est tout à fait envisageable d'utiliser des albums faisant partie de la liste du cycle 2 pour des enfants scolarisés en cycle 1, selon leur aptitude à la lecture, ou encore leur capacité de concentration. De plus, comme énoncé précédemment grâce aux travaux de Gombart et al. (2016), le développement de la ToM n'évolue pas de manière identique chez tous les enfants, il y a de nombreuses variations interindividuelles.

Cette liste a été élaborée afin de viser différentes compétences, notamment « l'intégration des codes narratifs, énonciatifs et esthétiques » ou encore « l'entrée

dans la symbolique des jeux de lectures » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b, p.1). « La compréhension des états mentaux des personnages, en écho de ceux de l'enfant » fait partie intégrante des compétences visées par cette liste de référence (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b, p.1).

C'est pour cette raison que nous nous sommes posé la question suivante : **En quoi la sélection d'ouvrages réalisée par l'Éducation Nationale favorise-t-elle la construction d'une théorie de l'esprit et plus particulièrement la compréhension des émotions, chez les élèves de cycle 1 ?**

Une grille d'analyse a été créée dans le but d'étudier cette sélection. Cette dernière pourrait servir aux enseignants en répertoriant les albums susceptibles de faire référence aux émotions, mais également à certains thèmes de questionnements. De plus, cette grille se veut être plus largement un outil permettant d'analyser tout autre album ne figurant pas dans cette liste.

## **2. Méthodologie de recueil et analyse des données**

Afin de répondre à la problématique posée précédemment, une grille d'analyse, comportant des critères basés sur nos hypothèses, a été élaborée. Cette dernière entend, au travers de la liste d'ouvrages de référence de l'Éducation Nationale, rendre compte de la capacité de ces albums à développer la compréhension des émotions chez le jeune enfant.

### ***2.1 Sélection des ouvrages destinés à l'analyse***

La liste d'ouvrages réalisée par l'Éducation Nationale concernant le cycle 1 étant conséquente, la sélection des albums analysés s'est établie selon plusieurs critères. Comme explicitée précédemment, la liste est séparée selon diverses catégories. En vue de cibler une catégorie susceptible de répondre à notre problématique, la sélection s'est portée sur la catégorie « entrer dans le récit » comportant 163 albums avec trois niveaux distincts : « des premières histoires racontées en albums », « des récits simples » et pour finir « des récits déjà élaborés ». Ces dernières contiennent respectivement 39, 56 et 68 ouvrages.

Le choix des albums à analyser s'est effectué selon les ouvrages disponibles au Centre de Ressources Documentaire de l'Institut National Supérieur du Professorat des Écoles d'Angers ainsi que dans les bibliothèques à proximité. Soixante albums de la liste étant disponibles, l'analyse s'est opérée sur 36.8 % de l'ensemble des albums de la liste et plus particulièrement 29.2 % des ouvrages de la catégorie des premières histoires racontées en albums, 31.5 % de la catégorie des récits simples, et pour finir 45.5 % des récits complexes.

## **2.2 Construction de la grille**

L'élaboration de la grille d'analyse (*annexe 1*) a été effectuée en se basant sur des travaux similaires déjà réalisés.

L'étude effectuée par Mélançon en 2018 et détaillée précédemment dans la partie 2.4 analyse 114 albums de jeunesse. Cette dernière révèle que 75 % des albums analysés incluent une référence aux émotions. La grille de codification utilisée au sein de cette étude est une adaptation de celle de Cassidy et al. (1998). Cette dernière relève les différentes émotions, les états mentaux, les situations de fausses croyances ainsi que les traits de personnalités des différents personnages. Dans le cadre de ce travail de recherche, l'auteur considère par exemple les termes suivants comme des références aux émotions : être heureux, content, ravi, être fâché, être à bout de nerfs, être fier, être satisfait, être soulagé, se sentir mieux, être étonné, surpris, estomaqué, émerveillé, être inquiet, etc. Cette liste n'est pas exhaustive.

Au sein de l'ouvrage *Des albums pour apprendre à parler*, Emmanuelle Canut, Florence Bruneseaux-Gauthier et Martine Vertalier mettent à disposition des enseignants, de maternelle essentiellement, une grille d'analyse dédiée aux albums de jeunesse. Cette dernière vise à déterminer la capacité d'un ouvrage à développer certaines compétences et plus particulièrement la maîtrise de la langue afin de repérer des ouvrages appropriés pour enseigner en maternelle. Il contient également des fiches d'évaluation destinées à évaluer le langage des élèves (Canut et al., 2012). Cet ouvrage a été une référence dans la construction de notre grille. Les différents critères

présents au sein de l'ouvrage de Canut et al. (2012) ont été une base afin d'approfondir notre réflexion.

Les différentes catégories choisies pour l'élaboration de notre grille influencent, selon nos lectures et nos expériences personnelles, le développement et la compréhension du récit et par conséquent la compréhension des émotions si elles sont présentes. De ce fait, ces critères participent à la construction de la théorie de l'esprit chez le jeune enfant.

Tout d'abord, cette grille de critères se compose d'une partie présentation générale (figure 5), comprenant le titre de l'album, les auteurs et illustrateurs, l'éditeur ainsi que l'année de parution.

Présentation générale	Titre	La chenille qui fait des trous
	Auteur(s)	Eric Carle
	Illustrateur(s)	Eric Carle
	Année de parution	1969
	Edition	Mijade
	Thème	chenille, jours de la semaine, nourriture, chiffres
	Histoire	Quel goinfre, cette chenille ! Jour après jour, elle croque, elle mord, elle perce, creusant son tunnel de page en page...
	Nombre de pages	24
	Catégorie	PS

Figure 5 : Extrait de la partie « Présentation générale » composant la grille d'analyse concernant l'ouvrage La chenille qui fait des trous d'Eric Carle

Ces différents critères permettent d'identifier facilement les albums. Les thèmes abordés ainsi qu'un résumé de l'histoire sont inscrits au sein de cette partie. Le nombre de pages, renseignement important afin de déterminer la longueur de l'histoire, est également indiqué. En effet, une histoire plutôt courte peut-être relue plusieurs fois à l'enfant et être consultée en autonomie à la différence d'une histoire longue qui peut possiblement le lasser et perdre son attention. Pour finir, l'indication du niveau de l'ouvrage : « entrer dans le récit avec les premières histoires racontées en album » (PS), « entrer dans le récit avec des récits simples » (MS), et enfin « entrer dans le

récit avec des récits déjà élaborés » (GS) permet de répertorier plus aisément les albums analysés.

Le deuxième item décliné en cinq sous parties constitue ce qui se rapporte au texte (figure 6).

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

*Figure 6 : Extrait de la partie « Texte » composant la grille d'analyse concernant l'ouvrage La chenille qui fait des trous d'Eric Carle*

On y trouve notamment la dimension lexicale et syntaxique. En effet, le lexique dit « courant » est davantage accessible pour les enfants, étant donné que ce sont des mots qu'ils entendent au quotidien, et qu'ils seront plus aptes à comprendre facilement et à réutiliser. Un texte dit non adapté à l'enfant peut contenir un lexique recherché ainsi que des phrases complexes. Néanmoins, il peut être intéressant s'il est employé de manière à enseigner de nouveaux termes aux élèves en lecture guidée et approfondie par un adulte. Certains albums ne possèdent pas de texte, les enfants peuvent ainsi les consulter en autonomie, et comprendre l'histoire, ce qui n'est pas toujours envisageable avec les albums qui possèdent du texte. De plus, cela favorise la verbalisation de ce qu'ils comprennent de l'histoire simplement grâce aux images. Le critère concernant la description des personnages permet de savoir si au sein de l'histoire, l'auteur offre au jeune lecteur une description physique ou mentale des personnages. En effet, par une description claire des personnages, les enfants pourront se les représenter mentalement afin d'avoir plus de facilité à s'identifier à eux et à les comprendre. De même que pour la description, l'identification des personnages dans le texte est importante. Si le lecteur est capable de distinguer facilement le personnage qui parle ou agit, il sera en meilleure capacité de comprendre l'histoire et ses enjeux. Cela facilitera alors l'identification aux personnages. Cette désignation dans le texte passe surtout par l'emploi de pronom qui peut être plus ou moins facilement assimilable à un personnage, voir totalement absente.

Le critère suivant est celui qui est probablement le plus important et le plus significatif de cette recherche : les mots se référant aux émotions (*figure 7*).

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

*Figure 7 : Extrait de la partie « Mots se référant à des émotions » composant la grille d'analyse concernant l'ouvrage La chenille qui fait des trous d'Eric Carle*

En effet, il s'agit de relever les mots se référant directement à des émotions dans les albums. Pour ce faire, le recensement du lexique s'est appuyé sur les travaux de Plutchik et sa roue des émotions (1980, *figure 8*). En effet, ce psychologue américain a publié de nombreux travaux relatifs aux émotions et aux théories associées. Selon lui, les émotions, nécessaires à notre développement, favorisent la survie et l'adaptation de chaque individu. Il créa donc en 1980 la roue des émotions. Dans leur article, Abbasi et Beltiukov (2019) expliquent que Plutchik divise les émotions en huit catégories et qu'elles sont soit positives, soit négatives. Chaque émotion est placée dans la roue de façon à être opposée à son contraire, ainsi la joie se trouve à l'opposé de la tristesse, le dégoût face à la confiance, l'anticipation face à la surprise et la colère en opposition à la peur. Ces émotions dites de base ou primaires selon la classification de Darwin (1872) sont ensuite déclinées en fonction de leur degré d'intensité, par conséquent la joie se décline de l'extase à la sérénité. Par ailleurs, la couleur associée à chaque émotion est plus ou moins foncée en fonction de son degré d'intensité. Plus les émotions sont intenses, plus elles sont foncées et proche du cœur de la roue. En outre, les émotions secondaires découlent des émotions primaires, elles sont nommées les émotions composites étant donné qu'elles sont composées de deux émotions. De ce fait, la joie combinée à la confiance forme l'amour. Ces émotions dites secondaires sont représentées hors de la roue dans la surface incolore.



triste. Le fait de pouvoir interpréter des messages dans le récit n'est pas toujours évident quand on entre tout juste dans la lecture.

Pour donner suite à l'élaboration des critères se référant au texte des albums, l'intérêt se porte sur l'existence d'un rapport possible entre le texte et les images (*figure 9*).

Rapport entre le texte et les images	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

*Figure 9 : Extrait de la partie « Rapport entre le texte et les images » composant la grille d'analyse concernant l'ouvrage La chenille qui fait des trous d'Eric Carle*

Énoncé précédemment au sein de ce mémoire, le lien qui existe dans un album entre l'image et le texte peut-être de quatre natures différentes. Il s'agit des relations d'enrichissement, de complémentarité, de symétrie ou de contrepoint.

Un mémoire, réalisé par Azéma (2017) permet de comprendre les travaux effectués par Linden (2008). Dans ces derniers, elle établit six fonctions du texte et de l'image dans leur relation. Elle décrit le texte et l'image comme étant deux instances à parts entières, mais qui travaillent ensemble. Il est assez simple, parmi les fonctions qu'elle a mises en lumière, de faire le rapprochement entre quatre d'entre elles et les termes de la typologie utilisée plus tôt dans le cadre théorique.

Elle parle tout d'abord de la fonction de contrepoint, qui illustre un décalage entre le texte et l'image. Ce décalage dans le récit écrit et illustré peut apporter des éléments importants si le lecteur est capable de les comprendre, or cela semble difficile pour des élèves de maternelle sans l'aide d'un enseignant ou d'un adulte.

Elle décrit également la fonction de répétition où l'image n'apporte pas de nouveaux éléments par rapport au texte. Nous pouvons rapprocher cette fonction avec le terme de relation de symétrie que nous avons utilisé plus tôt. L'auteur précise que la fonction de cette relation entre texte et image permet au jeune lecteur de se sentir plus en sécurité, et même d'établir un rythme linéaire, ce qui va faciliter sa compréhension du récit.



Une autre des fonctions décrites par l'auteur est la fonction complétive. Il s'agit de la collaboration entre le texte et l'image. Linden (2008) décrit le texte et l'image comme deux instances, et elle précise qu'ici le message délivré peut être complété pour aboutir à un sens commun et global. En effet, chaque instance comble les lacunes de l'autre pour faciliter la compréhension d'ensemble. Cette fonction correspondrait donc à la relation de complémentarité entre texte et image.

La dernière relation que nous avons citée et utilisée dans notre grille est celle d'enrichissement. Elle correspond à la fonction d'amplification, qui est définie quand l'une des instances en dit plus sur l'autre, grâce à des indices ou des propositions d'interprétation par exemple. Cette dernière relation constitue donc une aide pour pouvoir comprendre le récit énoncé par l'auteur (Linden, 2008).

Concernant les illustrations, leur clarté permet à l'enfant de mieux les comprendre et ainsi d'associer plus aisément les mots à leurs représentations. Les illustrations encouragent l'enfant à les déchiffrer, à imaginer et à inventer. De ce fait, elles se doivent de répondre à certaines exigences en fonction du développement de l'enfant notamment une certaine authenticité.

Une distinction d'émotions sur le visage des personnages représentés sur les illustrations contribue au développement de la théorie de l'esprit étant donné que cela peut permettre à l'enfant de comprendre des éléments du texte implicites.

En ce qui concerne la mise en page, une certaine régularité permet à l'enfant de mieux suivre la lecture. Une mise en page irrégulière peut déstabiliser la lecture dans la mesure où le lecteur est à la recherche du texte et de l'illustration et rencontre des difficultés à déterminer si l'ouvrage entre dans la lecture par l'écrit ou l'illustration (Linden, 2008).

Un des derniers aspects de cette grille concerne les prolongements envisageables et donc l'émergence possible de questionnements chez les élèves (*figure 10*).

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié
---------------	-------------------------------------	---------------

*Figure 10 : Extrait de la partie « Prolongements » composant la grille d'analyse concernant l'ouvrage Lola d'Olivier Dunrea*

Enfin, les deux derniers critères concernent le type de récit et un commentaire libre à propos de l'ouvrage (*figure 11*). Ils étaient prévus afin d'ajouter des informations que l'on jugeait pertinentes mais qui n'ont pas été prises en compte lors de l'analyse de nos données. Cependant, elles pourraient s'avérer utiles dans le prolongement de cette recherche.

Type de récit (cascade)	Livre en cascade
Commentaire	Peu de texte, attention centrée sur les illustrations et notamment les expressions faciales des animaux

*Figure 11 : Extrait de la grille d'analyse comportant le type de récit et des commentaires concernant l'ouvrage Mon pull d'Audrey Poussier*

Aristote mentionne l'expérience de « l'étonnement devant le monde » que les enfants subissent à partir de l'âge de 3 ans. Ils se posent des questions dites métaphysiques en ce qui concerne la vie, la mort ou les relations humaines. Ces questions peuvent être de grandes sources d'angoisses chez le jeune enfant qui souhaite obtenir des réponses. Dans une nouvelle ère où l'album de jeunesse se diversifie considérablement prenant en compte les interrogations des enfants, il peut être une source de réponse pour l'enfant ou lui faire émerger des questionnements afin de le guider. Cette possibilité de prolongation de lecture vers des questionnements concernant l'EMC permettrait d'étayer la lecture et d'aborder les émotions, tout cela guidé par l'enseignant (Chirouter, 2011).

Dans le but de valider la grille, et qu'elle soit opérationnelle, claire et adaptée à tous les albums, des pré-tests ont été réalisés sur quelques albums de jeunesse. Lors de la première élaboration, la grille n'étant pas optimale, des modifications ont été effectuées. Néanmoins, ce pré-test s'est avéré indispensable afin d'obtenir un certain recul sur les critères employés. Une modification a été effectuée afin que tous les items aient une utilité lors de l'analyse. Par exemple, une case « dimensions » était prévue à l'origine pour rendre compte de la prise en main de l'ouvrage. Cependant, avec le recul et grâce aux pré-tests, elle s'est avérée ne pas être réellement nécessaires pour répondre à la problématique posée. Il était surtout important que les critères soient

exploitables pour tous les albums, et qu'ils apportent des réponses aux hypothèses. La construction de cette grille avait également pour objectif de pouvoir constituer un outil pour l'enseignant.

Lors de cette étude de corpus, 60 albums de la liste ont pu être analysés, par conséquent, 60 grilles d'analyses ont été remplies, ces dernières se trouvent en annexe, à partir de la page 64 de ce mémoire.

### ***2.3 Hypothèses de recherche***

Pour faire suite à la construction de la grille et dans l'objectif de vérifier la capacité des albums de jeunesse à développer la ToM, les hypothèses suivantes peuvent être émises.

La liste de l'Éducation Nationale sélectionne des ouvrages dont le lexique et la syntaxe sont adaptés au niveau de développement de l'enfant. Ces mêmes critères mentionnent des traits distinctifs physiques ou actionnels des personnages. Ils sont préalables à la compréhension du récit et constituent donc des critères liés plus directement à la construction d'une ToM.

En outre, cette liste de référence propose des lectures ayant recours à du vocabulaire relatif aux émotions ou mettant en scène des personnages éprouvant des émotions.

Par ailleurs, les ouvrages proposés assurent un développement de la théorie de l'esprit par le lien qui existe à travers le texte et les images. Des illustrations claires, une distinction des émotions sur le visage des personnages et une mise en page régulière y participent également.

Enfin, la liste de référence suggère des albums susceptibles de faire émerger des questionnements chez l'enfant.

### 3. Résultats

A la suite du recueil de données, les résultats seront présentés selon les différentes parties de la grille d'analyse.

#### 3.1 Présentation générale

En amont de l'analyse des ouvrages, la grille permet de référencer toutes les maisons d'éditions (*figure 11*) présentes dans la sélection ainsi que la date de publication (*figure 12*) de chaque album de jeunesse.

Les résultats obtenus permettent de constater que près d'un tiers des ouvrages sont édités par l'école des loisirs.

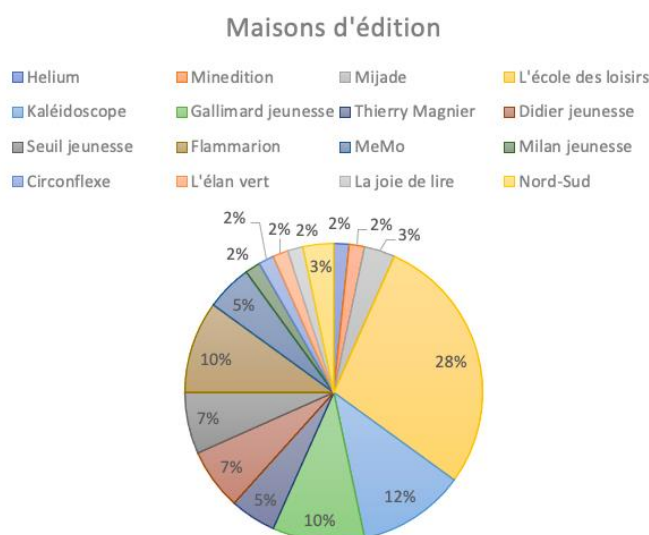


Figure 11 : Graphique concernant les maisons d'édition des albums de jeunesse composant la liste de l'EN

Concernant les dates de parution des albums (*figure 12*), la grande majorité (44 albums sur les 60 étudiés) ont été publiés avant 2010, et parmi eux, une trentaine avant les années 2000. Étant aujourd'hui en 2022, plus de la moitié des ouvrages de la sélection de l'Éducation Nationale ont plus de 20 ans. Pour autant, la dernière

décennie reste la plus représentée parmi les albums analysés, car en ce qui concerne les statistiques, la médiane se trouve dans la classe [2000 ; 2009].

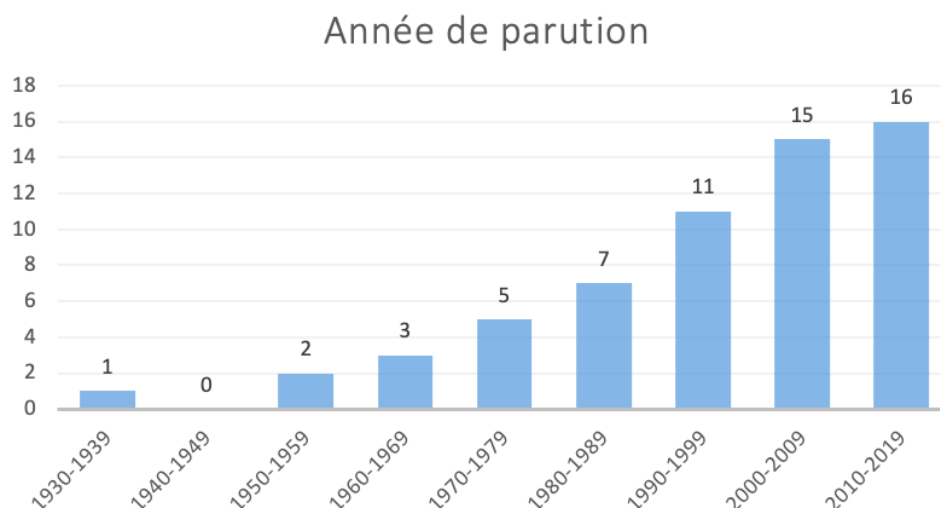


Figure 12 : Graphique concernant l'année de parution des albums de jeunesse de la liste de l'EN

### 3.2 Aspects textuels

L'enjeu premier est de déterminer si les ouvrages sélectionnés sollicitent un lexique ainsi qu'une syntaxe adaptée à l'enfant de maternelle. Par ailleurs, une description des personnages impliquant la personnalité, le physique et les actions est exigée par la grille. Les personnages sont capables d'être identifiés à travers les pronoms employés au sein du récit. A la suite de l'analyse des ouvrages, les résultats obtenus révèlent qu'une grande majorité, 56 sur les 60 albums étudiés, présentent un lexique courant adapté à l'enfant (figure 13).

Concernant la structure des phrases, l'objectif est de déterminer si elle est adaptée à la lecture des plus jeunes. De ce fait, la grille d'analyse a relevé les albums composés de phrases simples ou complexes. 93 % soit 56 albums sur les 60 albums analysés proposent des récits comportant des phrases adaptées à l'enfant, autrement dit des

phrases simples. Néanmoins, parmi les albums étudiés, un album ne possède pas de texte et un second est composé seulement de groupes nominaux. Enfin, les 3 % restants possèdent un style de phrase non adapté à l'enfant composé parfois d'un vocabulaire complexe (figure 14).

Par exemple, dans le livre Le petit chaperon rouge de Charles Perrault, du vocabulaire a été considéré comme complexe pour les jeunes enfants, ainsi que le style de phrases. « - Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le Loup. », « Tire la chevillette et la bobinette cherra. »

En revanche, l'album Roule galette de Natha Caputo présente du vocabulaire et un style d'écriture simple et donc plus facile à comprendre pour les jeunes lecteurs. « Et voilà qu'elle rencontre un lapin. - Galette, galette, je vais te manger, crie le lapin. - Non, dit la galette, écoute plutôt ma petite chanson ! Et le lapin dresse ses longues oreilles. »

#### Lexique adapté à l'enfant

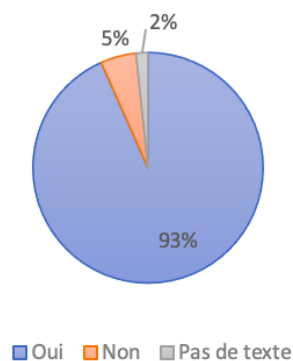


Figure 13 : Graphique concernant le lexique adapté à l'enfant dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

#### Style de phrases adapté à l'enfant

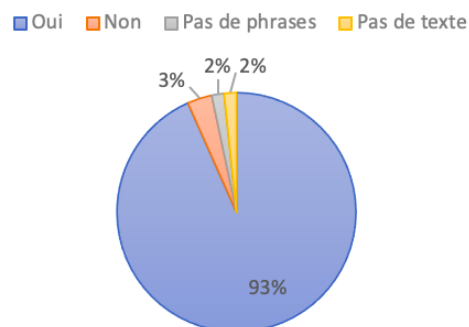


Figure 14 : Graphique concernant le style de phrase adapté à l'enfant dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

En ce qui concerne la description des personnages, plus de 50 % des albums étudiés ne répondent pas à ce critère. Dans ces derniers, aucun personnage n'y est décrit, que ce soit par le biais de traits physiques ou mentaux. Seulement 26 albums soit 43 % proposent une description d'au moins un des personnages de l'histoire (figure 15).

Dans l'album *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* de Werner Holzwith, le personnage principal est décrit dès la première page : « [...] la petite taupe sortit de terre son museau pointu ».

### Description des personnages

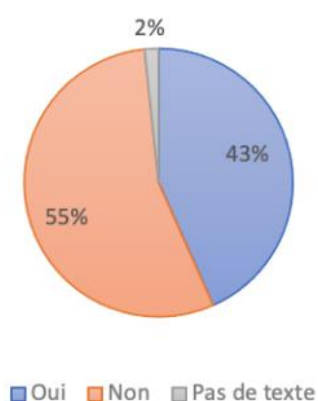


Figure 15 : Graphique concernant la description des personnages dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

Au sujet de l'identification des personnages, le critère permettait d'observer si le personnage réalisant l'action était aisément identifiable ou au contraire implicite. Permettre à l'enfant d'identifier les personnages facilite son accroche à l'histoire. Il s'est avéré que dans la grande majorité des albums c'est-à-dire 90 %, il était possible d'identifier simplement le personnage qui agissait. En revanche, 5 albums parmi les 60 analysés ne précisaient pas clairement cet aspect (figure 16).

Dans l'album *Marcel et Hugo* d'Anthony Browne, cet aspect était explicite : « - Oh, je suis vraiment désolé, dit Hugo. Marcel était étonné. – Mais c'est moi qui suis désolé, dit-il. » Les personnages qui parlent sont clairement identifiés, il sera donc plus facile pour le jeune lecteur de comprendre l'entièreté du récit.

## Identification des personnages

■ Oui ■ Non ■ Pas de texte

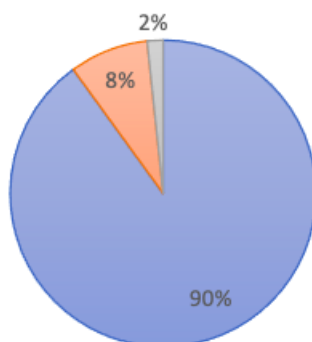


Figure 16 : Graphique concernant l'identification des personnages dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

Enfin, le critère final relatif à l'analyse du texte concernait l'utilisation de pronoms assimilables aux personnages. Pour 49 albums soit 82 % du corpus, l'auteur utilisait des pronoms assimilables sans difficulté aux personnages. De ce fait, il est simple pour le jeune lecteur de comprendre à quel personnage un pronom tel que « il » ou « elle » fait référence. L'utilisation de pronoms difficilement assimilables au personnage a été envisagée antérieurement à l'analyse des ouvrages, or aucun album de jeunesse comportait des pronoms dont leur référence aux personnages était difficilement assimilable. En revanche, dans 11 albums du corpus, les auteurs n'utilisaient pas de pronoms au sein du récit.

Pour illustrer ce critère, ici dans le livre *Trois amis* de Helme Heine, la dernière page de l'ouvrage présente le texte suivant : « Mais en rêve ils se retrouvèrent ; les vrais amis rêvent ainsi. » Le pronom utilisé permet aisément de comprendre de qui il s'agit dans ce récit, même pour des jeunes lecteurs l'identification par les pronoms est accessible.



### 3.3 Vocabulaire relatif aux émotions

L'hypothèse concernant le vocabulaire relatif aux émotions permettait de proposer un critère au sein de la grille relevant les albums ayant recours à ce même vocabulaire ou mettant en scène des personnages éprouvant des émotions. Cependant, les mots relevés devaient être explicitement inscrits dans le récit. Ainsi, par l'exigence de ce critère, 31 albums étudiés contenaient dans le récit du vocabulaire se référant directement aux émotions. Ces derniers représentent 52 % de la liste.

Concernant la nature des émotions énoncées dans ces albums, la joie est en grande majorité exprimée (31 %), avec des mots tels que « sourit », « heureux ». Le champ lexical de la peur se manifeste avec des mots comme « peur » ou « effrayant » présents dans 19 % des ouvrages. La tristesse est également l'une des émotions les plus explicitées (17 %) avec des termes tels que « pleurer » ou « larmes ». Plusieurs albums énoncent également de la colère (12 %) : « j'étais furieux », « ça nous a énervés » (figure 17).

Mercer Mayer présente plusieurs émotions dans le récit de *Il y a un cauchemar dans mon placard*. Tout d'abord, la peur est exprimée : « Cependant, j'avais encore peur de me retourner et de regarder », puis la tristesse : « Et mon cauchemar s'est mis à pleurer », la colère : « j'étais furieux... » et enfin la joie : « Puis, j'allai gaiement fermer la porte du placard, avant de le rejoindre. »

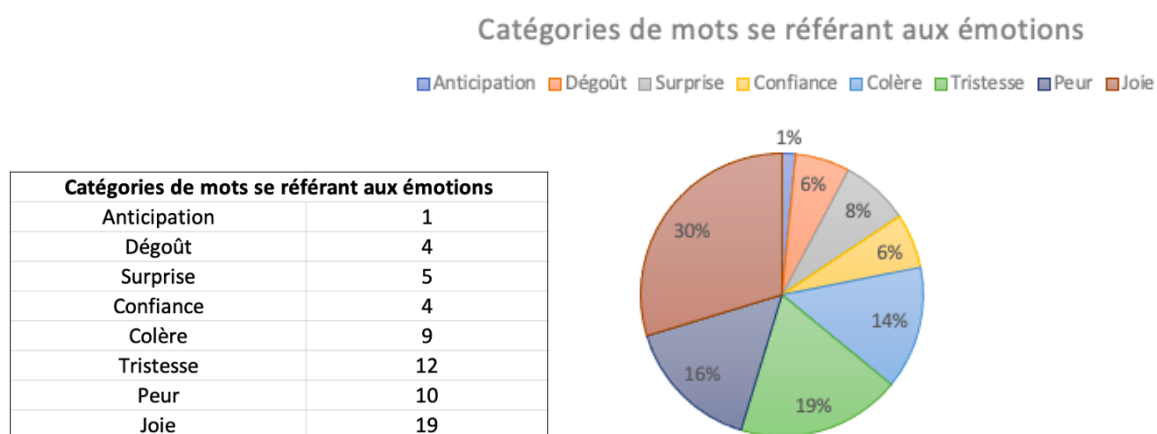


Figure 17 : Tableau et graphique concernant la nature mots de référant à des émotions dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

### 3.4 Rapport entre texte et image

Après l'étude du texte des albums, la quatrième partie de la grille s'intéresse au lien existant entre ce dernier et les images. Ce lien peut être de plusieurs natures et possède diverses fonctions. Seules, celles explicitées auparavant dans le cadre théorique ont été relevées au sein de cette analyse. Les relations entre l'image et le texte sont majoritairement bien réparties entre la fonction de symétrie, de complémentarité et d'enrichissement. En effet, bien que la situation de symétrie soit la relation la plus présente étant donné qu'elle concerne 24 albums du corpus, soit 40 %, les relations de complémentarité et d'enrichissement sont également présentes parmi respectivement 20 et 16 ouvrages. L'écart est certes notable, mais la répartition reste correcte. En parallèle, aucun album proposant une relation de contrepoint entre l'image et le texte n'a été relevé (*figure 18*).

En situation de symétrie, nous pouvons notamment citer les albums *Le vent se lève* de Marie Saabach, *Les deux goinfres* de Philippe Corentin ou encore *La grosse faim de p'tit bonhomme* écrit par Pierre Delye. Les ouvrages *Roule galette* de Natha Caputo, ainsi que *Guili lapin* écrit par Mo Willems présentent des relations de complémentarité entre le texte et les images. Pour illustrer les situations d'enrichissement, les albums *Très, très fort* de Trish Cooke ainsi que le récit *Porculus* d'Arnold Lobel peuvent être cités.

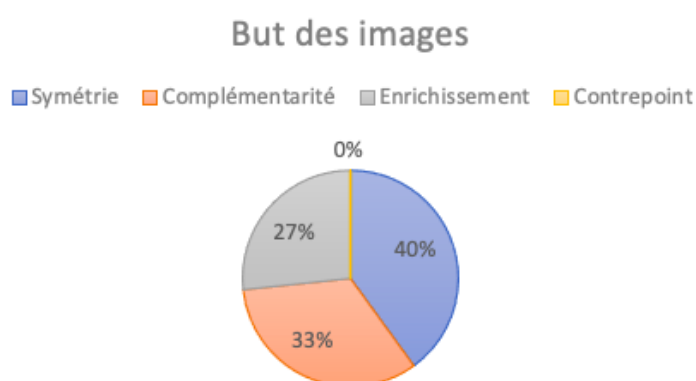


Figure 18 : Graphique concernant le but des images par rapport au texte dans les albums de jeunesse de la liste de l'EN

La suite de la grille proposait une analyse des illustrations, par leur clarté, la mise en page ainsi que la distinction d'émotions sur le visage des personnages. Parmi les albums analysés, seuls 7 d'entre eux, ce qui représente 12 %, proposaient des illustrations confuses aux lecteurs. Elles pouvaient être confuses par le style proposé par l'illustrateur, par la complexité à les déchiffrer ou le surplus d'informations. Pour la majorité des albums étudiés, les illustrations étaient claires (88 %).

Les albums *Le vent se lève*, écrit et illustré par Marie Saabach, ou encore *L'ours et le chat sauvage* écrit par Yumoto Kasumi et illustré par Sakaï Komalo présentent des illustrations plutôt confuses et plus difficiles à comprendre.

Dans certains albums, des émotions sont représentées sur le visage des personnages notamment lorsque les personnages ressentent de la joie, de la tristesse, de la colère ou de la peur. Cette distinction s'est constatée dans 60 % des albums analysés de cette étude.

L'élément final de l'analyse des illustrations concerne la mise en page. Seules deux variables ont été envisagées : une mise en page régulière ou au contraire irrégulière. Dans 77 % des cas, la mise en page était régulière d'une page à l'autre de l'album, cela représente 46 des 60 livres du corpus.

Ici, dans le livre *Guili lapin*, écrit et illustré par Mo Willems, la mise en page est dite irrégulière, car elle n'est pas la même durant tout l'album (*figures 18 et 19*).



Figure 18 : Extrait n°1 de *Guili lapin* de Mo Willems



Figure 19 : Extrait n°2 de Guili lapin de Mo Willems

En revanche, dans cet album : Il ne faut pas habiller les animaux, écrit par Judi Barrett et illustré par Ron Barrett, la mise en page est similaire sur chaque double page.

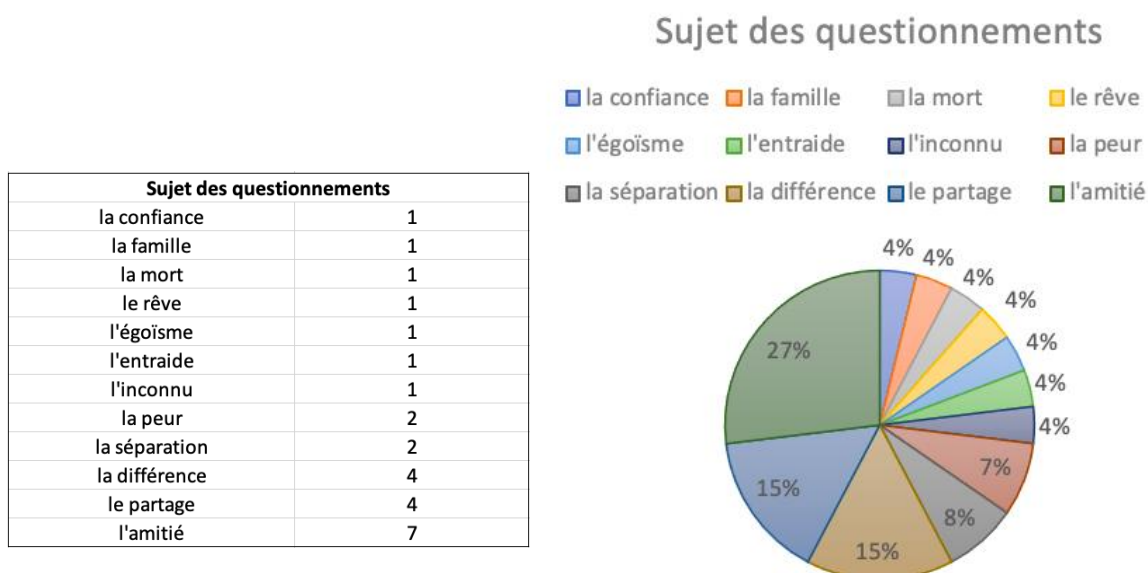


Figure 20 : Extrait d'Il ne faut pas habiller les animaux de Judi Barrett

### 3.5 Émergence de questionnements

La dernière hypothèse qui a émergé au cours de l'analyse des ouvrages est leur capacité à manifester des questionnements chez l'enfant. De plus, cela permet à l'enseignant d'utiliser cet album dans le cadre de débat ou d'éducation morale et civique par exemple. Bien que cette dimension soit assez subjective, un peu plus du tiers des albums analysés sont susceptibles de faire émerger des questionnements chez les jeunes lecteurs.

Les sujets souvent abordés sont l'amitié (27 %), la différence (15 %) ou encore le partage (15 %). Force est de constater que de nombreux autres sujets présents dans ces albums peuvent être source de débats ou de questionnements, cela offre une large diversité de thématiques (figure 21).



## 4. Discussion

### 4.1 Interprétation des résultats

Pour donner suite à la description des données obtenues, il est important de les analyser afin de pouvoir répondre à la problématique posée. Concernant la dimension lexicale et syntaxique du texte des ouvrages, la grande majorité des ouvrages proposent un vocabulaire simple et adapté à la lecture des plus jeunes. Cet aspect est donc un point positif pour permettre le développement de la théorie de l'esprit. Cependant, un texte présentant un vocabulaire ou des formulations de phrases plus complexe n'est pas nécessairement un frein pour autant. En effet, si la lecture est accompagnée d'un adulte, cette tutelle pourra définir et expliquer les termes compliqués au jeune lecteur et cela sera bénéfique d'un point de vue linguistique, mais également pour développer sa théorie de l'esprit.

La description physique ou mentale des personnages des albums est présente sur seulement moins de la moitié des ouvrages de la liste de référence de l'Éducation Nationale. Cet aspect principalement absent est pourtant important, car il permet aux enfants de s'identifier aux personnages du texte. Dans ces albums, il sera par conséquent difficile pour lui de s'identifier aux personnages comme la plupart n'offrent pas de description de ces derniers. Cette absence de description dans les ouvrages de la liste constitue un critère négatif pour le développement de la ToM.

En revanche, le texte de la plupart des albums constituant la sélection permet à l'élève d'être capable d'associer les pronoms avec le personnage. Cela facilite donc la reconnaissance des personnages effectuant les actions. Comme précisé auparavant, le fait de pouvoir facilement s'identifier aux personnages et de comprendre leurs actions permet de développer les qualités de ToM. Cependant, ce critère reste plutôt subjectif, car il est difficile de savoir comment les jeunes lecteurs vont percevoir le texte.

L'emploi de pronoms va de pair avec l'identification. En effet, l'emploi des pronoms permet de mieux s'approprier les personnages en vue de s'apparenter à eux. Dans cette liste de référence moins de la moitié des albums utilisaient des pronoms pour parler des protagonistes des histoires. Dans les autres albums de la sélection, l'auteur n'utilise pas de pronoms, soit parce qu'il y a peu de texte, soit parce qu'il énonce les personnages directement par leurs noms ou des groupes nominaux les désignant. Comme l'emploi de pronom aide les jeunes lecteurs à s'identifier aux personnages, il en est de même pour ce qui concerne le développement de la ToM. En effet, les textes présents dans cet échantillon d'ouvrages analysés, ne permettent pas toujours de s'identifier facilement aux personnages en raison de l'absence de l'emploi de pronoms, et ne favorisent donc pas toujours le développement de la ToM.

En effet, selon Rey-Debove et al. (1993), l'empathie, qui est un précurseur de la ToM, est définie par l'aptitude que possède un individu à s'identifier à quelqu'un, ainsi qu'à pouvoir ressentir ce qu'il ressent. En ce sens, la présence de description physique et morale des personnages des récits, le fait de pouvoir aisément comprendre quel personnage agit ainsi que l'emploi de pronoms pour les désigner, permet cette identification et favorise donc le développement de l'empathie et par conséquent celui de la ToM.

En ce qui concerne l'hypothèse émise sur le lexique et la syntaxe, le corpus d'ouvrages répond parfaitement aux critères en obtenant 93 % des ouvrages avec un lexique et une syntaxe adaptée. La deuxième partie de cette hypothèse prenait en compte la description des personnages, leur identification facilitée dans le récit, ainsi que l'emploi de pronoms. Seuls 43 % des ouvrages décrivaient de manière précise les personnages, cependant, la majorité d'entre eux utilisait des pronoms qui permettaient clairement de les identifier. Cette hypothèse est donc validée. La liste de l'Éducation Nationale sélectionne des ouvrages dont le lexique et la syntaxe sont adaptés au niveau de développement et de compréhension des enfants. De plus, ils permettent de s'identifier aux personnages afin de pouvoir comprendre leurs états mentaux.

Dans la sélection de l'Éducation Nationale, 31 des ouvrages étudiés soit 52 % proposent au sein de leur texte des mots qui se réfèrent directement aux émotions, cela représente plus d'un livre sur deux. C'est entre 2 et 4 ans que l'enfant commence à pouvoir nommer certaines émotions, et dans un premier temps, seulement les émotions de base. Les quatre émotions les plus présentes au sein de ce corpus font partie des émotions primaires (Darwin, 1872) et sont donc celles que les enfants comprennent et expriment en premier. Il s'agit de la joie, de la peur, de la tristesse ainsi que de la colère. Il n'est donc pas étonnant que ce soient les plus représentées au sein des albums de jeunesse. Par ailleurs, les données brutes montrent que certaines émotions, telles que la confiance, le dégoût, la surprise ou encore l'anticipation sont délaissées et peu abordées.

S'agissant du pourcentage obtenu concernant les ouvrages employant un vocabulaire spécifique aux émotions, il s'élève à 52 % ce qui représente environ un livre sur deux et valide l'hypothèse selon laquelle la liste de référence du cycle 1 propose des ouvrages ayant recours à du vocabulaire relatif aux émotions. Le résultat obtenu peut sembler faible étant donné que les émotions sont une part importante du développement de l'enfant en général que ça soit pour se socialiser, pour s'affirmer ou encore pour se connaître lui-même, mais cela représente déjà un large choix pour l'enseignant qui peut être affiné par ses recherches personnelles.

Selon les résultats des analyses concernant le but des images, il n'y a pas de relation de contrepoint dans la sélection, cette association entre le texte et l'image aurait pu être un point négatif pour le développement de la ToM, car cela peut induire des

incompréhensions chez les élèves. Concernant les autres types de relations, à savoir symétrie, enrichissement ou complémentarité, elles offrent toutes des opportunités différentes, la répartition de ces trois styles est à peu près équivalente ce qui est intéressant pour les élèves, car ils rencontrent plusieurs moyens stylistiques des illustrateurs et plusieurs relations entre le texte et l'image. En effet, selon les résultats de la recherche de Azéma (2017), qui s'appuie sur les nombreux travaux de Linden (2008), une image redondante au texte dans un album de jeunesse est rassurante pour l'élève et facilite donc la compréhension de l'histoire par ce dernier.

Au sein de la sélection étudiée, peu d'ouvrages proposaient des illustrations confuses. En effet, les jeunes enfants n'étant pas encore en capacité de lire, c'est grâce aux illustrations qu'ils comprennent l'histoire. Des illustrations claires au sein des albums permettent aux jeunes lecteurs de comprendre l'histoire dans son entièreté. La compréhension globale des images et de l'histoire étant, comme énoncé précédemment, un facteur positif au développement de la ToM, cet aspect des ouvrages de l'échantillon étudié permet donc de favoriser l'acquisition d'une ToM.

La représentation des émotions n'apparaît pas uniquement dans le texte, mais également à travers les illustrations des albums. En effet, plus de la moitié des albums étudiés dans cette sélection présentent des illustrations permettant de distinguer des émotions sur le visage des protagonistes. Cette dimension participe à l'acquisition et à la compréhension des différentes émotions. Cependant, la présence d'émotions visibles sur les illustrations permet aux enfants de comprendre que les individus qui les entourent ressentent également des émotions qui peuvent être parfois différentes des leurs. Cet aspect constitue un facteur non négligeable dans le développement de la ToM. Grâce aux illustrations mettant en scène de manière explicite des personnages ressentant des émotions, un travail peut être élaboré en classe avec l'enseignant ou avec un adulte afin que les enfants puissent commencer à les citer et à les reconnaître.

Au sein du critère de la mise en page, la régularité entre le texte et les illustrations y était observée. En effet, cette dernière était considérée comme régulière lorsque la disposition entre le texte et l'image était similaire tout au long de l'album. De cette manière, plus de  $\frac{3}{4}$  des ouvrages étudiés de cette sélection sont constitués de manière à ce que l'articulation entre le texte et les images soit régulière. Cette dimension participe probablement à une meilleure fluidité de lecture pour l'enfant ce qui favorise



sa concentration et sa compréhension de l'histoire. De ce fait, une mise en page régulière contribue au développement de la ToM.

Quant aux différents pourcentages, l'analyse a révélé que 88 % des ouvrages proposent des illustrations claires et 60 % une distinction d'émotions sur le visage des personnages. Ces différents résultats valident les hypothèses émises précédemment selon lesquelles les ouvrages de la liste de l'Education Nationale favorisent le développement de la ToM par le lien qui existe dans la mise en page entre le texte et les images, mais également par des illustrations claires ainsi qu'une distinction d'émotions sur le visage des personnages.

Enfin, les dernières données analysées concernent la possibilité de faire émerger des questionnements chez les enfants et donc de pouvoir réaliser des échanges en classe. Les ouvrages permettant l'émergence de questionnements chez l'enfant concernant les émotions sont favorables au développement de la ToM car cela encourage la compréhension des émotions. Plus d'un tiers des albums de la sélection étudiée peuvent entraîner des questionnements chez les enfants. De ce fait, ils proposent un aspect positif au développement de la ToM. L'hypothèse selon laquelle la liste suggère des albums susceptibles de faire émerger des questionnements chez l'enfant est validée.

Finalement, tous les albums étudiés ne présentent pas les aspects permettant le développement de la ToM et la compréhension des émotions. Cependant, la liste d'ouvrages réalisée par l'Education Nationale peut grandement participer au développement de la ToM.

## **4.2 Limites**

L'analyse réalisée dans le cadre de ce mémoire comprend 60 albums appartenant à la liste de référence du cycle 1. En dépit d'une méthodologie rigoureuse, certaines limites peuvent être identifiées. La catégorie sélectionnée parmi cette liste est composée de 163 albums de jeunesse. Analyser l'ensemble de cette liste ou d'une même catégorie s'avère difficile étant donné son ampleur. Une sélection restreinte constitue un biais important. De plus, la subjectivité, potentiellement influencée par le biais de confirmation, constitue un deuxième biais considérable. Cependant, en ayant

conscience de cet aspect et la possibilité de se réguler au sein du binôme, un contrôle est possible afin d'être le plus objectif possible dans l'analyse de ces ouvrages et ainsi d'éviter l'existence de potentielles inférences ou interprétations personnelles.

À la suite de l'analyse des données, certaines erreurs ont été décelées. Au sein de la grille d'analyse, quelques critères n'ont pas été correctement formulés, et les recherches sur leur rôle trop insuffisantes. En ce qui concerne la mise en page, la grille relevait seulement une mise en page régulière ou irrégulière, or au sein du cadre théorique, il était abordé une mise en page où l'image est prioritaire ou une mise en page dite dissociative qui n'ont pas été appliquées lors de l'analyse. De plus, dans le but d'analyser les illustrations, nous avons mis en place un critère concernant celles-ci : la clarté des illustrations. Le choix se faisait entre claires ou confuses. Ce critère se justifie par le fait qu'une illustration claire sera plus compréhensible pour l'enfant, or ce critère est basé seulement sur nos expériences personnelles et non sur des données scientifiques.

Afin de se rendre compte du vocabulaire utilisé pour exprimer une certaine émotion, des termes ont été relevés au sein de la grille d'analyse. Néanmoins, un même mot peut être interprété de multiples manières et ainsi concerner plusieurs émotions. Par exemple, un personnage peut pleurer et pourtant, il ne sera pas triste, mais en colère. Les émotions restent plutôt personnelles et subjectives.

Au sujet des illustrations, tout comme le vocabulaire, une émotion présente sur le visage d'un personnage peut être interprétée de manière différente entre deux individus.

Suite à l'interprétation des données obtenues grâce à l'analyse des ouvrages, une interrogation persiste : est-il nécessaire que les émotions soient explicitement abordées au sein d'un ouvrage pour qu'un enseignant le choisisse afin de travailler les émotions avec ses élèves ? Par nos expériences personnelles à travers les stages, nous avons pu constater que le choix d'un ouvrage à propos des émotions ne se base pas seulement sur les dires explicites des personnages. Un album de jeunesse peut être pertinent pour travailler une émotion en particulier dès lorsqu'il met en scène cette dernière par du vocabulaire explicite ou implicite, ainsi que par du langage non-verbal sur les illustrations. La lecture accompagnée d'un adulte permet également d'aborder

ce thème avec les élèves. En effet, l'adulte joue ici le rôle d'étayage, c'est-à-dire qu'il peut faire émerger chez l'élève des questionnements, et également l'aiguiller dans son raisonnement sans pour autant lui donner les solutions. Il doit faire en sorte que l'élève se situe dans sa Zone Proximale de Développement (concept de Vygotsky) afin qu'il puisse apprendre et comprendre de nouvelles notions, sans qu'elles ne soient ni trop faciles, ni trop compliquées pour lui.

S'agissant du pourcentage obtenu concernant les ouvrages employant un vocabulaire spécifique aux émotions, il s'avère plutôt faible (52 %). Cela s'explique par la sélection rigoureuse du vocabulaire effectuée lors de l'analyse. Au sein de cette dernière, il n'a été relevé les termes faisant référence aux émotions seulement de manière explicite afin d'obtenir une sélection spécifique aux émotions.

Nous pouvons illustrer cette remarque avec l'album *Matty et les cent méchants loups* imaginé et illustré par Gorbachev Valeri. Dans l'analyse de cet ouvrage grâce à la grille mise en place, aucun mot qui se réfère directement aux émotions n'a été relevé. Cependant, cet album permet de travailler une émotion principale : la peur. En effet, le texte y fait référence plusieurs fois : « - Au secouuuurs ! », « - Des loups ! dit Matty, - Cent méchants loups qui me poursuivent ! », « - Cent méchants loups, juste devant la fenêtre, ils vont venir nous manger ! ». En plus du texte qui évoque de manière claire la peur, sans pour autant utiliser du vocabulaire dédié à cette émotion comme « peur » ou « frayeur », l'image joue un rôle très important. En effet, la peur est transmise à travers les illustrations et notamment par les personnages. L'émotion ici est énoncée de manière implicite, pour autant, l'album y fait référence de manière assez claire (figure 22).

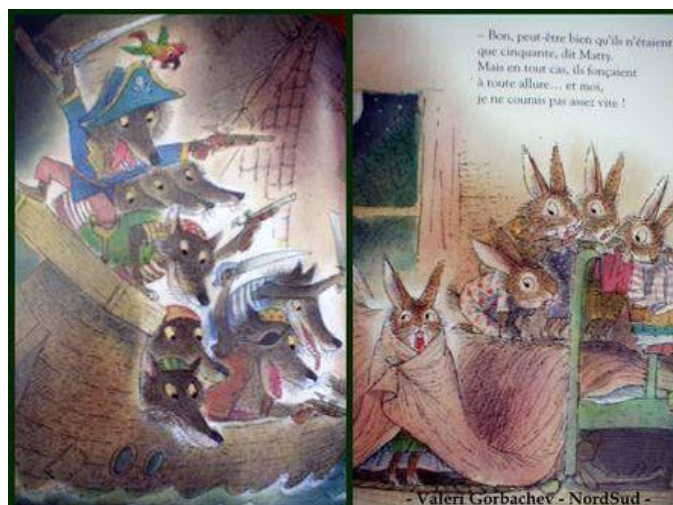


Figure 22 : Extrait de *Matty et les cent méchants loups* de Gorbachev Valeri

### **4.3 Prolongements**

Dans un monde en constante évolution où le changement est très rapide, les enfants peuvent se sentir perdus et rencontrer des difficultés à trouver leur place. De ce fait, ils ont d'autant plus besoin d'avoir des références, d'apprendre à exprimer leurs émotions, de comprendre ce qu'eux et leurs pairs peuvent ressentir, d'être entourés et de créer des relations sociales. Pour ce faire, il est nécessaire que l'école accompagne les élèves dans ces différents apprentissages.

La liste de référence analysée au sein de ce mémoire est un outil afin d'aiguiller les enseignants dans leurs choix d'albums. Cependant, bien que de nombreux albums soient propices à travailler les émotions, il existe d'autres ressources qui pourraient compléter cette liste. En effet, le PLC (Prix Littéraire de la Citoyenneté) mis en place dans le département du Maine-et-Loire (49) ou encore Les Incorruptibles sont des prix littéraires fréquemment rencontrés au sein des classes, car les ouvrages proposés sont récents et traitent de sujets d'actualité. Des associations telles que la Fédération des Œuvres Laïques, mettent en place des actions comme « Lire et faire lire ». Cette action fonctionne grâce à des bénévoles qui proposent de lire des histoires aux plus jeunes. Cela peut permettre de proposer de nouveaux livres aux enfants. En plus, des listes de référence mises en place par l'Education Nationale, les plateformes telles que Eduscol ou Canopé pourraient proposer des guides pédagogiques, comme il en existe déjà pour différents thèmes, basés sur le développement et de la compréhension des émotions. Ces différents guides pourraient contenir des corpus d'albums spécifiques aux différentes émotions par exemple.

Il est dorénavant évident que les capacités de théorie de l'esprit et de compréhension des émotions sont nécessaires et primordiales pour le développement des jeunes enfants, mais qu'en est-il pour les élèves de cycle 2 et 3 ? Une étude similaire pourrait être menée afin d'identifier si cet aspect relatif aux émotions et à la ToM est présent dans les programmes scolaires. Il serait également envisageable d'interroger des enseignants témoignant de carrières hétérogènes afin de relever les travaux réalisés en classe en ce qui concerne les émotions. De plus, la compréhension des émotions est importante tout au long de la vie et est nécessaire dans nos relations sociales. De ce fait, des futures recherches pourraient être élaborées en interrogeant les élèves de cycle 2 et 3 sur leur compréhension des émotions ou encore travailler autour de la

littérature de jeunesse. De nombreuses poursuites sont finalement envisageables, toutes aussi riches et intéressantes.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Abbasi, M., & Beltiukov, A. (2019). *Summarizing Emotions from Text Using Plutchik's Wheel of Emotions*.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence. In B. Repacholi & V. Slaughter, *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (p. 13-38). Psychology Press.
- Azéma, J. (2017). *La relation texte/image dans les albums de jeunesse*. 84.
- Baron-Cohen, S. (1999). La cécité mentale dans l'autisme. *Enfance*, 3, 285-293.
- Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : Le rôle du paraverbal. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 85-97.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier. (2012). *Des albums pour apprendre à parler*. CRDP de Lorraine.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied psycholinguistics*, 19, 463-470.
- Charrat, F. (2012). *L'album jeunesse : Quelques éléments de définitions à partir de l'ouvrage « Lire l'album »*. 2.
- Chirouter, E. (2011). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. 10.
- Conte, E., Ornaghi, V., Grazzani, I., Pepe, A., & Cavioni, V. (2019). Emotion Knowledge, Theory of Mind, and Language in Young Children : Testing a Comprehensive Conceptual Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 2144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe*. 14.
- Darwin, C. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Rivages.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Theory of mind: Concepts, assessment and age effects. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Gombert, A., Bernat, V., & Roussey, J.-Y. (2016). Albums de jeunesse pour le

- développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3(3), 329-345.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The Relation Between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8 : The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, 9, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse : Quelle description pour quel usage scolaire ? *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 063. <https://doi.org/10.1051/cmlf08037>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation : The origins of « Theory of Mind ». *Psychological Review*, 4(94), 412-426.
- Linden, S. V. der. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 51-58.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
- Martucci, K. (2014). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Reserch*.
- Mélançon, J. (2018). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047310ar>
- Ministère de l'Education Nationale. (2013a). *La littérature à l'école. Liste de référence cycle 1*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2013b). *Pourquoi et comment s'est opérée la sélection ?*
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : La littérature de jeunesse à l'école maternelle*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2020a). *La littérature à l'école. Liste de référence cycle 1*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2020b). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.
- Moreau, N., & Champagne-Lavau, M. (2014). *Théorie de l'esprit et fonctions*

- exécutives dans la pathologie. [https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2014-4-page-276.htm?try\\_download=1](https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2014-4-page-276.htm?try_download=1)
- Morin, P., & Denault, J. (2007). La Théorie de l'esprit : Ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. In S. Larivée, *L'intelligence. Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines*. (p. 154-162). Pearson.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *Pistes d'intervention pour le développement de la ToM et des compétences sociales et émotionnelles* (Vol. 1). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-347.htm>
- Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). *Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit* (Vol. 1). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-theorie-de-l-esprit--9782804163235-page-21.htm>
- Njomboro, P., Deb, S., & Humphreys, G. W. (2008). Dissociation between Decoding and Reasoning about Mental States in Patients with Theory of Mind Reasoning Impairments. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(9), 1557-1564. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20118>
- Nugier, A. (2009). *Histoire et grands courants de recherche sur les émotions*. 4, 7.
- Olano, M. (2016). Les stades du développement cognitif, de Piaget à aujourd'hui. *Sciences Humaines*, 22. [https://www.scienceshumaines.com/les-stades-du-developpement-cognitif-de-piaget-a-aujourd-hui\\_fr\\_36832.html](https://www.scienceshumaines.com/les-stades-du-developpement-cognitif-de-piaget-a-aujourd-hui_fr_36832.html)
- Ornaghi, V., Pepe, A., & Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rey-Debove, J., Rey, A., & Robert, P. (1993). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Dictionnaire Le Robert.
- Ricard, M., Cossette, L., & Gouin-Décarie, T. (1999). Développement social et affectif. In J. A. Rondal & E. Esperet, *Manuel de psychologie de l'enfant* (p. 215-260). Mardaga.
- Robert, P. (1980). *Theory, research, and experience : Theories of emotion* (Vol. 1).
- Sander, D. (2014). *Traité de psychologie des émotions* (Dunod). <https://www.cairn.info/traité-de-psychologie-des-emotions--9782100705344.htm>



- Sigelman, Carol. K., & Rider, Elizabeth. A. (2008). Life-span human development. In *Life-span human development* (6<sup>e</sup> éd.). Wadsworth Publishing.
- Thompson, R. A., & Hoffman, M. L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, 16(2), 155-156.
- Tourrette, C. (1999). Apprentissage du monde, interactions sociales et communication. In J. A. Rondal & E. Esperet, *Manuel de psychologie de l'enfant* (p. 445-478). Mardaga.
- Tourrette, C., Recordon, S., Barbe, V., & Soares-Boucaud, I. (2000). Attention conjointe préverbale et Théorie de l'esprit à 5 ans : La relation supposée entre ces deux capacités peut-elle être démontrée ? Etude exploratoire chez des enfants non autistes. In V. Gerardin-Collet & C. Riboni, *Autisme : Perspectives actuelles* (p. 61-75). L'Harmattan.
- W. Astington, J., & J. Edward, M. (2010). *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants* (p. 7). Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.
- Weimer, A. A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education Development*, 23, 280-301.
- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion : Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00871.x>
- Yirmiya, N., Pilowsky, T., Solomonica-Levi, D., & Shulman, C. (1999). Brief Report : Gaze behaviour and Theory of Mind abilities in individuals with autism, Down syndrome, and mental retardation of unknown etiology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(29), 333-341.
-

## ANNEXES

Présentation générale	Titre	
	Auteur(s)	
	Illustrateur(s)	
	Année de parution	
	Edition	
	Thème	
	Histoire	
	Nombre de pages	
Catégorie		
Texte	Lexique adapté à l'enfant	
	Style de phrases adapté à l'enfant	
	Description des personnages	
	Identification des personnages	
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	
Mots se référant à des émotions	Appréhension, peur, terreur	
	Acceptation, confiance, admiration	
	Sérénité, joie, extase	
	Distraktion, surprise, étonnement	
	Songerie, tristesse, chagrin	
	Ennui, dégoût, aversion	
	Contrariété, colère, rage	
	Intérêt, anticipation, vigilance	
Rapport entre le texte et les images	But des images	
	Clarté des illustrations	
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	
	Mise en page	
Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	
	Type de récit	
	Commentaire	

Présentation générale	Titre	La chenille qui fait des trous
	Auteur(s)	Eric Carle
	Illustrateur(s)	Eric Carle
	Année de parution	1969
	Edition	Mijade
	Thème	chenille, jours de la semaine, nourriture, chiffres
	Histoire	Quel goinfre, cette chenille ! Jour après jour, elle croque, elle mord, elle perfore, creusant son tunnel de page en page...
	Nombre de pages	24
Catégorie	PS	

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

Mots se référant à des émotions	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
---------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

Présentation générale	Titre	Aboie, Georges !
	Auteur(s)	Jules Feiffer
	Illustrateur(s)	Jules Feiffer
	Année de parution	1999
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	animaux, docteur
	Histoire	La maman de Georges dit: "Allez, aboie, Georges!" Georges fait "Miaou". Non, Georges", dit la maman de Georges. "Les chats font miaou mais les chiens font wouf. Allez, aboie, Georges!" Et Georges fait "Coin Coin"
	Nombre de pages	40
Catégorie	MS	

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

Mots se référant à des émotions	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "émue", "embrassa"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
---------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Lola
	Auteur(s)	Olivier Dunrea
	Illustrateur(s)	Olivier Dunrea
	Année de parution	2004
	Edition	Kaléidoscope
	Thème	oie, repère spatio-temporel, vêtement
	Histoire	Lola est une petite oie jaune qui adore porter ses bottes rouge vif. Tous les jours. Mais un matin, les bottes ont disparu... Et c'est ainsi que Lola rencontre Olga, qu'elles deviennent meilleures amies, qu'elles ne se quittent plus jamais. Enfin, presque plus jamais..
	Nombre de pages	32
Catégorie	PS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "sourit"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui "désespérée"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié
----------------------	-------------------------------------	---------------

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	

Présentation générale	Titre	Bonjour Docteur
	Auteur(s)	Michaël Escoffier
	Illustrateur(s)	Matthieu Maudet
	Année de parution	2010
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	vétérinaire, nourriture
	Histoire	Dans une salle d'attente il se passe parfois des choses étranges et ce n'est pas forcément du docteur qu'il faut avoir peur.
	Nombre de pages	28
Catégorie	PS	

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

Mots se référant à des émotions	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
---------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	

Présentation générale	Titre	A la sieste, tout le monde !
	Auteur(s)	Yuichi Kasano
	Illustrateur(s)	Yuichi Kasano
	Année de parution	2009
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	animaux, dormir, grand-mère, Japon
	Histoire	Grand-Mère a étendu son futon sur la véranda pour qu'il sèche au soleil après la lessive. Le premier à s'y installer pour faire sa sieste, c'est le chat. Hmm... On est si bien sur ce futon tout doux qui sent le propre ! Au lieu de le chasser, Grand-Mère s'installe à ses côtés, bientôt suivie par la poule et ses poussins, un petit garçon, le chien, la chèvre et la famille cochon... et voilà toute la maisonnée qui pique un roupillon !
	Nombre de pages	24
Catégorie	MS	

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

Mots se référant à des émotions	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
---------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

Présentation générale	Titre	Dans l'herbe
	Auteur(s)	Komako Sakaï
	Illustrateur(s)	Yukiko Kato
	Année de parution	2011
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	les cinq sens, nature, famille
	Histoire	Yû-chan passe la journée au bord de la rivière avec son grand frère et ses parents. Ils l'appellent pour venir se tremper les pieds, mais la petite fille préfère suivre un joli papillon. Il s'envole, s'enfuit, virevolte ! La prairie sent le dentifrice, les feuilles chatouillent les pieds, Yû-chan s'enfonce dans les herbes hautes, tellement que bientôt elle est perdue, elle a peur. Heureusement, Maman veille.
	Nombre de pages	28
	Catégorie	PS

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

Mots se référant à des émotions	Appréhension, peur, terreur	Oui, "peur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "sourit"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "pleurer",
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la famille
---------------	-------------------------------------	-----------------

Type de récit	
Commentaire	Emotions sous-entendues



<b>Présentation générale</b>	Titre	La pomme rouge
	Auteur(s)	Kazuo Iwamura
	Illustrateur(s)	Kazuo Iwamura
	Année de parution	2010
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	partage, amitié, animaux, fruits
	Histoire	Natchan veut croquer sa belle pomme rouge tout en haut de la colline. Mais zut, la pomme lui échappe et dévale la pente. Impossible de la rattraper ! Heureusement, chacun à sa manière, des animaux vont l'aider à la récupérer, intacte. Et si on la partageait maintenant ?
	Nombre de pages	54
	Catégorie	PS
<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement
<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non
<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière
<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, le partage, l'amitié
	Type de récit	Début d'un récit en cascade
	Commentaire	Emotions sous-entendues

<b>Présentation générale</b>	Titre	Mon pull
	Auteur(s)	Audrey Poussier
	Illustrateur(s)	Audrey Poussier
	Année de parution	2006
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	animaux, partage, jalousie
	Histoire	Que faire de ce pull? Il est trop petit, trop moche et, en plus, il gratte. Une robe pour la souris? Un chapeau pour le cheval? Un short pour le loup? Un masque pour l'éléphant? Hé! Arrêtez! C'est mon pull!
	Nombre de pages	22
Catégorie	PS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
Intérêt, anticipation, vigilance	Non	

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, le partage
----------------------	-------------------------------------	-----------------

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	Peu de texte, attention centrée sur les illustrations et notamment les expressions faciales des animaux

<b>Présentation générale</b>	Titre	Il y a un cauchemar dans mon placard
	Auteur(s)	Mercer Mayer
	Illustrateur(s)	Mercer Mayer
	Année de parution	1968
	Edition	Galimard jeunesse
	Thème	cauchemard, sommeil
	Histoire	Autrefois, il y avait un cauchemar dans mon placard. Une nuit, j'ai décidé de m'en débarrasser pour de bon.
	Nombre de pages	32
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "j'avais encore peur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "gaiement"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "mon cauchemard s'est mis à pleurer"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "j'étais furieux"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la peur
----------------------	-------------------------------------	--------------

Type de récit	
Commentaire	Le garçon ressent différentes émotions (la peur, la tristesse). Il fait preuve de réconfort à l'égard du monstre.

<b>Présentation générale</b>	Titre	Mer bleue
	Auteur(s)	Robert Kalan
	Illustrateur(s)	Donald Crews
	Année de parution	1979
	Edition	Kaleidoscope
	Thème	mer, poissons
	Histoire	Petit poisson nage tranquillement dans la mer bleue quand arrive grand poisson. Nage vite, petit poisson ! Mais prends garde, grand poisson, très grand poisson te suit de près ! Oh ! attention, vous tous, voici le plus grand de tous les poissons ! OUF ! Le danger est rarement là où on l'attend !
	Nombre de pages	27
	Catégorie	PS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Pas de phrases
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Non
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	Peu de texte et peu d'actions (les poissons nagent simplement, du plus petit au plus grand)

<b>Présentation générale</b>	Titre	Oskar le coq
	Auteur(s)	May Angeli
	Illustrateur(s)	May Angeli
	Année de parution	2009
	Edition	Thierry Magnier
	Thème	coq, poule
	Histoire	Oskar fait le beau, Oskar fait le fier mais Oskar est un coq ridicule qui lasse ses poules, indifférentes à son charme. Il connaît son heure de gloire quand, par le plus grand des hasards, il tombe sur un chat et sauve ainsi un oiseau d'une mort certaine.
	Nombre de pages	32
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Pas de texte
	Style de phrases adapté à l'enfant	Pas de texte
	Description des personnages	Pas de texte
	Identification des personnages	Pas de texte
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Pas de texte
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	En attendant maman
	Auteur(s)	Tae-jun Lee
	Illustrateur(s)	Dong-sung Kim
	Année de parution	1938
	Edition	Didier Jeunesse
	Thème	ville, météo, amour
	Histoire	Une petite ville en Asie. Un garçonnet, la chapka vissée sur la tête, se dirige vers la station de tramway. Bientôt, un tramway s'arrête. Le petit garçon penche la tête à l'intérieur à la recherche de sa maman. Il demande au chauffeur : « Ma maman, elle est dans le tram? ». Indifférent, le chauffeur le rabroue. Un deuxième tramway s'arrête : même scénario. Le chauffeur du troisième tramway, lui, s'intéresse à ce curieux petit bonhomme, il vient près de lui et lui conseille de ne pas bouger d'un pouce. Et chaque tram qui arrive est porteur d'espoir...
	Nombre de pages	40
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	Il n'y a pas d'explication à la fin de l'histoire, les enfants peuvent l'imaginer.

<b>Présentation générale</b>	Titre	Anton et la feuille
	Auteur(s)	Ole Könnecke
	Illustrateur(s)	Ole Könnecke
	Année de parution	2007
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	feuilles, amitié
	Histoire	<p>C'est l'automne ! Avec son beau chapeau et son beau râteau de jardinier, Anton a rassemblé un énorme tas de feuilles mortes. Elles sont toutes là ! Ah non... Il en manquait une.</p> <p>Vite ! Elle s'échappe, elle s'envole, elle décolle.</p> <p>Pour l'attraper, Anton appelle à l'aide ses amis Lukas, Greta et Nina. Ils ne seront pas trop de quatre.</p> <p>Cette feuille est très désobéissante ! On dirait qu'elle se moque d'eux. Ouf, ça y est... la feuille est ramassée. Mais au fait, qui l'a trouvée ?</p>
	Nombre de pages	34
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié
----------------------	-------------------------------------	---------------

Type de récit	Récit en cascade (les amis apparaissent les uns après les autres)
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le vent se lève
	Auteur(s)	Marie Saarbach
	Illustrateur(s)	Marie Saarbach
	Année de parution	2018
	Edition	Seuil jeunesse
	Thème	ciel, météo
	Histoire	Un arbre, un ciel, une maison, un chien, un cerf-volant, un enfant... Tout semble bien calme, le soleil brille, l'enfant joue... Et puis voilà que le vent se lève, léger d'abord puis de plus en plus violent. La tempête arrive, l'orage gronde, le paysage change avec le temps. Mais dans chaque page, dans ce paysage bousculé, il est des éléments immuables à chercher, à retrouver, des éléments rassurants qui restent là malgré le temps. Après la tempête, le calme revient, et un arc-en-ciel s'élève comme pour mieux recolorer tout ce que la pluie a lavé. Tant de choses à observer, dans cet album poétique aux allures d'imagier !
	Nombre de pages	32
Catégorie	MS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Non
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Imagier de la météo
Commentaire	



<b>Présentation générale</b>	Titre	Petit-Bleu et Petit-Jaune
	Auteur(s)	Leo Lionni
	Illustrateur(s)	Leo Lionni
	Année de parution	1970
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	amitié, couleurs, différence, formes
	Histoire	Petit-Bleu vit à la maison avec Papa-Bleu et Maman-Bleu. Il a plein d'amis, mais son meilleur ami c'est Petit-Jaune. Petit-Jaune habite juste en face avec Papa-Jaune et Maman-Jaune. Petit-Bleu et Petit-Jaune sont tellement contents de se revoir aujourd'hui qu'ils s'embrassent et deviennent... tout vert ! Mais leurs parents vont-ils les reconnaître ?
	Nombre de pages	39
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "tout heureux", "ils sont heureux", "joie",
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "ils sont très tristes", "ils versent de grosses larmes"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié et la différence
----------------------	-------------------------------------	--------------------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Marlaguette
	Auteur(s)	Marie Colmont
	Illustrateur(s)	Gerda
	Année de parution	1952
	Edition	Flammarion
	Thème	amitié, animaux, nature
	Histoire	Alors qu'elle cueille des champignons dans la forêt, Marlaguette se fait attaquer par un loup. Mais elle se défend si bien, que l'animal se blesse en se cognant contre une pierre. Compatissante, la fillette entreprend de le soigner et l'assigne à un régime végétarien. Mais le pauvre loup amaigri s'affaiblit...
	Nombre de pages	32
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Non
	Style de phrases adapté à l'enfant	Non
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "cela lui faisait plaisir", "son doux sourire", "pour l'amour d'elle"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "en reniflant, le cœur gros", "Marlaguette pleura beaucoup", "tristesse"
	Ennui, dégoût, aversion	Oui, "il n'aimait pas"
	Contrariété, colère, rage	Oui, "sa colère tombait", "furieuse"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié
----------------------	-------------------------------------	---------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Les deux goinfres
	Auteur(s)	Philippe Corentin
	Illustrateur(s)	Philippe Corentin
	Année de parution	1997
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Mer, nourriture, gateaux
	Histoire	Maman me dit tout le temps : « Bouboule, tu vas être malade à manger autant de gâteaux. Tu vas faire des cauchemars ! » C'est vrai que nous mangeons beaucoup de gâteaux, mon chien Baballe et moi. Mais il n'est pas né le gâteau qui nous rendra malades !
	Nombre de pages	32
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "ça nous a énervés"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Alternance entre le rêve et la réalité
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le petit chaperon rouge
	Auteur(s)	Charles Perrault
	Illustrateur(s)	Christian Roux
	Année de parution	2007
	Edition	Seuil Jeunesse
	Thème	forêt, loup
	Histoire	La petite fille traverse la forêt pour rendre visite à sa grand-mère. Dans la forêt elle se promène, joue avec les papillons et rencontre le grand méchant loup. Le loup arrive avant la petite fille chez la Grand-mère pour la manger. La petite fille arrive chez sa grand-mère et tombe dans le piège du loup. Elle remarque qu'il a de grandes dents, de grandes oreilles. Le méchant loup se jette sur la petite fille et la mange.
	Nombre de pages	40
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Non
	Style de phrases adapté à l'enfant	Non
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "il eut peur", "eu d'abord peur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Oui, "elle fut bien étonnée"
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la confiance
----------------------	-------------------------------------	-------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le loup et la mésange
	Auteur(s)	Muriel Bloch
	Illustrateur(s)	Martine Bourre
	Année de parution	1998
	Edition	Didier Jeunesse
	Thème	loup, mésange, colère,
	Histoire	Dans la forêt, traîne un loup, maigre et gris, un vieux loup plein d'appétit. Mais qui n'est pas prêt d'être rassasié...
	Nombre de pages	24
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	L'oiseau à deux becs
	Auteur(s)	Sylvain Alzial
	Illustrateur(s)	Olivier Philipponneau
	Année de parution	2013
	Edition	MeMo
	Thème	oiseau, égoïsme, partage
	Histoire	C'est l'histoire d'une prise de bec entre un seul et même oiseau...
	Nombre de pages	26
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Oui, "ils décidèrent de faire la paix"
	Sérénité, joie, extase	Oui, "ils décidèrent de faire la paix"
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "jaloux", "tu es un égoïste", "pourquoi te plains-tu ?", "ne parvenait pas à calmer sa colère", "de se venger", "ils se prennent le bec",
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, le partage et l'égoïsme
----------------------	-------------------------------------	------------------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	La grosse faim de P'tit Bonhomme
	Auteur(s)	Pierre Delye
	Illustrateur(s)	Cécile Hudrisier
	Année de parution	2005
	Edition	Didier Jeunesse
	Thème	aventure
	Histoire	Ce matin, en se réveillant, P'tit Bonhomme a le ventre tout vide. Il court chez le boulanger : Boulanger, donnes-moi du pain, parce que j'ai faim ! Mais le pain, ça ne se donne pas, ça s'achète. P'tit Bonhomme va devoir gagner sa croûte. Commence une quête qui le fera courir du boulanger chez le meunier, puis chez le paysan et jusqu'à la rivière...
	Nombre de pages	36
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "bien content",
	Distraction, surprise, étonnement	Oui, "un peu fatigué"
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Roule galette
	Auteur(s)	Natha Caputo
	Illustrateur(s)	Pierre Belvès
	Année de parution	1950
	Edition	Père Castor - Flammarion
	Thème	animaux, galette, ruse
	Histoire	Je suis la galette, la galette. Je suis faite avec le blé Ramassé dans le grenier On m'a mise à refroidir, Mais j'ai mieux aimé courir. Attrape-moi si tu peux !
	Nombre de pages	20
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Oui, "toute fière"
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Oui, "la galette commence à s'ennuyer"
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	



Présentation générale	Titre	Bébés Chouettes
	Auteur(s)	Martin Waddell
	Illustrateur(s)	Patrick Benson
	Année de parution	1992
	Edition	Kaléidoscope
	Thème	Séparation, enfance, peur
	Histoire	C'est l'histoire de trois bébés chouettes qui, se réveillant une nuit, découvrent que leur maman est partie. Petit à petit, l'angoisse monte. Et si maman ne revenait pas ?
	Nombre de pages	26
Catégorie	MS	

Texte	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

Mots se référant à des émotions	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Oui, "du courage"
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

Rapport entre le texte et les images	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

Prolongements	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la séparation
---------------	-------------------------------------	--------------------

Type de récit	Le récit n'est pas en cascade mais répétitif
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête
	Auteur(s)	Werner Holzwth
	Illustrateur(s)	Wolf Erlbruch
	Année de parution	1999
	Edition	Milan jeunesse
	Thème	animaux, enquête
	Histoire	Comme tous les soirs, la petite taupe sort de la terre pour voir si le soleil a disparu. C'est alors qu'on ose lui faire sur la tête ! C'est rond et marron, aussi long qu'une saucisse. Mais qui a bien pu faire ça ?
	Nombre de pages	32
Catégorie	MS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "rouspéta la petite taupe",
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Un peu perdu
	Auteur(s)	Chris Haugton
	Illustrateur(s)	Chris Haugton
	Année de parution	2010
	Edition	Thierry Magnier
	Thème	Relation mère-enfant, animaux, séparation,
	Histoire	Bébé Chouette dort tranquillement à côté de sa mère dans un nid haut perché quand soudain il bascule hors du nid. Il se retrouve tout en bas, sur le sol, seul et perdu. Mais où est passée sa maman ? Heureusement, un écureuil plein d'entrain (mais pas très malin) se propose de l'aider à la retrouver. Mais des mamans très grandes avec de grands yeux, ça court la forêt en fait...
	Nombre de pages	32
Catégorie	PS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la séparation
----------------------	-------------------------------------	--------------------

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Gare au renard!
	Auteur(s)	Pat Hutchins
	Illustrateur(s)	Pat Hutchins
	Année de parution	1971
	Edition	Circonflexe
	Thème	
	Histoire	Le renard affamé poursuit Rosie la poule mais elle ne le sait pas. Involontairement, elle l'entraîne de catastrophe en catastrophe, plus drôle l'une que l'autre
	Nombre de pages	
Catégorie	PS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	L'ours et le chat sauvage
	Auteur(s)	Yumoto, Kasumi
	Illustrateur(s)	Sakaï Komalo
	Année de parution	2008
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Mort, forêt, amitié
	Histoire	L'ours perd son ami de toujours le petit oiseau. À travers cette histoire simple, Komako Sakaï et Yumoto Kazumi interrogent avec une intelligence remarquable, le deuil que tout un chacun est amené à connaître un jour.
	Nombre de pages	52
Catégorie	GS	
<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement
<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "le petit oiseau était si heureux"
	Distraction, surprise, étonnement	Oui, "quel ne fut pas son étonnement", "l'ours le regarda, surpris"
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "l'ours pleurait", "de grosses larmes coulaient", "surout triste et humilié", "je ne pleurerai plus"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "le petit oiseau ronchonnait"
Intérêt, anticipation, vigilance	Oui, "l'ours hésita un peu"	
<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière
<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'amitié, la mort
	Type de récit	
	Commentaire	Sujet difficile, mais abordé de manière légère et positive

<b>Présentation générale</b>	Titre	Guili Lapin
	Auteur(s)	Mo Willems
	Illustrateur(s)	Mo Willems
	Année de parution	2004
	Edition	Kaléidoscope
	Thème	Famille, ville
	Histoire	Il n'y a pas si longtemps, Trixie, qui ne parlait pas encore, se rendit avec son papa à la laverie - et là, il arriva une chose terrible, une chose qu'elle devait absolument communiquer à son papa : elle y oublia son Guili Lapin chéri ! Eh bien, devinez quels furent les tout premiers mots de Trixie ?
	Nombre de pages	36
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "elle se mit à brailler"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "elle était fachée", "papa était faché"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Tout d'un loup
	Auteur(s)	Géraldine Elschner, Antoine Guilloppé
	Illustrateur(s)	
	Année de parution	2013
	Edition	L'élan vert
	Thème	Chien, loup, différence
	Histoire	J'avais les oreilles droites, des crocs blancs et pointus, l'échine un peu courbée sous mon poil argenté. — Tout d'un loup ! disaient les gens. Personne ne m'approchait. Personne n'aurait osé. Mais un jour...
	Nombre de pages	32
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "il sourait"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "je criais mon chagrin"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la différence
----------------------	-------------------------------------	--------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Une histoire sombre, très sombre
	Auteur(s)	Ruth Brown
	Illustrateur(s)	Ruth Brown
	Année de parution	1981
	Edition	Gallimard
	Thème	
	Histoire	Dans ce pays, il y a un bois sombre, très sombre. Dans cette histoire, il y a un chat noir, très noir. Et à ce mystère, il y a une fin drôle, très drôle...
	Nombre de pages	32
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Non
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	



<b>Présentation générale</b>	Titre	Il ne faut pas habiller les animaux
	Auteur(s)	Judi Barrett
	Illustrateur(s)	Ron Barrett
	Année de parution	1970
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	animaux
	Histoire	À l'heure où la polémique fait rage – faut-il ou non manger les animaux ? –, il est bon de se poser aussi une autre question, plus légère : faut-il les habiller ? La réponse des Barrett est un NON catégorique. Pourquoi ? Regardez plutôt la girafe avec ses sept cravates, le porc-épic avec des trous partout, l'oeuf de la poule coincé dans son pantalon, et vous comprendrez et compatirez !
	Nombre de pages	31
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Oui, "embarrassée"
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Très, très fort
	Auteur(s)	Trish Cooke
	Illustrateur(s)	Helen Oxenbury
	Année de parution	1994
	Edition	Père castror- Flammarion
	Thème	Famille, amour, fête
	Histoire	Ils ne font rien de spécial, Maman et Petit Homme, non, rien de spécial... Quand tout à coup, DING DONG! on sonne. Qui voilà ? Petit à petit, la famille se réunit pour serrer Petit Homme dans leurs bras, TRÈS, TRÈS FORT!
	Nombre de pages	48
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "avec un grand, grand sourire", "se sent si bien", "ils rient", "comme ils rient", "ils rient à en perdre le souffle"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
Intérêt, anticipation, vigilance	Non	

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Porculus
	Auteur(s)	Arnold Lobel
	Illustrateur(s)	Arnold Lobel
	Année de parution	1971
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Famille
	Histoire	Porculus est le meilleur cochon du monde, pensent le fermier et sa femme. Et comme tous les cochons, Porculus aime vivre dans la boue " si douce ". Et c'est ce qu'il fait. Jusqu'au jour où la femme du fermier entreprend de nettoyer la ferme, y compris la porcherie du pauvre cochon. Porculus, très en colère, décide de réagir.
	Nombre de pages	64
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "n'est pas content", "très fâché"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	La grande peur de Mariette et Soupir
	Auteur(s)	Irène Schwartz
	Illustrateur(s)	Frédéric Stehr
	Année de parution	1985
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	
	Histoire	Mariette et Soupir, les deux marmottes, courent ici deux grands dangers, mais elles échappent de justesse aux crocs du renard et aux serres de l'aigle.
	Nombre de pages	26
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "as-tu peur?"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "je vais pleurer", "je suis triste"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Jujube
	Auteur(s)	Anne Wildorf
	Illustrateur(s)	Anne Wildorf
	Année de parution	1998
	Edition	Kaleidoscope
	Thème	Famille, bonheur
	Histoire	Quand Farafina tombe nez à nez avec un gros serpent sur le point de manger un bébé tout cru, elle n'écoute que son courage et tue le reptile. Et elle a une idée toute trouvée pour le bébé : elle le donnera à maman pour son anniversaire. Maman sera, c'est sûr, enchantée ! Les frères et les soeurs de Farafina - huit au total - partagent son enthousiasme. Mais Maman semble plutôt réticente...
	Nombre de pages	30
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "horreur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "il sourit", "enchantée", "éclatent de rire", "maman rit", "sourire"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "le petit pleure !"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	C'est à moi ça
	Auteur(s)	Michel Van Zeveren
	Illustrateur(s)	Michel Van Zeveren
	Année de parution	2009
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Animaux,
	Histoire	Dans la jungle, terrible jungle... une grenouille trouve un œuf ! « Ha ! Ha ! C'est à moi, ça ! » dit-elle. Mais... le serpent, l'aigle et le varan prétendent à leur tour que l'œuf leur appartient !
	Nombre de pages	32
	Catégorie	GS
<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement
<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non
<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière
<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	La maison à dormir debout
	Auteur(s)	Audrey Wood
	Illustrateur(s)	Don Wood
	Année de parution	1984
	Edition	Mijade
	Thème	Animaux, sommeil
	Histoire	Dans cette maison, tout le monde fait la sieste : la souris qui dort sur le chat qui ronfle sur le chien qui rêve sur l'enfant qui s'est endormi dans les bras de sa grand-mère. Tout le monde sauf... une puce. Qui se pose sur la souris qui..
	Nombre de pages	24
Catégorie	MS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "qui fait peur au chat"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Oui, "qui fait sursauter"
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Au-delà de la forêt
	Auteur(s)	Robert Nadine,
	Illustrateur(s)	Dubois Gérard
	Année de parution	2016
	Edition	Seuil jeunesse
	Thème	forêt, service, amitié
	Histoire	Arthur et son père vivent dans une petite ferme, dans une clairière entourée d'une forêt très dense et sombre. On raconte que la forêt est habitée par des loups, des ogres et des blaireaux géants. Personne ne s'y aventure jamais. Mais depuis toujours le père d'Arthur aimerait savoir ce qui se cache de l'autre côté. Un jour il a une idée gigantesque : construire une tour si haute qu'elle leur permettrait de voir au-delà de la forêt. Et grâce à leur courage, leur persévérance et l'aide des villageois, Arthur et son père vont y arriver !
	Nombre de pages	72
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "papa ne peut contenir sa joie"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "papa a l'air songeur"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, l'entraide, l'inconnu
----------------------	-------------------------------------	----------------------------

Type de récit	
Commentaire	



<b>Présentation générale</b>	Titre	Avec le soleil
	Auteur(s)	Susumu Shingu
	Illustrateur(s)	Susumu Shingu
	Année de parution	2017
	Edition	Gallimard jeunesse
	Thème	Forêt, amitié
	Histoire	Avec les belles journées d'été, c'est si agréable de sortir faire du vélo en suivant la course du soleil dans le ciel. Les couleurs vibrantes contrastent joliment avec les ombres mates et bleutées qui nous accompagnent tout le jour. On organise des pique-niques et on s'aventure dans les bois pour jouer à cache-cache, et lorsque l'on ferme les yeux pour compter, on se laisse prendre dans un rêve...Susumu Shingu continue d'explorer avec poésie les rythmes de la nature, son harmonie et son apparente simplicité.
	Nombre de pages	44
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Non
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, le rêve
----------------------	-------------------------------------	--------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	La clé
	Auteur(s)	Julia Woigner
	Illustrateur(s)	Julia Woigner
	Année de parution	2016
	Edition	MeMo
	Thème	Animaux
	Histoire	Un mulot, un lièvre et un lémurien se promènent de nuit dans un jardin. Alors qu'ils tournent en rond en cherchant quelque chose à manger, ils trouvent une clé coincée dans la terre.
	Nombre de pages	48
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "stupeur !"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "il sera surement content"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Drôle d'oiseau
	Auteur(s)	Jennifer yerkes
	Illustrateur(s)	Jennifer yerkes
	Année de parution	2010
	Edition	MeMo
	Thème	Oiseau, camouflage
	Histoire	Quel drôle d'oiseau... il nous apparaît « en réserve », c'est-à-dire qu'il ne se révèle que devant une surface et n'existe que quand il se découpe sur une matière... Cette différence l'affecte, c'est pourquoi il cherche à se parer de plumes et de feuilles, pour être comme tous les autres oiseaux ; il devient très beau et attire immédiatement l'attention... du renard. Dans ce premier album, tout passe par l'image : l'idée immédiatement visuelle du scénario raconté par le jeu des apparitions/disparitions et les dessins colorés créent un bel effet graphique au service de l'histoire.
	Nombre de pages	40
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la différence
----------------------	-------------------------------------	--------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Marcel et Hugo
	Auteur(s)	Anthony Browne
	Illustrateur(s)	Anthony Browne
	Année de parution	1991
	Edition	Kaléidoscope
	Thème	Amitié, différence
	Histoire	Marcel en a assez. Assez de passer pour un bon à rien, assez de se retrouver toujours tout seul. Jusqu'au jour où il rencontre Hugo. Hugo est grand, fort et il peut faire peur. Quant à Marcel, on le sait, il est malin et n'a pas peur des araignées. Bref, à deux tout va mieux !
	Nombre de pages	29
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la différence
----------------------	-------------------------------------	--------------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Les bizardos
	Auteur(s)	Ahlberg, Janet & Allan
	Illustrateur(s)	Ahlberg, Janet & Allan
	Année de parution	1980
	Edition	Gallimard
	Thème	Squelette, peur
	Histoire	"Par une sombre, sombre nuit, trois squelettes sortirent de leur sombre, sombre cave pour faire peur aux gens. Mais comme aucun passant ne s'aventurait dans les sombres, sombres rues, les affreux jouèrent à se faire peur..
	Nombre de pages	32
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Oui, "faire peur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "se mirent à chanter de joie"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Trois amis
	Auteur(s)	Helme Heine
	Illustrateur(s)	Helme Heine
	Année de parution	1981
	Edition	Gallimard
	Thème	Amitié, différence
	Histoire	Jean Campagnol, François Lecoq et le bon gros William sont de bons compères. Ils se sont juré une amitié éternelle qui se prolonge même dans leurs rêves !
	Nombre de pages	32
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Apréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Oui, "étaient furieux", "protesta"
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	La batterie de Théophile
	Auteur(s)	Claverie, Jean
	Illustrateur(s)	Claverie, Jean
	Année de parution	1989
	Edition	Gallimard
	Thème	animaux, musique
	Histoire	Dong dong dong dong ! La musique, ça fait du bruit. Surtout quand on fait la sieste. La contrebasse de Théophile résonne dans la jungle. Ce qui n'est pas du goût du crocodile, ni du boa, ni de l'hippopotame... Heureusement, Théophile est un sacré bricoleur et un musicien de jazz qui ne manque pas d'imagination.
	Nombre de pages	32
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le bonnet rouge
	Auteur(s)	Weninger, Brigitte
	Illustrateur(s)	John A. Rowe
	Année de parution	2000
	Edition	Nord-sud
	Thème	Animaux
	Histoire	Un bonnet de lutin perdu dans l'herbe... Voilà une cachette idéale ! La grenouille s'y glisse, puis arrivent la souris, le lapin, le hérisson, et aussi le renard... Finalement, en se serrant, il y a de la place pour tous. Mais surgit alors un petit intrus que personne ne veut laisser entrer...
	Nombre de pages	32
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	Récit en cascade
Commentaire	



<b>Présentation générale</b>	Titre	Du bruit sous le lit
	Auteur(s)	Mathis, Jean-Marc
	Illustrateur(s)	Mathis, Jean-Marc
	Année de parution	2004
	Edition	Thierry Magnier
	Thème	monstre
	Histoire	C'est la nuit. Il n'y a pas le moindre rai de lumière dans la maison. Tout est calme, tout le monde dort. Soudain : "Crr ! Grât ! Grât ! Crrr... Couic ! Pouic !" Il y a un monstre sous le lit ! Pas démonté pour autant, le héros ouvre un œil, s'énerve et réclame le silence. Le monstre qui vient de se manifester aimerait bien lui faire peur : peine perdue ! Il tente dans un premier temps de faire croire à une véritable invasion de monstres : "Ce n'est pas possible, il n'y a pas assez de place sous le lit !" Alors il se dépeint..
	Nombre de pages	40
Catégorie	MS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Matty et les cent méchants loups
	Auteur(s)	Gorbachev, Valeri
	Illustrateur(s)	Gorbachev, Valeri
	Année de parution	1998
	Edition	Nord-sud
	Thème	cauchemard, loups
	Histoire	Matty se réveille au beau milieu de la nuit : il a rêvé qu'il était poursuivi par cent méchants loups ! En fait ils n'étaient peut-être que cinquante, ou même moins, mais suffisamment nombreux pour empêcher un petit lapin de dormir, et avec lui, tous ses frères et sœurs ! Heureusement, Maman Lapin est là avec son grand balai...
	Nombre de pages	32
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, la peur
----------------------	-------------------------------------	--------------

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Petit-bateau
	Auteur(s)	Gay Michel
	Illustrateur(s)	Gay Michel
	Année de parution	1983
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	bateau
	Histoire	Petit-bateau part à la pêche. Les vagues sont de plus en plus grosses et bientôt il fait nuit. Mais grâce à la lumière du phare, il rentre au port sain et sauf
	Nombre de pages	
Catégorie	PS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	le petit bateau de petit ours
	Auteur(s)	Eve Bunting
	Illustrateur(s)	Nancy Carpenter
	Année de parution	2003
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Ours, grandir
	Histoire	Petit Ours adorait son petit bateau. Chaque jour, il faisait le tour du lac en ramant. Mais ce qui devait arriver arriva : Petit Ours se mit à grandir. Il devenait un grand ours et ne rentrait plus dans son petit bateau. Grand Ours était triste : il ne pouvait pas laisser son petit bateau sans un petit ours pour le faire naviguer.
	Nombre de pages	32
	Catégorie	PS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "il était très heureux", "semblait très heureux"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Oui, "grand ours était triste"
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Les bons amis
	Auteur(s)	Paul François
	Illustrateur(s)	Gerda Muller
	Année de parution	1997
	Edition	Père Castor - Flammarion
	Thème	Amitié
	Histoire	Par un jour de neige, le petit lapin gris va porter une carotte à son voisin, le petit cheval. Le petit cheval la porte au mouton, le mouton la porte au chevreuil... Mais qui finira par manger la carotte ?
	Nombre de pages	24
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le gros navet
	Auteur(s)	Tolstoï, Alekseï
	Illustrateur(s)	Sharkey, Niahm
	Année de parution	1998
	Edition	Père castor- Flammarion
	Thème	Animaux
	Histoire	Quand un vieil homme paysan et une vieille femme paysanne plantèrent leurs légumes au printemps, ils ne pensaient pas que, dans leur potager, un navet deviendrait aussi grand !
	Nombre de pages	44
Catégorie	MS	
<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement
<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "sourirent dans leur sommeil", "éclatèrent de rire"
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non
<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière
<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
Type de récit	Récit en cascade	
Commentaire		

<b>Présentation générale</b>	Titre	L'écureuil et la première neige
	Auteur(s)	Meschenmoser, Sebastian
	Illustrateur(s)	Meschenmoser, Sebastian
	Année de parution	2009
	Edition	Minedition
	Thème	Foret, hiver, neige
	Histoire	L'écureuil et ses amis ne veulent pas hiberner avant de savoir à quoi ressemble un flocon. L'écureuil est, cette année, bien décidé à ne pas s'endormir avant que les premiers flocons de neige ne soient tombés. Il veut absolument voir de ses propres yeux combien l'hiver peut être merveilleusement beau. Mais les premiers flocons se font attendre. Ils sont, paraît-il, blancs et humides, froids et doux. Seraient-ils déjà tombés sans que l'écureuil, le hérisson et l'ours le sachent ? Les trois amis partent à la recherche de tout ce qui pourrait, d'après eux et d'après ces critères, ressembler à un flocon. Les objets les plus loufoques s'accumulent autour d'eux jusqu'à ce que les vrais flocons n'apparaissent.
	Nombre de pages	60
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Une chanson d'ours
	Auteur(s)	Benjamin Chaud
	Illustrateur(s)	Benjamin Chaud
	Année de parution	2011
	Edition	Helium
	Thème	ours, famille
	Histoire	Petit ours et son papa commencent juste à s'endormir, quand une abeille très en retard file devant l'entrée de la tanière. Voilà Petit ours à sa poursuite ! Les choses se compliquent pour Papa ours, bien décidé, envers et contre tout, à retrouver son bébé... même si cela veut dire atterrir sur l'impressionnante scène de l'Opéra ! Au lecteur de chercher Petit ours dans des pages fourmillant de détails, de fausses pistes et d'humour.
	Nombre de pages	26
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Non
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "terrifiés"
	Acceptation, confiance, admiration	Oui, "se sent très fier"
	Sérénité, joie, extase	Oui, "saute de joie"
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Oui, "ce qui m'ennuie"
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	



<b>Présentation générale</b>	Titre	Le loup, le canard & la souris
	Auteur(s)	Barnett, Mac
	Illustrateur(s)	Klassen, Jon
	Année de parution	2017
	Edition	L'école des loisirs
	Thème	Animaux, foret
	Histoire	Un petit matin, une souris croisa un loup. Le loup la dévora vite fait. « Pauvre de moi ! Je suis coincée dans le ventre de la bête. C'est la fin ! » C'était sans compter la présence d'un canard, joliment installé malgré le peu de lumière, préparant un dîner aux chandelles et une petite danse pour son invitée. « Je vis très bien ici. J'ai peut-être été avalé, mais je n'ai aucune intention d'être mangé ! »
	Nombre de pages	48
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Oui, "j'avais toujours peur"
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Oui, "tu serais étonné"
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Irrégulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Poule rousse
	Auteur(s)	Lida
	Illustrateur(s)	Morel etienne
	Année de parution	1964
	Edition	Père Castor - Flammarion
	Thème	ruse, animaux
	Histoire	Renard a bien envie de manger la Poule rousse si grassouillette. C'est sans compter l'astuce de Tourterelle, qui a plus d'un tour dans son sac...
	Nombre de pages	32
Catégorie	GS	

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Oui
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Oui, "toute joyeuse", "elles sont très heureuses"
	Distraktion, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Clares
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Foot-mouton
	Auteur(s)	Albo, Pablo
	Illustrateur(s)	Guridi
	Année de parution	2016
	Edition	Didier jeunesse
	Thème	Foot, mouton, loup
	Histoire	" Le jour où ils ont réalisé qu'ils étaient exactement soixante et onze, pas un de plus, pas un de moins, les moutons sont passés à l'action. Et c'est parti ! Trente-cinq d'un côté du terrain, trente-cinq de l'autre et un arbitre au centre. Enfin ... pas tout à fait." Dès la première minute, le ballon se coince dans les branches d'un arbre. Tous les moyens vont être mis en oeuvre pour le récupérer. Absolument tous !
	Nombre de pages	44
	Catégorie	GS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Le petite boîte
	Auteur(s)	Eric Battut
	Illustrateur(s)	Eric Battut
	Année de parution	2015
	Edition	Didier jeunesse
	Thème	
	Histoire	Le roi franchit le pont-levis, traverse le jardin, prend son bain, enfle son pyjama... Mais tout ça sans jamais se séparer de sa petite boîte, qu'il garde précieusement avec lui. Qu'est-ce qu'elle peut bien renfermer, cette petite boîte ? Un trésor ? Oui, un sacré trésor, le plus précieux... son doudou !
	Nombre de pages	32
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Symétrie
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

<b>Présentation générale</b>	Titre	Cours !
	Auteur(s)	Haery, Lee
	Illustrateur(s)	Haery, Lee
	Année de parution	2009
	Edition	La joie de lire
	Thème	animaux
	Histoire	Des animaux font une course. A vos marques, prêts, partez. Ils se ruent, se dépassent, se poursuivent jusqu'à la mêlée finale ! En quelques coups de crayon de bois, grâce à son trait fin et maîtrisé, Lee Haery arrive à donner une force incroyable à son histoire. On devine la vitesse, on sent le souffle de la course. Un album simple et fort.
	Nombre de pages	44
	Catégorie	MS

<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Non
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Non

<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non

<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Enrichissement
	Clarté des illustrations	Confuses
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Non
	Mise en page	Régulière

<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Non
----------------------	-------------------------------------	-----

Type de récit	
Commentaire	Très peu de texte

<b>Présentation générale</b>	Titre	Lièvre et ours, c'est à moi !
	Auteur(s)	Gravett, emiliy
	Illustrateur(s)	Gravett, emiliy
	Année de parution	2014
	Edition	Kaléidoscope
	Thème	partage
	Histoire	Lièvre et Ours sont les meilleurs amis du monde. Ils jouent, ils se disputent, ils se réconcilient... Comme de VRAIS amis, ils restent inséparables !
	Nombre de pages	28
	Catégorie	PS
<b>Texte</b>	Lexique adapté à l'enfant	Oui
	Style de phrases adapté à l'enfant	Oui
	Description des personnages	Non
	Identification des personnages	Oui
	Emploi de pronoms assimilables aux personnages	Oui, facilement
<b>Mots se référant à des émotions</b>	Appréhension, peur, terreur	Non
	Acceptation, confiance, admiration	Non
	Sérénité, joie, extase	Non
	Distraction, surprise, étonnement	Non
	Songerie, tristesse, chagrin	Non
	Ennui, dégoût, aversion	Non
	Contrariété, colère, rage	Non
	Intérêt, anticipation, vigilance	Non
<b>Rapport entre le texte et les images</b>	But des images	Complémentarité
	Clarté des illustrations	Claires
	Distinction d'émotions sur le visage des personnages	Oui
	Mise en page	Régulière
<b>Prolongements</b>	Se questionner, échanger, débat EMC	Oui, le partage et l'amitié
	Type de récit	Récit en cascade
	Commentaire	

## RESUME

---

### Résumé :

La théorie de l'esprit (ToM) est un concept récent découvert dans les années 1978. Elle se définit comme la capacité permettant aux individus d'attribuer aux autres ainsi qu'à eux-mêmes des états mentaux. Faisant partie intégrante de la ToM, le développement des émotions ainsi que leur compréhension sont essentiels durant l'enfance. Par ailleurs, la littérature de jeunesse joue un rôle majeur dans le développement de l'enfant sur de multiples niveaux. En cela, il est apparu légitime de se questionner sur le rôle de cette dernière dans le développement de la ToM, en particulier par l'intermédiaire de la liste d'ouvrages de référence proposée par l'Éducation Nationale. Ainsi, une analyse de 60 ouvrages appartenant à la liste de référence du cycle 1 a été réalisée à l'aide d'une grille de critères. Les résultats obtenus ont montré que les albums étudiés ne présentent pas systématiquement les caractéristiques nécessaires au développement de la ToM et à la compréhension des émotions. Cependant, la liste de référence réalisée par l'Éducation Nationale demeure une ressource permettant de participer au développement de cette dernière au travers d'un certain nombre d'albums.

### Mots clés :

Théorie de l'esprit, émotions, littérature de jeunesse, enfant, développement

### Abstract :

Theory of Mind (ToM) is a recent concept discovered in 1978. It is defined as the ability of individuals to attribute mental states to others and to themselves. As an integral part of ToM, the development of emotions and their understanding is essential during childhood. Furthermore, children's literature plays a major role in the development of the child on many levels. In this respect, it seemed legitimate to question the role of children's literature in the development of the ToM, in particular through the list of reference works proposed by the French National Education. Thus, an analysis of 60 books belonging to the cycle 1 reference list was carried out using a grid of criteria. The results obtained showed that the books studied do not systematically present the characteristics necessary for the development of the ToM and the understanding of emotions. However, the reference list drawn up by the French Ministry of Education remains a resource that allows one to participate in the development of the latter through a certain number of albums.

### Keywords :

Theory of mind, emotions, children's literature, child, development