



**HAL**  
open science

## L'album de littérature jeunesse, un outil pour mieux comprendre les émotions

Romane Caurier, Pauline Touchard

► **To cite this version:**

Romane Caurier, Pauline Touchard. L'album de littérature jeunesse, un outil pour mieux comprendre les émotions. Education. 2022. dumas-03710988

**HAL Id: dumas-03710988**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03710988>**

Submitted on 1 Jul 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**

# **L'album de littérature jeunesse, un outil pour mieux comprendre les émotions**

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

**soutenu par**

**CAURIER Romane et TOUCHARD Pauline**

**Le Lundi 27 juin 2022**

**En présence de la commission de soutenance composée de :**

**Florence Lacroix, directrice de mémoire**

**Membre de la commission**

## Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont pu contribuer de près ou de loin à la réalisation de notre mémoire.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier notre directrice de mémoire, Madame Florence Lacroix, qui nous a accompagnées tout au long de l'année dans l'écriture de ce mémoire. Nous la remercions pour ses précieux conseils qui ont permis de guider notre écrit.

Nous tenons également à remercier l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe pour notre recueil de données. Merci à elle pour son accueil et son implication.

Enfin, nous remercions nos proches qui ont relu et corrigé notre mémoire. Nous sommes reconnaissantes de leur soutien et de leurs encouragements tout au long de cette année.

# SOMMAIRE

<b>Remerciements</b>	<b>2</b>
<b>Introduction</b>	<b>5</b>
<b>1. Compréhension des émotions chez le jeune enfant</b>	<b>6</b>
1.1. Le développement affectif et social de l'enfant	6
1.1.1. Les émotions chez le jeune enfant	6
1.1.2. L'égoïsme de l'enfant selon Piaget	8
1.2. La théorie de l'esprit	10
1.2.1. Définition	10
1.2.2. Intérêts de la théorie de l'esprit	11
1.2.3. Les états mentaux	12
1.3 Le développement de la théorie de l'esprit	13
1.3.1. Le développement de la théorie de l'esprit	13
1.3.2. Les facteurs qui influencent le développement de la théorie de l'esprit	15
<b>2. La littérature de jeunesse</b>	<b>17</b>
2.1. La littérature de jeunesse à l'école	17
2.1.1. La littérature de jeunesse dans le programme de cycle 1	17
2.1.2. La littérature jeunesse dans les programmes de cycle 2 et 3	18
2.2. L'album de littérature jeunesse	19
2.2.1. Définitions	19
2.2.2. Les thématiques abordées dans les albums	20
2.2.3. L'anthropomorphisme dans les albums de jeunesse	22
<b>3. L'album de jeunesse et la théorie de l'esprit</b>	<b>23</b>
3.1. Les apports de l'album de jeunesse dans le développement de la théorie de l'esprit et dans la compréhension des émotions	23
3.2. Le rôle de l'adulte	24
<b>4. Problématique</b>	<b>25</b>
<b>5. Méthodologie</b>	<b>26</b>
5.1. Evaluation des ToM au pré-test et au post-test	27
5.1.1. Épreuve de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles	27
5.1.2. Épreuve ToM en compréhension des causes des émotions	30
5.1.3. Épreuve ToM de compréhension des conséquences des émotions	32
5.2. Séquence : Le Loup qui apprivoisait ses émotions	35
5.2.1. Séance 1	35
5.2.2. Séance 2	35
5.2.3. Séance intermédiaire ajoutée par l'enseignant	36
5.2.4. Séance 3	36
<b>6. Présentation des résultats</b>	<b>37</b>

6.1. Épreuve de reconnaissance des expressions faciales	37
6.2. Résultats généraux aux pré-test et post-test	38
6.2.1 Compréhension globale des émotions en pré-test et en post-test	38
6.2.2. Evolution du niveau des élèves	40
6.3. Evolution de la compréhension des différentes émotions	43
6.3.1. Compréhension de chaque émotion	43
6.3.2. Evolution de la reconnaissance et de la justification des émotions	44
<b>7. Discussion</b>	<b>45</b>
7.1. Réponses aux questions	46
7.1.1. Première hypothèse	46
7.1.2. Deuxième et troisième hypothèses	47
7.1.3. Intérêts d'une séquence autour de l'album	48
7.1.4. Réponse à la problématique	50
7.2. Limites et perspectives de la recherche	51
7.2.1. Limites	51
7.2.2. Perspectives et évolutions	53
<b>8. Conclusion</b>	<b>53</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>55</b>
<b>Table des annexes</b>	<b>59</b>
<b>Résumé</b>	<b>74</b>
<b>Abstract</b>	<b>74</b>

## Introduction

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, nous avons décidé de travailler sur le thème de la théorie de l'esprit et des albums de jeunesse, et plus précisément sur la compréhension des émotions. Ce thème nous a directement attirées car nous savions, grâce à nos expériences de stage, que l'album était un outil très utilisé à l'école. Beaucoup de professeurs s'appuient sur les albums de littérature de jeunesse pour aborder certaines notions avec les élèves ou construire leur séquence de travail. Il nous semblait donc intéressant de développer nos connaissances sur cet outil. De plus, l'école est un lieu où les enfants passent beaucoup de temps et dans lequel ils vont développer un certain nombre de compétences et de connaissances, telles que des compétences langagières ou sociales. Parmi ces compétences, ils vont par exemple développer leur théorie de l'esprit en apprenant à vivre ensemble et en communiquant avec les autres élèves. Petit à petit, ils vont pouvoir apprendre à apprivoiser leurs émotions et à mieux les contrôler.

Grâce à nos recherches, nous avons pu remarquer que l'album de jeunesse était un support susceptible d'être utilisé dans le cadre d'un travail sur la compréhension des émotions et plus largement dans le développement des compétences en théorie de l'esprit. En effet, comme Mélançon (2015) l'explique dans son étude, l'album de jeunesse va permettre de consolider toutes ces compétences. Ainsi, nous nous sommes demandées comment, par quels moyens, l'album de jeunesse permet à l'enfant de mieux comprendre les émotions d'un individu autre que lui-même ?

Dans ce mémoire, nous mettrons en place une séquence s'appuyant sur l'album *Le Loup qui apprivoisait ses émotions* afin de recueillir des données en suivant une méthodologie expérimentale. Nous ferons passer aux élèves un questionnaire afin de connaître leur niveau de compréhension des émotions, ensuite nous animerons les différentes séances autour de l'album puis nous ferons passer une seconde fois le questionnaire afin d'observer l'évolution des compréhensions des élèves. Lors de la mise en place de notre séquence, nous aurons plusieurs objectifs tels qu'apprendre aux élèves à reconnaître différentes émotions grâce à

l'album, savoir par quel comportement se traduit une émotion, comprendre pourquoi un personnage de l'album réagit de cette façon (à cause de quelle émotion ?) et aussi comprendre que l'on peut dissimuler ses émotions.

Après avoir développé notre propos sur la théorie de l'esprit afin de comprendre à quoi cela correspond, nous détaillerons les points importants concernant la littérature de jeunesse et plus précisément l'album de jeunesse. Nous ferons ensuite dans une troisième partie, un bilan des recherches portant sur les apports de la littérature de jeunesse sur le développement de la théorie de l'esprit. Puis nous continuerons par l'explication de notre problématique et de la méthodologie mise en place. Nous poursuivrons alors avec les résultats obtenus et leur analyse et nous terminerons par la discussion de ces résultats et les prolongations possibles.

## **1. Compréhension des émotions chez le jeune enfant**

### **1.1. Le développement affectif et social de l'enfant**

#### **1.1.1. Les émotions chez le jeune enfant**

D'après de nombreuses études, le raisonnement émotionnel joue un rôle très important dans la vie sociale de l'enfant, et est central dans son développement. Il lui permet de mieux comprendre et de mieux s'adapter à son environnement (Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Brun, 2015 ; Fréchette et Morissette, 2018 ; Perron et Gosselin, 2007 et Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021). Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti (2021) évoquent par exemple la peur, qui joue un rôle vital, car elle permet de communiquer le danger.

Le système émotionnel est présent dès la naissance et sert de premier moyen de communication entre le bébé et son environnement (Perron et Gosselin, 2007). Très tôt, le nourrisson est capable de reconnaître et différencier certaines émotions, telles que la joie et la peur, et surtout, il sait faire la différence entre les expressions positives et négatives (Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021). La compréhension des émotions de son entourage se fait principalement grâce aux expressions faciales, et c'est également par celles-ci que le bébé apprend à exprimer les émotions de base, telles que la joie, la tristesse ou encore la colère,

pendant les premiers mois de sa vie ( Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Brun, 2015 et Nadel, 1999, cité par Perron et Gosselin, 2007).

Les premiers signes de régulation des émotions apparaissent également très tôt dans la vie de l'enfant (Brun, 2015). La régulation des émotions est décrite par Baurain et Nader-Grosbois (2011) comme des « stratégies émises par l'individu pour modifier le cours et l'expression d'expériences émotionnelles ». Ces stratégies sont mises en place par l'enfant pour réguler les émotions qu'il ressent selon la situation, afin d'accomplir son but. Par exemple, il apprend à contenir sa colère pendant une dispute ou il pense à autre chose afin de ne plus avoir peur (Fréchette et Morissette, 2018). La maîtrise de ces stratégies se met en place de manière progressive, tout au long du développement de l'enfant et de ses expériences sociales. (Brun, 2015 ; Fréchette et Morissette, 2018).

Vers l'âge d'un an, l'enfant commence à adapter son comportement en tenant compte des émotions exprimées par un adulte (Baurain et Nader-Grosbois, 2011). C'est le signe qu'il commence vraiment à comprendre les émotions de son entourage (Campos, Emde et Klinnert, Sorce, 1985, cités par Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021).

Puis, lors de la période préscolaire, la compréhension et l'expression des émotions se développent et deviennent de plus en plus précises. L'enfant apprend à parler et est maintenant capable de mettre des mots sur ce qu'il ressent (Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Perron et Gosselin, 2007). C'est également pendant cette période que l'enfant manifeste les premiers signes d'empathie (Lewis, Sullivan, Stanger et Weiss, 1989, cités par Baurain et Nader-Grosbois, 2011).

L'identification des émotions ne s'acquiert pas dans un ordre strict, mais se fait de manière progressive, et on retrouve tout de même des similitudes chez tous les enfants Généralement, la première émotion identifiée est la joie (Perron et Gosselin, 2007 ; Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021). Puis viennent la tristesse, la colère, la peur, sans ordre particulier, et enfin le dégoût, qui est particulièrement difficile à reconnaître pour les jeunes enfants. La reconnaissance des émotions plus complexes, comme la culpabilité ou l'embarras, ou des émotions



« doubles », telles que le mélange de joie et de crainte, arrive plus tard, jusqu'à l'âge de 9 ans environ (Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021).

Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti (2021) distinguent deux types d'identification des émotions : l'identification par les expressions faciales et l'identification avec des histoires. Les recherches ont démontré que l'identification des émotions à partir d'histoires arrive plus tardivement, car elle nécessite la compréhension des inférences et la représentation des états mentaux des personnages.

La notion de dissimulation des émotions met également plus de temps à être assimilée. En effet, elle nécessite que les enfants aient d'abord compris l'influence des croyances sur les émotions et le comportement et qu'ils aient acquis le concept de fausse croyance. Cette notion est généralement maîtrisée vers l'âge de 10 ans, une fois que l'enfant a compris qu'une personne peut vouloir cacher ce qu'elle ressent pour ne pas que les autres sachent comment elle se sent réellement (Perron et Gosselin, 2007).

Tous ces concepts de compréhension des émotions, de croyance, de fausse croyance et de compréhension des états mentaux relèvent de la théorie de l'esprit. Mais avant d'expliquer plus précisément ce concept de la psychologie développementale, il est intéressant de d'abord parler de la théorie du développement de Piaget. Même si aujourd'hui cette théorie est critiquée par de nombreux chercheurs en théorie de l'esprit, Piaget a été le premier à identifier un certain nombre de capacités chez l'enfant comme la capacité à se décentrer ou à se mettre à la place de l'autre.

### **1.1.2. L'égoïsme de l'enfant selon Piaget**

D'après la théorie de Piaget, l'enfant jusqu'à ses 6 ans environ, est caractérisé par un égoïsme qui influence son comportement et ses interactions sociales (Fréchette et Morissette, 2011). Selon cette théorie, l'enfant égoïste est centré sur lui-même et éprouve des difficultés à comprendre le point de vue d'une autre personne. Il voit le monde seulement de son propre point de vue et n'essaie pas de comprendre les autres (Fréchette et Morissette, 2011 ; Houdé et Leroux, 2013 ; Thomas et Michel, 1994 ; Zazzo 1982).

Cet égocentrisme s'illustre notamment dans le langage de l'enfant. Piaget parle même de « langage égocentrique » (Thomas et Michel, 1994). En effet, entre 2 et 4 ans, l'enfant enrichit énormément son vocabulaire et parle beaucoup, notamment pour commenter ce qu'il est en train de faire. Ces paroles ne sont destinées à personne en particulier et elles ne peuvent pas être vraiment considérées comme une forme de communication. L'enfant se parle à lui-même et n'a pas pour but d'être écouté (Laval, 2019 ; Thomas et Michel, 1994).

Cependant, plus l'enfant développe son langage et plus cet égocentrisme tend à s'effacer. Vers 7 ans, le langage devient un réel outil de communication et l'enfant atteint un développement cognitif qui lui permet de mieux se socialiser (Thomas et Michel, 1994). Le langage égocentrique devient un langage « social » (Laval, 2019).

On retrouve également la pensée égocentrique enfantine lors du jeu symbolique, qui consiste à transformer la réalité en l'adaptant à ses propres désirs. Par exemple, un enfant donne un bonbon à sa poupée, alors que sa mère lui en avait refusé un avant le repas (Houdé et Leroux, 2013 ; Laval, 2019).

Enfin, l'égocentrisme de l'enfant se caractérise également par une déformation de la réalité (Laval, 2019). En effet, l'enfant a tendance à assimiler une situation inconnue, parfois en allant jusqu'à la déformer, à quelque chose qu'il connaît déjà afin de lui trouver une explication (Houdé et Leroux, 2013). C'est le cas par exemple lorsqu'on lui demande d'expliquer un phénomène naturel. L'égocentrisme peut alors se manifester de deux façons différentes : l'animisme et l'artificialisme (Fréchette et Morissette, 2011 ; Laval, 2019).

On parle d'animisme lorsque l'enfant prête des caractéristiques humaines à des objets ou à des animaux. L'égocentrisme se traduit ici par le fait qu'il associe l'objet inconnu à ce qu'il connaît le mieux : l'humain. Pour illustrer cela, Piaget donne l'exemple suivant : « les nuages savent qu'ils avancent parce qu'ils apportent la pluie et surtout la nuit. La nuit est un grand nuage noir qui remplit le ciel quand il convient de dormir » (Piaget, 1964, cité par Laval, 2019). L'artificialisme, quant à lui, consiste à penser que tout a été fabriqué par l'Homme et pour l'Homme (Fréchette et

Morissette, 2011 ; Laval, 2019). Par exemple, une petite fille interrogée par Fréchette et Morissette (2011) pense que « les lacs ont été remplis d'eau par les messieurs ».

Ainsi, si l'on en croit la théorie de Piaget, l'enfant est caractérisé par un égocentrisme fort pendant les premières années de sa vie et s'intéresse peu à la compréhension du monde qui l'entoure. Or, les recherches sur la théorie de l'esprit viennent quelque peu contredire cette théorie, car elles supposent que l'enfant acquière une certaine compréhension du monde de la pensée bien plus tôt que ne le pensait Piaget (Fréchette et Morissette, 2011).

## **1.2. La théorie de l'esprit**

### **1.2.1. Définition**

On appelle théorie de l'esprit (Theory of mind en anglais), la capacité des enfants à comprendre et à être conscient des états mentaux, que ce soit les leurs ou ceux d'autres individus. En d'autres mots, cela revient à considérer les personnes comme des êtres qui fonctionnent avec un mental, et que les états mentaux, tels que les émotions, les pensées ou les désirs, sont différents selon chacun (Astington et Edward, 2010). En développant sa théorie de l'esprit, l'enfant apprend à comprendre comment la pensée fonctionne, à comprendre ce qu'il ressent et ce que les autres ressentent (Mélançon, 2015).

La théorie de l'esprit est considérée par certains comme un précurseur de la métacognition, qui correspond à la connaissance qu'un individu a sur ses capacités cognitives et son fonctionnement cognitif (Flavell 1997 ; Melot, 1999, cités par Mélançon, 2015).

L'étude de la théorie de l'esprit, dérivée de l'étude de la psychologie développementale, s'est particulièrement développée ces 40 dernières années, comme le témoignent les nombreux travaux et ouvrages sur le sujet. On retrouve donc de nombreuses définitions de cette théorie. L'une des premières a été apportée par l'éthologue David Premack en 1978 dans son article *Le chimpanzé a-t-il une théorie de l'esprit ?*. La réponse à cette question selon lui est oui, car le chimpanzé observé était visiblement capable d'attribuer des intentions à d'autres individus. Ainsi, la théorie de l'esprit repose sur l'existence de deux postulats : être capable

d'attribuer des états mentaux à ses congénères et comprendre qu'il existe des liens entre leurs états mentaux et leur comportement (Premack, cité par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011).

Baron-Cohen (1999) distingue quant à lui deux composantes dans le processus d'acquisition de la théorie de l'esprit : la distinction des états épistémiques, tels que penser, savoir, croire, deviner ou encore faire semblant, et la capacité à faire le lien entre états mentaux et actions. Ainsi, il faut d'abord être capable de se représenter ces états pour ensuite être capable de comprendre comment ces états influencent le comportement d'un individu, et pouvoir prédire et expliquer son propre comportement ou celui des autres (Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011).

### **1.2.2. Intérêts de la théorie de l'esprit**

La théorie de l'esprit présente de nombreux intérêts. Tout d'abord, son étude nous apporte de nombreuses précisions sur le développement cognitif de l'enfant et la façon dont il conçoit le fonctionnement mental (Martinot et Troadec, 2003, cités par Fréchette et Morissette, 2018).

D'autre part, une théorie de l'esprit correctement développée permettrait à l'enfant une meilleure interaction avec son entourage. En effet, de nombreux auteurs démontrent l'importance du développement d'une théorie de l'esprit pour le développement de la cognition sociale (Astington et Edwards, 2010) et font le lien entre la théorie de l'esprit et la capacité d'un individu à s'intégrer au sein de la société et à mieux réagir face aux différentes situations sociales rencontrées (Deneault et Morin, 2007 ; Mitchell, 1996, cité par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011). On retrouve ce lien fort entre une théorie de l'esprit et l'adaptabilité chez Barisnikov, Van der Linden et Detraux (2002, cités par Nader-Grosbois, 2011), qui définissent la théorie de l'esprit comme « la capacité à pouvoir répondre au comportement d'autrui ». Selon Mélançon (2015), « comprendre le monde de la pensée, être capable d'attribuer à soi-même et à autrui des états émotionnels et mentaux au quotidien » permet à l'enfant de dialoguer avec ses pairs, de réfléchir et contrôler ses actions, de distinguer le mensonge ou la tromperie et de résoudre les conflits, ou encore de faire preuve de stratégie.

Enfin, d'après Astington (1998, citée par Mélançon), aider l'enfant à développer « une théorie de l'esprit consciente et explicite » serait un avantage pour ses apprentissages et aurait une influence positive sur sa réussite scolaire.

### **1.2.3. Les états mentaux**

Comme l'expliquent Bernat, Gombert et Roussey (2016), ainsi que Veneziano (2015), les états mentaux, tels que les croyances, les pensées, les désirs ou les sentiments, ne sont pas observables directement. Nous pouvons seulement se les représenter en interprétant les comportements d'autrui dans une certaine situation. Ces représentations peuvent être de différents niveaux (Veneziano, 2015). On dit qu'elles sont simples quand on attribue des connaissances ou des intentions à quelqu'un (« il sait », « il croit », « il veut ») et qu'elles sont plus complexes lorsque les intentions que l'on attribue portent elles-mêmes sur des intentions. Pour expliciter cela, on peut donner l'exemple de Veneziano (2015) : « Pierre croit que Pauline veut partir le lendemain ».

De nombreuses études ont été réalisées pour comprendre comment les enfants se représentent les états mentaux. L'un des plus étudiés est la fausse croyance et de nombreuses expériences ont été menées pour évaluer si ce concept était acquis ou non par de jeunes enfants. Par exemple, on peut présenter l'expérience de Wimmer et Perner en 1983, qui consistait à deviner où un personnage, appelé Maxi, irait chercher son chocolat, déplacé pendant son absence. Deux réponses étaient possibles : soit l'enfant avait acquis le concept de fausse croyance et pensait que Maxi irait chercher le chocolat à l'endroit où il l'avait laissé initialement, soit le concept n'était pas acquis et l'enfant pensait que Maxi irait chercher le chocolat là où il se trouvait après avoir été déplacé (Mélançon, 2015 ; Veneziano, 2015).

Ainsi, on considère que l'enfant a acquis le principe de fausse croyance lorsqu'il est capable de comprendre que deux personnes peuvent se représenter une même situation différemment, même si elles ont eu la même information au début, et que les croyances influencent le comportement, même si elles sont fausses (Thommen et Guidoux, 2011).

## **1.3 Le développement de la théorie de l'esprit**

### **1.3.1. Le développement de la théorie de l'esprit**

La théorie de l'esprit se développe de façon progressive chez l'enfant selon un rythme différent pour chacun (Bernat, Gombert et Roussey, 2016 ; Mélançon, 2015). La plupart des auteurs considèrent que ce développement a lieu principalement entre la période de 3 à 5 ans (Astington et Edward, 2010 ; Fréchette et Morissette, 2018).

Cependant, certains envisagent la théorie de l'esprit du point de vue développemental et considèrent qu'il s'agit d'un processus qui débute dès la naissance et qui se poursuit et devient de plus en plus complet quand l'enfant grandit (Astington et Edward, 2010).

En effet, le bébé possède dès sa naissance des capacités d'imitation. Il est capable de faire les mêmes mouvements que les personnes qui l'entourent, ce qui lui permet déjà d'établir un lien entre son environnement et ses propres états mentaux (Meltzoff, 2002, cité par Houdé, 2013), on appelle cela l'imitation néonatale (Houdé, 2013). Ce processus d'imitation est présent dès le début de la vie de l'enfant et l'accompagne tout au long de son développement, durant lequel il favorise l'apprentissage et le progrès (Nader-Grosbois, 2011).

L'imitation néonatale décrite précédemment est, selon Meltzoff, le « précurseur inné des théories de l'esprit ». On retrouve cette idée « d'inné » chez Leslie (1987, cité par Houdé, 2013), qui avance que l'homme possède un « module de théorie de l'esprit » qui serait inné et qui permettrait par exemple à l'enfant vers l'âge de deux ans de « jouer à faire semblant ». L'enfant commence à se mettre à la place d'autrui, la plupart du temps d'abord de ses parents, et il est également capable de reconnaître lorsqu'une personne fait semblant (Nader-Grosbois, 2011). Le « faire semblant » est la première indication qui montre qu'un enfant commence à comprendre les états mentaux des personnes qui l'entourent, tant au niveau comportemental qu'émotionnel (Leslie, 1987, cité par Nader-Grosbois, 2011).

La compréhension de la fausse croyance apparaît quelques années plus tard, vers l'âge de 4-5 ans, ainsi que la distinction entre l'apparence et la réalité (Astington

et Edward, 2010 ; Fréchette et Morissette, 2018 ; Houdé, 2013 ; Nader-Grosbois, 2011). Les enfants sont alors capables d'inhiber leurs croyances pour pouvoir prédire le comportement d'une personne qui a une fausse croyance. Il faut cependant attendre encore quelques années avant qu'il soit capable de comprendre que deux personnes peuvent avoir une représentation différente d'une même situation alors qu'elles ont eu les mêmes informations (Thommen et Rimbart, 2005, cités par Fréchette et Morissette, 2015).

Bien que plusieurs comportements de la petite enfance, tels que l'empathie, puissent être considérés comme des précurseurs de la théorie de l'esprit, la compréhension des émotions est un peu plus tardive. En effet, la compréhension des croyances et des fausses croyances permet ensuite à l'enfant de comprendre que les croyances ont une influence sur les émotions et qu'il est aussi possible de dissimuler ses émotions. La compréhension de ces états mentaux se développe et s'améliore généralement entre l'âge de 4 et 9 ans (Fréchette et Morissette, 2015).

Bien que la compréhension des différents états mentaux ne s'acquiert pas forcément au même moment selon les enfants, on retrouve tout de même une certaine chronologie présente chez chacun. Tout d'abord, les désirs sont compris avant les croyances. Ensuite, les croyances réelles sont comprises avant les fausses croyances, ainsi que le fait que deux personnes puissent avoir des croyances différentes. De plus, les enfants rencontrent plus de difficultés à distinguer les émotions simulées, et cela se fait donc plus tardivement (Fréchette et Morissette, 2018 ; Veneziano, 2015 ; Wellman, 1990, cité par Nader-Grosbois, 2011).

Selon la plupart des chercheurs, la théorie de l'esprit est acquise vers l'âge de 5 ans, lorsque l'enfant est capable de se représenter les différents états mentaux et de les interpréter. Cependant, certains éléments constitutifs de la théorie de l'esprit seraient acquis jusqu'à l'âge de 8 ans environ, tels que les croyances de niveau complexe, l'humour complexe ou encore l'ironie.

### **1.3.2. Les facteurs qui influencent le développement de la théorie de l'esprit**

De nombreuses études ont été menées sur la façon dont la théorie de l'esprit se développe chez l'enfant et sur les facteurs qui influencent ce développement. Aujourd'hui, beaucoup de chercheurs critiquent les travaux de Piaget (Houdé, 2013). En effet, celui-ci pense que le développement cognitif de l'enfant repose principalement sur des explorations individuelles. Au contraire, Vygotsky avance que l'enfant se développe et acquiert des connaissances grâce aux interactions sociales (Fréchette et Morissette, 2018). Grâce aux contacts quotidiens avec son entourage, l'enfant développe progressivement une meilleure compréhension de la manière dont les autres personnes pensent et agissent les unes avec les autres (Nader-Grosbois, 2011). Ainsi, comme l'explique Astington (1999), « nous n'attendons pas des enfants qu'ils soient capables de décrire leur théorie de l'esprit, c'est à nous de l'inférer ». C'est à l'adulte de soutenir l'enfant dans son développement et de l'aider à comprendre le monde de la pensée (Mélançon, 2015). Il joue un rôle de guide et le pousse à dépasser ses limites, tout en encadrant ses apprentissages (Morissette et Bouchard, 2008, cités par Fréchette et Morissette, 2018).

Ce soutien par l'adulte peut s'exercer avant tout au sein de la famille, notamment grâce aux conversations pendant lesquelles il explique ses pensées à l'enfant. En effet, le langage joue un rôle très important dans le développement de la théorie de l'esprit (Mélançon, 2015 ; Nader-Grosbois, 2011 ; Veneziano, 2015). Les conversations quotidiennes avec un adulte à propos des sentiments, des émotions ou même des fausses croyances, telles que le mensonge ou la tromperie, permettent à l'enfant de mieux se représenter le monde de la pensée en mettant des mots sur les différents états mentaux (Bruner, 1996 cité par Mélançon, 2015 ; Nader-Grosbois, 2011).

D'après Nader-Grosbois (2011), la façon dont réagissent les parents face aux émotions de leur enfant aurait aussi une influence sur la compréhension et la régulation des émotions chez l'enfant. Par exemple, lorsque les parents répriment l'expression des émotions, l'enfant considère ses émotions et celles des autres



comme quelque chose de négatif et ne cherchera pas à les comprendre et à apprendre à les gérer (Roberts et Strayer, 1987, cités par Nader-Grosbois, 2011).

Certains chercheurs mettent également en avant l'influence de la fratrie sur le développement de la théorie de l'esprit. En effet, il semblerait que les enfants possédant des frères et sœurs comprennent les différents états mentaux plus tôt que les enfants uniques (Astington et Edward, 2010 ; Larzul, 2006). Cela s'explique par la relation particulière qu'entretient une fratrie. Elle permet à l'enfant de comprendre qu'il existe différents points de vue, que des personnes peuvent avoir des désirs et des représentations du monde différents, notamment lors des conflits entre frères et sœurs. En effet, les conflits obligent l'enfant à se mettre à la place de l'autre afin de comprendre son point de vue et de pouvoir trouver une solution pour résoudre le problème. D'après Holmes-Lonergan (2003, cité par Nader-Grosbois, 2011), cela améliorerait les performances des enfants lors des expériences sur les fausses croyances.

De plus, le fait d'avoir des frères et sœurs semble également influencer le phénomène de compréhension des émotions (Nader-Grosbois, 2011). En effet, jusqu'à l'âge de 4 ans environ, c'est à ses parents, et le plus souvent à sa mère, que l'enfant se confie et parle de ses émotions et sentiments. Mais plus les années passent et plus ces conversations deviennent propres à la fratrie, ce qui lui permet d'étendre « son horizon émotif au-delà de ses propres intérêts et préoccupations » (Harris, 1994, cité par Nader-Grosbois, 2011).

Ainsi, le contexte familial joue un rôle important dans le développement de la théorie de l'esprit. Mais le milieu social peut également être un facteur de différence de développement entre les enfants (Astington et Edward, 2010 ; Gombert, 2016). Plusieurs études ont démontré que les enfants issus de familles nombreuses ou monoparentales et avec de faibles revenus étaient moins stimulés et mettaient plus de temps à développer la compréhension des émotions et des fausses croyances (Nader-Grosbois, 2011).

Enfin, Mélançon (2015) évoque également le rôle de l'école dans le développement du monde de la pensée chez l'enfant. Selon elle, il est nécessaire que l'enfant soit équipé d'une « théorie de l'esprit consciente et explicite » pour

mieux assimiler les différents apprentissages et avoir plus de chance de réussir à l'école. Cependant, la théorie de l'esprit est encore malheureusement peu connue dans le domaine de l'éducation et se questionne sur le rôle de l'enseignant (Larzul, 2006 ; Mélançon, 2015). A ce jour, l'un des moyens de travailler cette théorie de l'esprit à l'école, que Mélançon (2015) nous donne, et que l'on retrouve également chez Astington et Edward (2010), Gombert (2016) et Nader-Grosbois (2011), est la littérature jeunesse. En effet, la littérature de jeunesse est un support adapté aux jeunes enfants et permet de travailler sur plusieurs aspects de la théorie de l'esprit à la fois, telles que les fausses croyances ou encore la compréhension des émotions (Gombert, 2016).

## **2. La littérature de jeunesse**

### **2.1. La littérature de jeunesse à l'école**

La littérature, et plus précisément la littérature de jeunesse, est une composante essentielle des enseignements à l'école primaire. Nous retrouvons de la littérature jeunesse dès la petite section et ce jusqu'au CM2 voire au-delà. S'appuyer sur la littérature va avoir différents objectifs qui sont décrits dans les programmes du cycle 1 au cycle 3.

#### **2.1.1. La littérature de jeunesse dans le programme de cycle 1**

L'un des premiers objectifs de la lecture d'albums et autres supports est de développer chez les élèves une compréhension de la langue française. Cet objectif va se poursuivre dans les cycles 2 et 3, en étant de plus en plus précis dans les attentes. S'appuyer sur la littérature permet aux élèves d'entendre du langage écrit, de le comprendre et de le réutiliser plus tard. L'élève enrichit son vocabulaire grâce aux lectures que l'enseignant met en place. Dans le Bulletin Officiel n°25 du 24 juin 2021 portant sur le programme d'enseignement de l'école maternelle, nous retrouvons certains de ces éléments comme « faire progresser tous les élèves [...] vers la compréhension et l'usage d'une langue française de plus en plus élaborée sur laquelle ils pourront s'appuyer lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture au cycle 2. » ou « Les lectures permettent d'augmenter le bagage lexical compris et utilisé par les élèves ».

Le texte de cadrage concernant la littérature de jeunesse au cycle 1 nous permet de découvrir d'autres objectifs. En effet, nous pouvons noter que « les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels. ». Il est important de se rappeler cela, car nous savons que tous les élèves, avant leur entrée à l'école maternelle, n'ont pas eu le même accès aux livres, à la littérature jeunesse, et l'école est donc là pour développer chez eux une culture commune de la littérature de jeunesse. De plus, la lecture d'albums de jeunesse va permettre le développement de l'imaginaire chez les élèves, ils ouvrent sur le monde et sur les autres. Au travers de la littérature de jeunesse, nous avons « une incitation à saisir les états mentaux du personnage principal, ses motivations », les enfants vont commencer à comprendre les comportements humains et à éprouver de l'empathie pour autrui. L'enseignant peut mettre en place des lectures enseignées, qui lui permettront aux cours de différentes séquences de travailler autour du personnage principal, des images de l'album, des émotions des personnages, etc.

### **2.1.2. La littérature jeunesse dans les programmes de cycle 2 et 3**

D'après le Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020 concernant les programmes du cycle 2 et du cycle 3, nous pouvons noter de nouveaux objectifs concernant la littérature tels que « La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... », « La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. » ou encore « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la lecture et l'écoute de textes et de documents dont la complexité et la longueur sont croissantes. De ce point de vue, les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires, constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence. », « Dans des échanges contradictoires, pouvant prendre appui sur la littérature jeunesse [...] les élèves sont initiés à débattre de manière démocratique et à penser de façon critique. ». Dans tous les cas, que cela

soit au cycle 1, au cycle 2 ou au cycle 3, les œuvres de littérature doivent être adaptées au niveau des élèves.

Par ailleurs, il est à noter que l'utilisation de la littérature n'est pas réservée à l'étude du français, mais peut également s'inscrire dans le cadre d'activités langagières en langue vivantes étrangère en utilisant des albums de jeunesse bilingues par exemple ou dans le cadre d'activités artistiques comme point de départ à une production artistique. Nous allons voir par la suite ce que sont précisément les albums de jeunesse.

## **2.2. L'album de littérature jeunesse**

### **2.2.1. Définitions**

D'après le Larousse en ligne (s. d.), la littérature jeunesse peut être définie comme « l'ensemble des livres destinés à la jeunesse, depuis la petite enfance jusqu'à l'adolescence », cela signifie donc que la littérature de jeunesse a vocation à être lue par les jeunes lecteurs.

Ce style littéraire n'a pas toujours existé, mais depuis le XIXe siècle, il connaît un certain essor et prend de plus en plus d'ampleur sur le marché. Certaines œuvres de la littérature de jeunesse vont être catégorisées par tranches d'âges ou niveaux scolaires, mais d'autres œuvres, elles, pourront être lues à tout âge, comme les albums du célèbre auteur et illustrateur Claude Ponti, car plusieurs lectures sont possibles (Lagache, 2006). Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, la littérature de jeunesse est présente dans les programmes et permet de répondre à un certain nombre d'objectifs, mais d'après Lagache (2006), de plus en plus de collections sont destinées à des apprentissages multiples à l'école comme la formation à la citoyenneté, la sociologie et la philosophie.

La littérature de jeunesse comprend plusieurs genres tels que les romans, les contes, le théâtre, la poésie, la bande dessinée ou encore les albums (Chelebourg, 2007). Dans ce mémoire, nous allons particulièrement nous intéresser à l'album.

Étymologiquement, le terme « album » vient du latin « album » qui signifiait un tableau, un support blanc. Aujourd'hui, dans le Larousse en ligne, (s. d.), l'album est

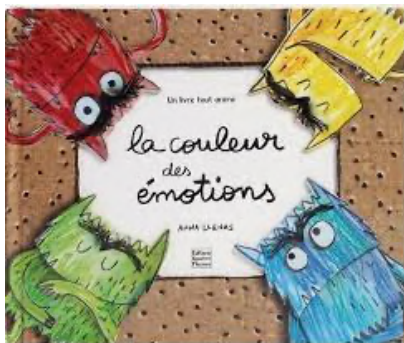
défini comme un « cahier destiné à recevoir des vers, des dessins, des collections de photographies, de timbres, des cartes postales, etc. » ou comme un « recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations. ». Du fait de ses nombreuses caractéristiques, l'album peut être compliqué à définir. Mais assez simplement, nous pouvons définir l'album comme un livre dans lequel le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier. L'image et le texte ont tous deux une importance. Ainsi, ils peuvent avoir des relations particulières qui vont donner un sens à l'album. S'ils se complètent, on parle de rapport de complémentarité, s'ils se répètent, on parle de rapport de redondance et s'ils se contredisent, on parle de rapport de disjonction. Dans un même album, chacun de ses rapports peuvent alterner, mais dans tous les cas, il est nécessaire d'être attentif à l'ensemble de l'album comprenant le texte et l'image. La présence d'images permet également aux plus jeunes et donc aux non-lecteurs d'entrer dans la compréhension de l'album. Par exemple, en classe, nous pouvons remarquer la forte implication des élèves lorsqu'il s'agit de voir les images des albums lus par l'enseignant. Les élèves deviennent réellement acteurs dans la lecture de l'album puisqu'ils comprennent l'histoire par les images et par ce qu'ils entendent.

### **2.2.2. Les thématiques abordées dans les albums**

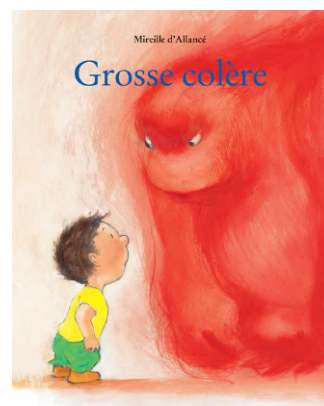
Comme nous venons de le voir, l'album est un support par lequel nous pouvons faire passer des informations, des intentions, des émotions, etc. Toutefois, pour réussir cela, les auteurs vont s'appuyer sur différentes thématiques qui pourront être liées au type de récit. Par exemple, selon Terwagne & Vanesse (2008, cités par Bernat, Gombert et Roussey, 2016), nous allons pouvoir retrouver des thématiques de vie tels que la famille, l'école, la solidarité ou encore l'exclusion dans les récits dits d'imagination. Plus généralement, il n'est pas rare de rencontrer des thématiques proches de l'enfant. En effet, il existe beaucoup d'albums portant sur la famille, les animaux, la maison ou l'environnement (la ville, la campagne, etc.). Ces thématiques vont permettre aux enfants de mieux comprendre le monde qui les entoure ou de découvrir d'autres manières de vivre, car certains albums peuvent également parler d'autres peuples avec des cultures différentes par exemple. Cependant, l'album va aussi être un support afin d'aborder les préoccupations enfantines. Nous le savons, pendant l'enfance, beaucoup de questionnement

traversent les enfants. Ces derniers vont avoir des difficultés à comprendre certaines situations qui vont les toucher et des albums pourront les aider dans ces moments. Par exemple, des albums vont traiter de thématiques telles que la mort d'un proche, l'abandon, le genre ou les émotions. Dans ces albums, les sujets difficiles seront traités plus simplement avec une certaine légèreté qui sera adaptée à un jeune public.

Dans ce mémoire, nous allons particulièrement nous intéresser à la compréhension des émotions par l'enfant grâce aux albums de jeunesse ce qui nous amène donc à parler davantage des albums portant sur les émotions. Certains de ces albums sont très répandus dans les écoles et peuvent être à la base de séquences ou de séances sur le travail des émotions. L'un des plus connus actuellement est probablement l'album intitulé « La couleur des émotions » d'Anna Llenas (figure 1). Dans cet album, nous pouvons suivre un petit monstre qui, petit à petit, va appréhender ses émotions comme la peur, la sérénité, la tristesse, la joie et la colère. Par ailleurs, nous pouvons citer d'autres albums très connus comme « Grosse colère » de Mireille d'Allancé (figure 2), qui traite de la colère, « Va-t'en grand monstre vert » d'Ed Emberley (traitant de la peur) ou encore « Un océan de tristesse » d'Anna Iudica, Chiara Vignocchi et Silvia Borando (traitant de la tristesse et de la joie avec sa double lecture). Les titres cités précédemment ne sont qu'une infime partie de ce qui existe pour un travail sur les émotions, il en existe beaucoup d'autres tout à fait adaptés ou adaptables en classe.



*Figure 1 : Couverture de l'album  
La couleur des émotions*



*Figure 2 : Couverture de l'album  
Grosse Colère*

Suite à une observation des albums de jeunesse, nous avons pu noter que beaucoup d'entre eux présentent des personnages qui sont des animaux, des objets ou autre, qui ont des comportements humains. Cette technique s'appelle l'anthropomorphisme.

### **2.2.3. L'anthropomorphisme dans les albums de jeunesse**

Les personnages qui ont des formes humaines, peuvent avoir des comportements similaires à l'homme et surtout ressentir les mêmes choses. L'anthropomorphisme se définit alors comme la « tendance à attribuer aux animaux et aux choses des réactions humaines » (Le Robert en ligne). Cela n'est pas sans intérêt, il y a plusieurs avantages à donner des caractéristiques humaines aux personnages. D'une part, avec l'anthropomorphisme, il est possible de créer de la distance entre le personnage et le lecteur. Cela réduit l'implication des enfants qui ne peuvent pas s'identifier totalement aux personnages. D'après Léon (1994), l'intérêt de ce procédé est de faciliter la parole des élèves qui se sentent plus à l'aise pour discuter de ce qu'ils pensent ou ressentent concernant le livre. D'autre part, utiliser des animaux comme personnages permet aux auteurs de transmettre un certain nombre de valeurs, ou autre de manière implicite et symbolique (Perrin, 2010). En effet, nous pouvons remarquer que très souvent le loup est utilisé dans les albums pour un personnage méchant et dangereux alors que le lapin, lui, représente la plupart du temps un personnage gentil, sans défense qui ne fait de mal à personne. Ainsi, nous pouvons donc remarquer que l'anthropomorphisme est un moyen efficace de faire passer des messages et de donner la parole aux enfants.

Précédemment, nous avons pu montrer que la théorie de l'esprit est une capacité qui se développe durant l'enfance et qui a un réel intérêt pour la compréhension des états mentaux (émotions, croyances, etc.). Un nombre important de facteurs peuvent aider au développement de cette théorie de l'esprit comme le nombre de frères et sœurs, la régulation apportée par les parents ou l'utilisation de supports pour parler des émotions par exemple. C'est pourquoi nous avons par la suite développé l'intérêt de la littérature de jeunesse et plus précisément des albums de jeunesse dans les apprentissages. Par conséquent, nous allons maintenant faire

le lien entre la théorie de l'esprit et les albums de jeunesse afin de découvrir en quoi il est intéressant de les étudier conjointement.

### **3. L'album de jeunesse et la théorie de l'esprit**

#### **3.1. Les apports de l'album de jeunesse dans le développement de la théorie de l'esprit et dans la compréhension des émotions**

Nous l'avons dit, la théorie de l'esprit est une capacité qui peut mettre du temps à se développer mais celle-ci peut être influencée par différents supports ou différentes médiations.

Dans cette idée, Bernat, Gombert et Roussey (2016), nous expliquent que les apports de l'album de jeunesse sont d'autant plus importants lorsque l'enfant ou l'élève sollicite différentes modalités perceptives d'encodage multiples (visuelle statique, visuelle dynamique, auditivo-verbale, auditive, kinesthésique, olfactive). Ils parlent alors de multimodalité perceptive qui aide les élèves à mieux se représenter les choses.

« Les histoires pour enfants sont de nature sociale, centrées sur les interactions entre des individus. » (Mar, Tackett et Moore, 2010). Avec ces mots, nous voyons tout de suite que la théorie de l'esprit va pouvoir se développer avec les albums de jeunesse. Par exemple, les études de Ball, Cassidy, Chu, Feeny, Rourke, Perkins et Werner (1998, cités par Mélançon, 2015), de Dyer, Shatz et Wellman (2000, cités par Mélançon, 2015) ou de Mélançon (2015), montrent que dans la plupart des albums de jeunesse, nous pouvons retrouver du vocabulaire qui fait référence aux états mentaux et aux états émotionnels. Il est courant de rencontrer des mots tels que penser, croire, vouloir ou encore des émotions comme être heureux, triste, etc. Tout ce vocabulaire va créer des situations riches en informations sur les sentiments des personnages et ce qu'ils pensent. Dans son étude, Mélançon (2015) a mis en avant que sur 114 albums analysés, 100 d'entre eux présentaient au moins un critère de la grille, c'est-à-dire qu'il contenait un ou plusieurs référant aux états mentaux ou émotionnels. Nous notons donc que des éléments ayant attrait à la théorie de l'esprit sont présents dans les albums mais



d'après Astington et Peskin (2004, cités par Mélançon, 2015) cela n'est pas suffisant. En effet, bien que l'exposition à des mots d'états mentaux augmente la production de ces mots chez les enfants, cela ne signifie pas qu'il y a un effet sur la compréhension. Ainsi, la plupart des chercheurs cités précédemment conseillent un dialogue entre l'adulte et l'enfant afin que ce dernier intègre davantage les éléments des états mentaux et émotionnels.

### **3.2. Le rôle de l'adulte**

D'après ce que nous venons de relever auparavant, il apparaît nettement que l'album à lui seul ne va pas suffire à développer la théorie de l'esprit chez l'enfant et donc sa compréhension des émotions. L'adulte va devoir intervenir par différents moyens qui permettront d'appuyer les apprentissages.

L'adulte peut être le parent (ou les parents) mais également l'enseignant. Tous deux, qu'ils exercent à la maison ou à l'école, vont avoir un rôle de médiateur. Ils vont se situer entre l'album de jeunesse et l'enfant afin de faire ressortir un maximum d'éléments. Pendant les temps de lecture, le médiateur va pouvoir entrer en discussion avec l'enfant afin de le faire verbaliser sur ce qu'il a vu, entendu et compris dans l'histoire. Dans ce moment, l'enfant pourra faire part de ses sentiments, de la compréhension des sentiments des personnages, etc. Concernant les enseignants, ils vont pouvoir mettre en place dans leur classe des lectures interactives. Ce dispositif va permettre un nombre important d'échanges qui seront riches pour la compréhension de l'œuvre et des éléments plus implicites. De plus, cela peut être complété par les parents à la maison si ces derniers ont des conversations sur les états mentaux. En effet, d'après Brown, Slomkowski, Tesla et Youngblade (1991, cités par Bernat, Gombert et Roussey, 2016), « les enfants qui très tôt sont confrontés à des conversations familiales sur les états mentaux et les croyances, réussissent mieux, à 40 mois, à expliquer les sentiments et les actions de personnages fictifs (poupées) dans des tâches de perspective émotionnelle ou d'attribution de croyances ». Aussi, dans leur étude, Mar, Tackett et Moore (2010), nous montrent que les enfants dont les parents reconnaissent mieux les livres d'histoires pour enfants ont tendance à mieux réussir les tâches de théorie de l'esprit. Avec ces résultats, nous pouvons donc penser que les parents qui

reconnaissent le mieux les livres d'histoires, sont les parents qui lisent le plus à leurs enfants. Ces enfants sont alors davantage exposés aux albums ce qui leur permet de mieux développer ou de développer plus rapidement leur théorie de l'esprit.

Toutes ces recherches montrent bien que l'adulte a un rôle dans le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant grâce à la conversation, la discussion autour de l'album. La compréhension des émotions et des faits sociaux serait donc guidée par ces interactions concernant les personnages et ce qu'ils pensent ou ressentent.

## **4. Problématique**

Suite à nos recherches, nous avons mis en évidence que la compréhension des émotions, qui fait partie intégrante de la théorie de l'esprit, est indispensable au bon développement de l'enfant et à son adaptation sociale comme l'ont expliqué Astington et Edwards (2010) ou Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011). Nous avons également défini qu'il existait de nombreux facteurs influençant le développement de la théorie de l'esprit chez le jeune enfant comme la présence de l'adulte, de la fratrie ou l'utilisation d'un certain langage (Mélançon, 2015, Nader-Grosbois, 2011). Cependant, nous avons remarqué que la théorie de l'esprit était encore peu connue dans le domaine de l'éducation et qu'elle était peu travaillée à l'école. Le support qui nous semble le plus adapté pour cela est la littérature de jeunesse, et plus précisément l'album de jeunesse grâce aux caractéristiques que nous avons pu mettre en avant précédemment. En effet, les études ont montré que les albums de jeunesse abordent des thématiques proches de l'enfant pour que ce dernier comprenne mieux le monde qui l'entoure. Nous pouvons également retrouver des albums sur les émotions qui sont très répandus dans les classes. De plus, dans un grand nombre d'albums, nous retrouvons un procédé d'anthropomorphisme ce qui permet de donner aux objets ou animaux des caractéristiques et réactions humaines. Ce procédé peut aider les enfants à donner du sens ou faciliter leur parole (Léon, 1994).

À ce jour, quelques études ont déjà pu démontrer un effet de l'utilisation d'albums de jeunesse dans le développement de la théorie de l'esprit mais très peu se sont intéressées exclusivement aux émotions.

C'est pourquoi, nous avons décidé dans ce mémoire de nous intéresser plus particulièrement à la compréhension des émotions et à la façon dont l'album de jeunesse pourrait permettre de développer cette compréhension chez des enfants de maternelle. Les enseignants travaillent très souvent avec des albums de jeunesse en les intégrant au sein de séquences, afin de travailler des apprentissages particuliers.

Nous allons donc, dans la recherche qui suit, tenter de répondre à la question suivante : Comment une séquence autour d'un album de jeunesse traitant des émotions influence-t-elle la compréhension des émotions chez l'enfant ?

Ainsi, nous étudierons l'influence d'une séquence autour de l'album *Le Loup qui apprivoisait ses émotions* sur la capacité de l'enfant à identifier et comprendre les émotions.

Pour cela, nous tenterons de vérifier les trois hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : La séquence proposée permet de développer la capacité des élèves à identifier les émotions que les autres ressentent
- Hypothèse 2 : La séquence proposée permet de développer la capacité des élèves à comprendre les causes des émotions que les autres ressentent
- Hypothèse 3 : La séquence proposée permet de développer la capacité des élèves à comprendre les conséquences des émotions que les autres ressentent

## **5. Méthodologie**

Afin de mettre en évidence des éléments de réponse concernant notre problématique, il nous a semblé approprié de mettre en place une méthodologie expérimentale pour recueillir nos données. Nous avons décidé de procéder à ce recueil sur des élèves de maternelle, étant donné que la compréhension des émotions se développe principalement entre l'âge de 3 et 5 ans. Nous nous sommes donc rendues dans une classe de 24 élèves, dont 17 MS et 7 GS.

Nous avons décidé de mettre en place une méthodologie de recherche en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons procédé à un pré-test afin d'évaluer les compétences en ToM relatives aux émotions des élèves. Ce pré-test s'appuie essentiellement sur les travaux de Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux dans la Théorie de l'esprit (2011). Puis, nous avons mené avec les élèves une séquence autour d'un album jeunesse abordant le thème des émotions. Enfin, nous avons réalisé un post-test, qui était exactement identique au pré-test, afin d'évaluer l'évolution des élèves en ToM-émotions après notre séquence.

## **5.1. Evaluation des ToM au pré-test et au post-test**

Le pré-test et le post-test sont totalement identiques. Ils sont découpés en trois parties distinctes : une épreuve de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles, une épreuve ToM en compréhension des causes des émotions et une épreuve ToM en compréhension des conséquences des émotions (voir annexes 1 et 2).

### **5.1.1. Épreuve de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles**

L'objectif de ce test préliminaire est de vérifier que l'élève est capable de reconnaître les quatre expressions faciales émotionnelles (EFE) correspondant aux émotions de base : joie, tristesse, peur et colère. Il nous permet donc de vérifier notre première hypothèse concernant l'identification des émotions (ici l'identification par les expressions faciales).

Il nous permet également de vérifier que les élèves connaissent bien les quatre émotions de base, car la connaissance de ces quatre émotions est indispensable pour pouvoir ensuite répondre aux questions concernant la compréhension de la cause et des conséquences des émotions.

Pour ce premier test, quatre dessins représentant les quatre EFE de base sont utilisés. Les dessins ont été faits de telle sorte que les expressions faciales soient facilement reconnaissables, en utilisant des caractéristiques propres à chaque émotion. Par exemple, l'expression faciale de la joie est représentée avec un

personnage qui sourit, celle de la colère avec un personnage qui fronce les sourcils, ou encore celle de la tristesse avec un personnage qui pleure.

Dans leurs travaux, Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux présentent aux garçons des dessins en version masculine et aux filles des dessins en version féminine. Ces deux versions sont justifiées par le fait que le participant pourrait plus facilement s'identifier à un personnage du même sexe que lui. Cependant, nous considérons que pour qu'un enfant soit considéré comme capable de reconnaître les expressions faciales, il doit être capable de les reconnaître sur n'importe quelle personne, quel que soit son genre. Nous avons donc finalement décidé de présenter aux élèves des versions féminines et masculines aux participants, sans faire de différence selon leur sexe. Nous avons également décidé d'utiliser une troisième version d'images avec le personnage de l'album « Le Loup qui apprivoisait ses émotions », pour savoir si les enfants étaient capables de s'identifier à un personnage d'un album qui n'est pas humain mais animal.

Huits dessins des expressions faciales de base sont présentés tour à tour au participant dans l'ordre suivant :

- joie version féminine (figure 3)
- peur version masculine (figure 4)
- colère version féminine (figure 5)
- tristesse version masculine (figure 6)
- joie version animale (figure 7)
- peur version animale (figure 8)
- colère version animale (figure 9)
- tristesse version animale (figure 10)



Figure 3 : dessin de l'expression faciale de la joie version féminine



Figure 4 : dessin de l'expression faciale de la peur version masculine



Figure 5 : dessin de l'expression faciale de la colère version féminine



Figure 6 : dessin de l'expression faciale de la tristesse version masculine



Figure 7 : dessin de l'expression faciale de la joie version animale



Figure 8 : dessin de l'expression faciale de la peur version animale



Figure 9 : dessin de l'expression faciale de la colère version animale



Figure 10 : dessin de l'expression faciale de la tristesse version animale

Le participant doit nommer l'émotion correspondante en répondant à la question : « Comment il/elle se sent ici ? ». Il est corrigé s'il fait des erreurs. Puis, dans un second temps, il est demandé à l'enfant de montrer un dessin correspondant à une émotion. Par exemple : « Montre-moi comment on est quand on est triste. ».

### **5.1.2. Épreuve ToM en compréhension des causes des émotions**

#### **Objectifs**

Cette première épreuve a pour objectif d'évaluer la capacité des enfants à comprendre la cause des émotions et à prédire quelle émotion une personne va ressentir en fonction de la situation. Cette épreuve nous permettra donc principalement de tester notre deuxième hypothèse concernant la compréhension des causes des émotions. Cependant, elle nous permettra également de vérifier notre première hypothèse concernant l'identification des émotions (ici l'identification par les histoires), car à chaque histoire présentée dans cette épreuve, l'élève devra identifier l'émotion ressentie par le personnage.

#### **Description du matériel**

Comme le test préliminaire, le matériel de l'épreuve est essentiellement composé d'images. Il s'agit ici de quatre séries d'images, qui représentent quatre histoires induisant chacune une émotion de base :

- une situation inductrice de la joie (figure 11)
- une situation inductrice de la tristesse (figure 12)
- une situation inductrice de la colère (figure 13)
- une situation inductrice de la peur (figure 14)

Encore une fois, Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux utilisent une version féminine, à présenter aux filles, et une version masculine, à présenter aux garçons. Comme pour le test préliminaire, nous présenterons à la fois des versions féminines et des versions masculines à chaque enfant, afin de vérifier qu'il est capable de se mettre aussi bien à la place d'un garçon que d'une fille pour comprendre ses émotions.

Pour chaque histoire, la situation initiale est la même, et les deux premières vignettes sont identiques. Sur la première vignette, un enfant se rend dans la forêt avec ses amis pour aller manger un pique-nique. Puis, sur la deuxième, l'enfant pense au bon pique-nique qu'il va bientôt manger. Enfin, la troisième vignette, différente pour chaque histoire, introduit la situation qui va induire l'émotion.

## Déroulement

Le participant est invité à choisir quelle histoire il souhaite qu'on lui raconte : « J'ai quatre histoires à te raconter, est-ce que tu veux d'abord celle de Jane, Lucas, Zoé ou Léo ? ». Ainsi, les quatre histoires lui sont présentées successivement, et il doit, pour chacune d'elles, désigner, parmi les images illustrant les quatre EFE, celle qui correspond à l'émotion que ressent le personnage : « Montre moi comment il/elle se sent. ». L'élève doit ensuite justifier son choix verbalement en répondant à la question : « Pourquoi il est joyeux / triste... ? ».



Figure 11 : Situation inductrice de la joie



Figure 12 : Situation inductrice de la tristesse



Figure 13 : Situation inductrice de la colère



Figure 14 : Situation inductrice de la peur



## **Notation**

Selon le système de notation de Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, le participant peut obtenir 6 points au maximum (4 x 1.5). En effet, pour chaque histoire, il obtient :

- 1.5 point s'il a choisi la bonne EFE et si sa justification est cohérente ;
- 1 point si le choix est bon mais s'il n'y a pas de justification ou si elle est incohérente;
- 0.5 si le choix de l'EFE est incorrect mais si la justification est cohérente ;
- 0 point si le choix de l'EFE est incorrect et non ou mal justifié.

Par exemple, si pour la situation inductrice de la joie, le participant choisit la joie car le personnage est content de manger un bon pique-nique avec ses amis, le choix de l'EFE est bon et la justification est cohérente donc il obtient 1.5 point.

Cependant, s'il choisit bien la joie, mais qu'il le justifie par le fait que le personnage soit content d'être dans la forêt, le choix est bon mais la justification n'est pas cohérente donc il obtient 1 point.

D'un autre côté, si pour la situation inductrice de la colère, le participant choisit la tristesse car l'enfant est triste que ses amis écrasent le pique-nique, il obtient 0.5 points car sa justification est cohérente mais ce n'était pas l'EFE attendue.

Enfin, s'il choisit par exemple pour cette même situation la joie, parce qu'il est content que ses amis écrasent le pique-nique, le choix est mauvais et la justification est incohérente donc il n'obtient aucun point.

### **5.1.3. Épreuve ToM de compréhension des conséquences des émotions**

#### **Objectifs**

Cette seconde épreuve a pour objectif d'évaluer la capacité des enfants à comprendre les conséquences des émotions et à prédire quel comportement une personne va avoir en fonction de l'émotion qu'il ressent. Semblable à la première épreuve concernant les causes des émotions, cette épreuve nous permettra de

tester notre troisième hypothèse concernant la compréhension des conséquences des émotions, mais aussi la première hypothèse concernant l'identification des émotions (ici l'identification par les histoires).

### Description du matériel

Comme pour la première épreuve, le matériel utilisé est composé de quatre séries d'images illustrant quatre histoires en rapport avec une EFE. Comme la figure 15 ci-dessous qui représente l'histoire relative à la joie, chaque série est composée de deux vignettes introduisant la situation, puis de trois images au choix, qui représentent trois types de comportement différents : un comportement socialement adapté, un comportement neutre et un comportement socialement inadapté (voir annexe 3 pour les trois autres histoires).

*Histoire relative à la joie*

*Version féminine (Sarah)*



*Tu vois ? le grand-père de Sarah lui apporte un cadeau*



*Sarah ouvre son cadeau et découvre une poupée Barbie et des vêtements pour la poupée Barbie. Sarah est très très contente*

Maintenant, trouve la fin de l'histoire de Sarah et de son cadeau



*Ici, Sarah donne un bisou à son grand-père*



*Ici, Sarah joue avec un puzzle*



*Ici, Sarah casse/démolit son cadeau*

*Question ToM-émotions : Qu'est-ce que Sarah qui est très contente va faire ? Pourquoi Sarah va [comportement] ?*

**Figure 15 : Histoire relative à la joie**

### Déroulement

Le participant est invité à choisir parmi les quatre histoires. Ainsi, celles-ci lui sont présentées successivement et il doit, pour chacune d'elles, choisir la fin qui lui semble la plus adaptée à la situation : « Maintenant, trouve la fin de l'histoire. Qu'est-ce que le personnage, qui est très triste / joyeux / apeuré / en colère va

faire ? ». L'élève doit ensuite justifier son choix verbalement en répondant à la question : « Pourquoi il/elle est triste / content / apeuré / en colère ? ».

### **Notation**

Le système de notation est le même que pour l'épreuve précédente. Un maximum de 6 points est attribué au participant. En effet, pour chaque histoire, il obtient :

- 1.5 point s'il choisit le comportement socialement adapté et si la justification est cohérente ;
- 1 point s'il choisit le comportement socialement adapté et si la justification est incohérente ou absente ;
- 0.5 point s'il n'a pas choisi le comportement socialement adapté mais que la justification est cohérente ;
- 0 point s'il n'a pas choisi le comportement socialement adapté et si la justification est incohérente ou absente.

Par exemple, si pour l'histoire relative à la joie, le participant choisit l'image où la petite fille embrasse son grand-père, en le justifiant par le fait qu'elle l'embrasse pour le remercier, le choix du comportement social est bon et la justification est cohérente donc il obtient 1.5 point. Cependant, s'il choisit toujours le bon comportement, mais qu'il le justifie par le fait qu'elle l'embrasse parce qu'elle l'aime, le choix du comportement est bon mais la justification n'est pas cohérente avec l'histoire donc il obtient 1 point. D'un autre côté, si, toujours pour la même histoire, le participant choisit l'image où la petite fille fait un puzzle, en le justifiant par le fait qu'elle aime faire des puzzle, il obtient 0.5 points car sa justification est cohérente mais ce n'était pas le comportement attendu. Enfin, s'il choisit par exemple l'image où la petite fille casse la poupée, en le justifiant par le fait qu'elle n'aime pas les poupées, le choix du comportement est mauvais et la justification est incohérente avec le début de l'histoire donc il n'obtient aucun point.

Après avoir procédé à ces tests avec les 24 élèves de la classe de façon individuelle, nous avons ensuite mis en place une séquence avec eux, afin de vérifier nos hypothèses selon lesquelles une séquence autour d'un album de jeunesse influence le développement d'une théorie de l'esprit chez l'enfant, et plus particulièrement le développement de la compréhension des émotions.

## **5.2. Séquence : Le Loup qui apprivoisait ses émotions**

Nous avons choisi de construire notre séquence en trois séances, autour de l'album *Le Loup qui apprivoisait ses émotions*, de Oriane Lallemand et Eléonore Thuillier, qui aborde de nombreuses émotions autour de thèmes connus par les enfants. Ce support nous semblait particulièrement adapté au travail sur les émotions car il permet à la fois de travailler sur la reconnaissance des expressions faciales de Loup mais aussi sur la compréhension des causes et des conséquences des émotions, en essayant de comprendre pourquoi Loup ressent une certaine émotion et comment il réagit ensuite.

### **5.2.1. Séance 1**

La première séance consistait en premier lieu en une présentation de l'album, en étudiant avec les élèves le titre et la couverture. Nous avons expliqué avec eux ce qu'était une émotion, et nous avons demandé aux élèves de nous donner des exemples d'émotions.

Puis, dans un second temps, nous avons lu le début de l'album, jusqu'à la page 14 et nous leur avons demandé de relever les émotions que Loup ressentait dans l'histoire. A chaque émotion citée, nous accrochions au tableau la carte de l'imagier des émotions correspondantes (voir annexe 4), tout en insistant sur les expressions faciales et les causes et conséquences des émotions du personnage : « Comment on remarque que Loup est content / triste... ? Pourquoi Loup est triste / content... ? Comment agit-il à cause de cette émotion ? ».

Nous avons choisi de répartir la lecture de l'album sur deux séances afin de pouvoir approfondir suffisamment le travail sur les émotions présentes dans l'album après chaque lecture, sans que les séances soient trop longues et que l'on perde l'attention des élèves.

### **5.2.2. Séance 2**

Lors de la seconde séance, nous avons commencé par demander aux élèves de nous raconter, à l'aide des illustrations, le début de l'histoire lu lors de la séance précédente. Comme la première fois, nous avons relevé ensemble les émotions de

Loup et avons demandé aux élèves de reconnaître les cartes de l'imagier correspondantes pour les accrocher au tableau, tout en insistant sur les expressions faciales et les causes et conséquences des émotions du personnage.

Puis, nous avons terminé la lecture de l'album et travaillé une nouvelle fois tous ensemble autour des émotions du personnage en répétant les mêmes étapes que précédemment.

### **5.2.3. Séance intermédiaire ajoutée par l'enseignant**

Suite à la séance 2 que nous avons pu réaliser, l'enseignante a décidé de continuer à travailler sur les émotions lors d'un petit jeu. Lors de ce jeu, les élèves devaient se déplacer en marchant dans la classe et lorsque l'enseignante montrait l'image d'une émotion du personnage du Loup, ces derniers devaient la reproduire tout en continuant de se déplacer. Pour réussir cet exercice, les élèves devaient donc réinvestir les éléments que nous avons vu précédemment concernant les expressions faciales du personnage selon son émotion.

Nous n'avions pas prévu cette séance mais elle nous a paru très intéressante et adaptée au travail que nous souhaitons sur les émotions.

### **5.2.4. Séance 3**

Enfin, lors de la séance, nous avons fait le choix de faire travailler les élèves par petits groupes afin d'écrire ensemble une petite histoire avec le personnage de Loup sur le thème d'une émotion. Nous avons formé quatre groupes : un groupe travaillant sur la joie, un sur la tristesse, un sur la peur et un sur la colère, qui ont écrit tour à tour leur histoire avec l'aide d'un adulte (textes en annexe 5).

Par la suite, nous avons rassemblé tous les élèves afin de lire les quatre histoires, en insistant à chaque fois sur les émotions de Loup et sur les causes et les conséquences de ses émotions : « Pourquoi Loup est joyeux / triste / effrayé / en colère ? Comment il réagit ? ».

Enfin, pour conclure cette séance qui a été légèrement longue pour les élèves, l'enseignante a choisi de mettre en place un petit jeu. Elle montrait aux

élèves une carte de l’imagier des émotions de Loup, et ceux-ci devaient marcher dans la classe en simulant l’émotion correspondante. C’est une activité qui a permis aux élèves de travailler sur les émotions, et plus particulièrement les expressions, tout en s’amusant.

Suite à cette séquence, nous avons procédé au post-test, qui était complètement identique au pré-test, afin d’étudier l’évolution des compétences des élèves en ToM et de voir si notre séquence avec l’album avait eu une influence ou non sur leur niveau de compréhension des émotions.

## **6. Présentation des résultats**

Afin d’analyser les résultats obtenus lors de notre recueil de données, nous réaliserons une analyse quantitative à partir des résultats de chaque élève aux trois tests que nous avons réalisés : l’épreuve de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles, le pré-test et le post-test .

L’analyse se déroulera en plusieurs temps. Tout d’abord, nous présenterons les résultats généraux obtenus lors de l’épreuve de reconnaissance des EFE ainsi que les résultats obtenus concernant la compréhension globale des émotions lors du pré-test et du post-test (avec la compréhension des causes et des conséquences). Puis, nous ferons une analyse plus précise des résultats selon différents angles d’observation, en montrant notamment l’évolution du niveau des élèves et en comparant comment chacune des émotions est comprise individuellement par les élèves. Nous analyserons également plus spécifiquement la compréhension des causes et la compréhension des conséquences des émotions puis nous ferons l’analyse des justifications données par les élèves.

### **6.1. Épreuve de reconnaissance des expressions faciales**

Dans cette épreuve, les élèves avaient face à eux les quatre émotions de base présentées sur un visage humain ou sur un animal et plus précisément sur le visage du Loup (personnage tiré de l’album étudié). Nous avons pu remarquer grâce à l’analyse des réponses des élèves (voir annexe 6) que trois émotions sur les quatre étaient davantage reconnues. Dans le tableau suivant, nous observons qu’il

s'agit de la joie, la tristesse et la colère. Néanmoins, nous avons pu noter que la peur était plus difficile à reconnaître et à verbaliser. En effet, nous notons qu'avec la présentation humaine, seulement 5 élèves ont réussi à la verbaliser correctement et 9 avec la présentation animale. Cela nous montre que la reconnaissance faciale de la peur est plus compliquée pour les élèves.

*Tableau 1 : Récapitulatif du nombre d'élèves ayant identifié correctement chaque émotion sur présentation humaine et animale (n=24)*

	Joie correctement verbalisée	Tristesse correctement verbalisée	Colère correctement verbalisée	Peur correctement verbalisée
Humain	24	22	22	5
Animal	24	23	20	9

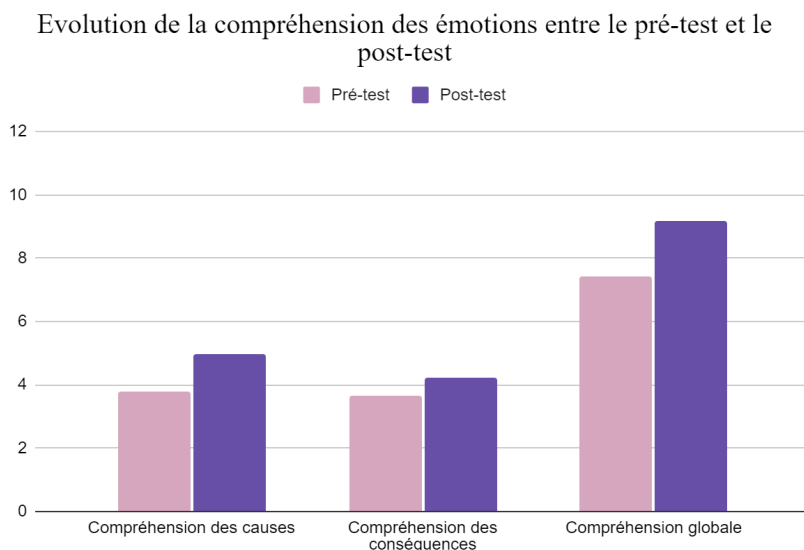
Etant donné que ces résultats étaient déjà très bons et que nous manquions de temps, nous avons fait le choix de ne pas refaire cette épreuve lors du post-test. Ainsi, l'influence de la séquence autour de l'album sur la capacité des élèves à identifier les émotions a essentiellement été testée grâce aux deux autres épreuves (identification par les histoires).

## **6.2. Résultats généraux aux pré-test et post-test**

### **6.2.1 Compréhension globale des émotions en pré-test et en post-test**

A partir du tableau de données brutes réalisé à la fin de notre recueil de données (voir annexe 7), nous avons réalisé le diagramme en barres suivant, afin de mettre en avant les évolutions qui ont eu lieu entre le pré-test et le post-test. Il représente la compréhension des causes des émotions, la compréhension des conséquences des émotions, ainsi que la compréhension globale des émotions lors du pré-test et du post-test.

***Diagramme 1 : Compréhension des causes et conséquences des émotions entre le pré-test et le post-test***



Nous pouvons nettement constater grâce à ce diagramme que le niveau de compréhension des élèves a augmenté de façon significative entre les deux tests. On remarque que les causes des émotions sont globalement mieux comprises que les conséquences. Les élèves ont plus de facilités à comprendre pourquoi une personne ressent des émotions qu'à comprendre comment une personne va réagir en fonction de l'émotion qu'elle ressent. On remarque d'ailleurs que c'est en compréhension des causes des émotions qu'ils ont le plus évolué, bien qu'ils aient également une meilleure compréhension des conséquences.

De plus, les élèves ont obtenu à l'issue du pré-test une moyenne générale de 7,44 sur 12. C'est une moyenne plutôt élevée, ce qui nous permet ainsi de remarquer que la classe possède déjà certaines compétences en théorie de l'esprit et plus particulièrement en compréhension des émotions. A l'issue du post-test, la classe a obtenu une moyenne générale de 9,17. Cela reflète une nette amélioration par rapport au pré-test.

Les tableaux suivants rassemblent les moyennes générales exactes obtenues par les élèves de moyenne section et de grande section aux tests sur la compréhension des causes et des conséquences des émotions, pour le pré-test et le post-test. Rappelons que le pré-test et le post-test correspondaient à la même épreuve, qui était notée sur 12 points (6 points pour la compréhension des causes et 6 points pour la compréhension des conséquences).



*Tableau 2 : Moyennes des élèves de MS et GS au pré-test (n=24)*

	Compréhension des causes	Compréhension des conséquences
MS	3,81	3,44
GS	3,75	4,25
Classe	3,79	3,65

*Tableau 3 : Moyennes des élèves de MS et GS au post-test (n=24)*

	Compréhension des causes	Compréhension des conséquences
MS	4,92	4
GS	5,08	4,83
Classe	4,96	4,21

On remarque que toutes les moyennes, que ce soit en compréhension des causes ou des conséquences des émotions et quel que soit le niveau des élèves, ont toutes augmenté.

De plus, on observe que les moyennes obtenues par les GS sont généralement plus hautes que celles des MS. Cela peut s'expliquer par l'âge plus avancé des GS, qui ont de ce fait une théorie de l'esprit généralement plus développée, que ce soit grâce à leurs expériences personnelles ou grâce à un travail sur les émotions à l'école lors des années précédentes. Cependant, ces différences ne sont pas flagrantes car très peu d'élèves avaient travaillé sur les émotions auparavant.

### **6.2.2. Evolution du niveau des élèves**

Après avoir remarqué que la classe avait globalement progressé en compréhension des émotions, nous avons décidé d'évaluer la progression à l'échelle des élèves en fonction de leur niveau au pré-test et au post-test.

Pour cela, nous avons rassemblé les élèves par groupes de niveaux : un groupe de niveau plutôt faible, avec des moyennes allant de 0 à 5, un groupe de niveau moyen, avec des moyennes allant de 5 à 9, et un groupe de niveau plutôt élevé, avec des moyennes allant de 9 à 12.

Tableau 4 : Groupe de faible niveau après le pré-test (les cases grisées représentent les élèves de GS)

Faible niveau (entre 0 et 5)	
Elève 3	2
Elève 2	2,5
Elève 22	2,5
Elève 10	3
Elève 6	5

Tableau 5 : Groupe de niveau moyen après le pré-test

Niveau moyen (entre 5 et 9)	
Elève 15	6
Elève 18	6
Elève 9	6,5
Elève 13	7
Elève 21	7
Elève 1	7,5
Elève 4	8
Elève 11	8,5
Elève 14	9
Elève 16	9
Elève 8	9
Elève 24	9
Elève 19	9

Tableau 6 : Groupe de niveau élevé après le pré-test

Niveau élevé (entre 9 et 12)	
Elève 12	9,5
Elève 23	9,5
Elève 7	10
Elève 5	11
Elève 17	11
Elève 20	11

Comme on peut le voir sur les tableaux 4, 5 et 6, les élèves de la classe sont principalement des élèves de niveau moyen. En effet, 13 élèves, soit plus de la moitié de la classe, ont obtenu une moyenne comprise entre 5 et 9, contre seulement 5 élèves de niveau faible et 6 de niveau élevé.

Tableau 7 : Groupe de niveau moyen après le post-test (les cases grisées représentent les élèves de GS)

Niveau moyen (entre 5 et 9)	
Elève 3	5,5
Elève 6	6,5
Elève 16	6,5
Elève 15	7,5
Elève 22	7,5
Elève 2	8
Elève 10	8
Elève 1	8,5
Elève 7	8,5
Elève 21	8,5

Tableau 8 : Groupe de niveau élevé après le post-test

Niveau élevé (entre 9 et 12)	
Elève 5	9,5
Elève 8	9,5
Elève 13	9,5
Elève 9	10
Elève 12	10
Elève 14	10
Elève 19	10
Elève 11	10,5
Elève 18	10,5
Elève 20	10,5
Elève 4	11
Elève 17	11
Elève 24	11
Elève 23	12

A l'issue du post-test, on remarque tout d'abord qu'il n'y a plus aucun élève de faible niveau. La majorité des élèves se trouve à présent dans le groupe de niveau élevé. Nous avons en effet 14 élèves ayant une moyenne comprise entre 9 et 12, contre 10 élèves ayant une moyenne comprise entre 5 et 9.

Par la suite, si l'on s'intéresse de plus près à l'évolution de chaque élève (voir annexe 8), on remarque que seul un élève (l'élève 7), a régressé et est descendu d'un niveau élevé à un niveau moyen, avec une moyenne au post-test plus basse de 1,5 point que lors du pré-test. Cette diminution peut probablement s'expliquer par un manque de concentration de l'élève lors du passage du post-test, car il est peu probable que l'élève ait régressé en l'espace de 2 semaines.

De plus, 9 élèves ont gardé le même niveau entre le pré-test et le post-test, et sur ces 9 élèves, presque tous ont une moyenne plus élevée au post-test. Ainsi, les élèves qui ont gardé le même niveau ont tout de même fait des progrès (progression de 0,28 points en moyenne).

Enfin, 14 élèves sont montés d'un niveau, avec une très grande progression pour certains. Par exemple, les élèves 2, 10 et 22 ont amélioré leur moyenne de 5 points ou plus. Ces élèves ont en moyenne progressé de 2,89 points.

Pour conclure sur l'évolution du niveau des élèves, nous pouvons remarquer que les élèves de la classe ont en moyenne progressé de 1,73 points, ce qui n'est pas négligeable.

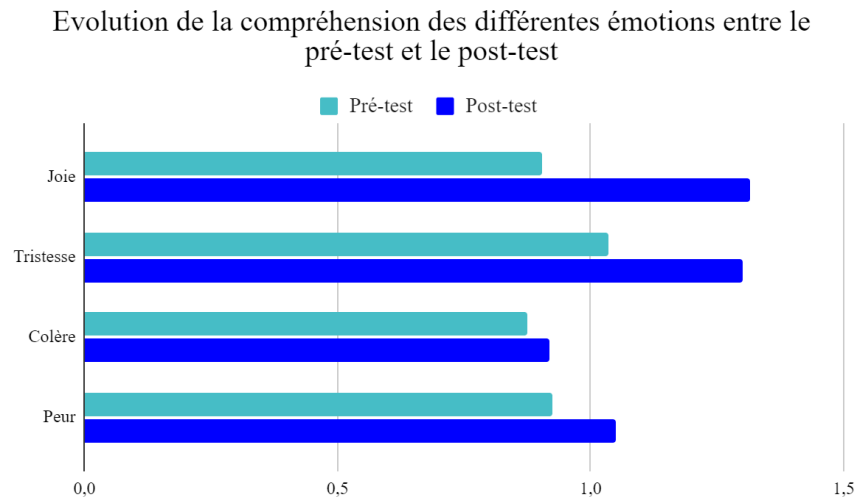
## **6.3. Evolution de la compréhension des différentes émotions**

### **6.3.1. Compréhension de chaque émotion**

Pour chaque test, nous avons pu obtenir la moyenne de compréhension de chacune des émotions (grâce à la moyenne de la compréhension de la cause de l'émotion et de la moyenne de la compréhension de la conséquence). Nous avons alors des moyennes données sur un total de 1,5 point (maximum de points pouvant être obtenus si la bonne émotion et la bonne justification sont données).

Ces données nous permettent alors de construire le diagramme ci-dessous afin de mettre en avant quelles émotions sont les mieux reconnues lors du pré-test et du post-test.

*Diagramme 2 : Compréhension de chacune des émotions en pré-test et post-test*



Ici, nous pouvons observer que deux émotions sont davantage reconnues par les élèves que cela soit en pré-test ou en post-test. En effet, la joie et la tristesse sont les deux émotions que les élèves ont le mieux comprises car la moyenne de leurs compréhensions respectives sont de 0,905 et 1,035 en pré-test et de 1,315 et 1,350 en post-test contre 0,875 et 0,925 pour la colère et la peur en pré-test et 0,920 et 1,05 en post-test.

Néanmoins, nous pouvons tout de même noter une amélioration des notes obtenues pour chacune des émotions entre le pré-test et le post-test.

### **6.3.2. Evolution de la reconnaissance et de la justification des émotions**

Suite à cette étude sur le niveau de compréhension de chacune des quatre émotions de base, nous nous sommes intéressées à l'évolution des élèves en ce qui concerne la reconnaissance des émotions et leur justification. Pour cela, nous avons compté pour chaque épreuve des deux tests le nombre de bons choix d'émotions et le nombre de bonnes justifications. Nous avons rassemblé ces résultats dans le tableau ci-dessous.

*Tableau 9 : Récapitulatif du nombre de bonnes réponses au pré-test et au post-test*

		Causes		Conséquences	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Joie	Nombre de bons choix d'émotion	18	24	13	18
	Nombre de bonnes justifications	11	21	14	21
Peur	Nombre de bons choix d'émotion	12	14	16	15
	Nombre de bonnes justifications	16	24	16	19
Colère	Nombre de bons choix d'émotion	15	16	12	10
	Nombre de bonnes justifications	16	24	9	13
Tristesse	Nombre de bons choix d'émotion	15	23	18	21
	Nombre de bonnes justifications	15	22	18	21

Ici, nous pouvons voir que pour les quatre émotions de base, les élèves ont généralement fait des progrès en ce qui concerne l'identification de l'émotion et ont mieux justifié leurs choix. Par exemple, pour l'exercice de compréhension de la cause de la joie, 18 élèves avaient identifié correctement l'émotion au pré-test, contre 21 au post-test, et seulement 11 avait justifié leur choix de façon cohérente au pré-test, contre 21 au post-test. On perçoit donc ici une nette amélioration, surtout en ce qui concerne la justification.

## **7. Discussion**

Suite à l'analyse des résultats que nous avons obtenus grâce à nos différents tests, nous allons maintenant tenter de répondre à notre problématique. Pour rappel, notre problématique était la suivante : Comment une séquence autour d'un album de jeunesse traitant des émotions influence-t-elle la compréhension des émotions chez l'enfant ?

## 7.1. Réponses aux questions

En partant de cette problématique, nous avons émis au commencement de notre recherche plusieurs hypothèses, que nous allons maintenant valider ou non en fonction des résultats que nous avons obtenus.

### 7.1.1. Première hypothèse

Notre première hypothèse était que la séquence que nous avons proposée autour de l'album *Le Loup qui apprivoisait ses émotions* a permis de développer la capacité des élèves à identifier les émotions que les autres ressentent.

D'après Brun (2001) et Nadel (1999), cités par Gosselin et Perron (2007), l'enfant comprend et identifie les émotions des personnes qui l'entourent principalement grâce aux expressions faciales. Cependant, Baggioni, Guidetti, Thommen et Veyre (2021) distinguent deux types d'identification des émotions : l'identification par les expressions faciales et l'identification avec des histoires.

Ainsi, cette première hypothèse était testée dans l'épreuve de reconnaissance des expressions faciales et également dans les deux épreuves du pré-test et du post-test, dans lesquelles l'élève devait, pour chaque histoire proposée, identifier l'émotion que ressentait le personnage.

Certaines recherches ont démontré que l'identification des émotions à partir d'histoires arrive plus tardivement, car elle nécessite la compréhension des inférences et la représentation des états mentaux des personnages (Baggioni, Guidetti, Thommen et Veyre, 2021). C'est ce que nous avons observé dans les résultats du pré-test. En effet, pratiquement tous les élèves ont identifié les différentes expressions faciales lors de l'épreuve de reconnaissance des expressions faciales, alors que l'identification des émotions lors des épreuves ToM en compréhension des causes et des conséquences des émotions a été plus difficile.

Étant donné que les réponses lors de l'épreuve de reconnaissance des expressions faciales étaient presque toutes déjà correctes et que nous manquions de temps pour la suite, nous avons choisi de ne pas la soumettre à nouveau aux

élèves lors du post-test. Cependant, grâce aux résultats qui sont ressortis des épreuves ToM sur les causes et les conséquences des émotions, nous pouvons noter que la plupart des élèves interrogés ont beaucoup progressé et ont davantage choisi la bonne émotion dans chacune des situations proposées lors du post-test, soit après avoir travaillé sur les émotions avec l'album. Ainsi, nous pouvons affirmer que notre première hypothèse concernant l'identification des émotions est validée.

### **7.1.2. Deuxième et troisième hypothèses**

D'après de nombreuses études, le raisonnement émotionnel joue un rôle très important dans la vie sociale de l'enfant, et est central dans son développement. Il lui permet de mieux comprendre et de mieux s'adapter à son environnement (Baurain et Nader-Grosbois, 2011 ; Brun, 2015 ; Fréchette et Morissette, 2018 ; Perron et Gosselin, 2007 et Thommen, Baggioni, Veyre et Guidetti, 2021). C'est pourquoi il est important qu'il soit capable d'identifier les émotions que les autres ressentent, mais également de comprendre pourquoi ils les ressentent et comment leur comportement va être influencé par ces émotions.

Ainsi, nos deuxième et troisième hypothèses portaient sur les causes et les conséquences des émotions. La deuxième hypothèse que nous avons émise était que la séquence que nous avons proposée a permis de développer la capacité des élèves à comprendre les causes des émotions que les autres ressentent. La compréhension des causes des émotions était testée dans l'épreuve ToM en compréhension des causes des émotions du pré-test et du post-test. Nous avons pu noter que les élèves ont obtenu à cette épreuve des scores plus élevés au post-test que lors du pré-test. En effet, ils ont mieux réussi à comprendre les émotions que ressentaient les personnages et à les expliquer, ce qui nous permet également de dire que notre deuxième hypothèse est validée.

Enfin, notre dernière hypothèse était que la séquence que nous avons proposée a permis de développer la capacité des élèves à comprendre les conséquences des émotions que les autres ressentent. Cette hypothèse était testée dans l'épreuve ToM en compréhension des conséquences des émotions du pré-test et du post-test. Nous pouvons remarquer qu'une nouvelle fois, les élèves se sont



améliorés et ont obtenu de meilleurs scores au post-test. Ainsi, nous validons notre troisième hypothèse.

### **7.1.3. Intérêts d'une séquence autour de l'album**

A présent que nous avons démontré l'influence positive de l'album sur la capacité des élèves à comprendre les émotions, nous pouvons nous intéresser aux moyens grâce auxquels il permet cette évolution.

Tout d'abord, l'album de jeunesse est un support particulièrement adapté à l'enfant qui est déjà très connu pour certains apprentissages et qui permet de transmettre des connaissances dont la compréhension des émotions.

En effet, nous avons pu voir que ce support est très intéressant du point de vue du développement du langage. Comme expliqué dans le texte de cadrage concernant la littérature de jeunesse au cycle 1, il permet à l'enfant d'enrichir son vocabulaire et le texte l'aide à mettre des mots sur les états mentaux des personnages. On y retrouve un vocabulaire spécifique des émotions et des états mentaux, qui permet aux élèves de mieux comprendre ces concepts.

Les images viennent compléter cette compréhension des émotions car selon les émotions du personnage, ce dernier n'aura pas les mêmes expressions faciales. Grâce à cela, les élèves vont faire le lien entre l'émotion et la façon dont elle s'exprime. Ils auront alors un certain nombre d'indices visuels qui leur permettront d'identifier les émotions d'autrui. De plus, il est important de noter que l'assemblage du texte et des images permet une multi-modalité perceptive qui aide les élèves à mieux se représenter les choses (Bernat, Gombert et Roussey, 2016).

De plus, nous avons pu voir dans notre cadre théorique que l'anthropomorphisme était très présent dans les albums de jeunesse, c'est donc une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de choisir un album de Loup. Cette technique, nous l'avons vu permet que les élèves gardent une certaine distance avec l'album afin de se sentir plus libre de parler de ce qu'ils en pensent ou ressentent face à cela (Léon, 1994). Ainsi, nous avons pu remarquer lors de nos séances que les élèves parlaient librement de l'histoire et que le personnage du Loup ne leur posait aucun problème.

Concernant les thématiques abordées dans l'album du Loup, nous avons pu voir que ces dernières étaient proches de l'enfant afin que les élèves comprennent facilement les situations et puissent faire le lien avec leurs préoccupations enfantines. Cela confirme tout à fait ce que nous avons pu trouver dans l'article de Bernat, Gombert et Roussey (2016), qui expliquent que l'on retrouve généralement dans les albums de jeunesse des thématiques de vie, telles que la famille, l'école, la solidarité ou encore l'exclusion par exemple.

Enfin, nous pouvons rappeler que les histoires pour enfants sont de nature sociale (Mar, Tackett et Moore, 2010), elles sont centrées sur les interactions entre les individus, avec toujours cette idée que les élèves vont pouvoir s'identifier aux situations proposées. Très souvent, ce qui se passe dans les albums fait écho à des situations vécues par l'élève. Nous avons vu cela lors de nos séances sur l'album avec des élèves qui souhaitaient nous raconter ce qui leur était arrivés suite à la lecture d'un passage de l'histoire. L'album permet donc une ouverture sur les autres et sur le monde.

D'après ce que nous venons de dire, nous pouvons confirmer que l'album est un support très intéressant et adapté dans le cadre de notre étude pour le développement des états mentaux et de la compréhension des émotions.

L'intervention de l'adulte a également un rôle très important dans une séquence autour d'un album de jeunesse. En effet, d'après Morissette et Bouchard, (2008, cités par Fréchette et Morissette, 2018), l'adulte joue le rôle de guide et pousse l'enfant à dépasser ses limites, tout en encadrant ses apprentissages.

De plus, d'après Astington et Peskin (2004, cités par Mélançon, 2015), l'exposition à des mots en lien avec les états mentaux développe le vocabulaire des enfants, mais cela ne signifie pas qu'il y a une meilleure compréhension. C'est pour cela que la plupart des chercheurs conseillent un dialogue entre l'adulte et l'enfant pour que celui-ci intègre mieux les éléments des états mentaux et émotionnels.

Lorsque l'on observe les résultats de notre étude, nous voyons que les élèves ont amélioré leur compréhension des émotions, et cela est passé en grande partie par l'intervention de l'adulte, nos interventions au cours des séances que nous avons proposées. Lors des séances 1 et 2 de notre séquence, nous avons procédé

à la lecture de l'album mais pas seulement. En réalité, à la fin de chaque page nous avons interagi avec les élèves. Par exemple, nous leur avons demandé de repérer les émotions qui étaient en jeu et pour chaque émotion citée, nous avons remarqué quelle expression faciale avait le loup et nous avons accroché au tableau la carte de l'imagier correspondante. Pour finir, nous avons également échangé avec les élèves à propos des causes et des conséquences des émotions du personnage, afin de développer chez eux une meilleure compréhension des émotions.

#### **7.1.4. Réponse à la problématique**

Suite à nos premières recherches sur la théorie de l'esprit, nous avons mis en évidence que la compréhension des émotions était nécessaire pour que l'enfant se développe correctement et qu'il puisse s'adapter à son milieu (Astington et Edwards, 2010 ; Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011).

Nous avons également identifié plusieurs éléments permettant de développer la théorie de l'esprit chez l'enfant, dont l'album de jeunesse, qui nous a semblé particulièrement adapté.

C'est pourquoi nous avons choisi de mener notre étude en lien avec la question suivante : Comment une séquence autour d'un album de jeunesse traitant des émotions influence-t-elle la compréhension des émotions chez l'enfant ?

Maintenant que nous avons validé chacune de nos hypothèses, nous pouvons répondre à cette problématique. Tout d'abord, nous avons dans cette recherche confirmé que l'album de jeunesse permet à l'enfant de mieux comprendre les émotions, car il lui permet de mieux identifier les émotions et de mieux comprendre les comportements émotionnels en identifiant les causes et les conséquences des émotions.

Nous avons également explicité au cours de cette recherche l'intérêt de mener une séquence autour d'un album de jeunesse et les moyens grâce auxquels elle aide au développement de la théorie de l'esprit, et plus particulièrement à la compréhension des émotions. En effet, l'album de jeunesse est tout d'abord un support adapté à l'enfant et qui permet de lui transmettre des connaissances, grâce

aux images, à l'anthropomorphisme, au vocabulaire utilisé ou encore en abordant des thématiques proches de l'enfant et en procédant à une ouverture sur le monde.

Nous avons pu voir que l'album de jeunesse permet à l'enfant de mieux comprendre les émotions en grande partie grâce à l'intervention de l'adulte, qui joue un rôle de guide et aide l'enfant à davantage intégrer les éléments des états mentaux et émotionnels grâce au dialogue. Tous ces éléments nous confirment que l'album de jeunesse est bien un support particulièrement pour développer la théorie de l'esprit de l'enfant à l'école.

Ainsi, cette recherche nous a permis de mettre en évidence l'intérêt de mener en classe des séquences autour des albums de jeunesse. Cela nous donne des clés sur les pratiques enseignantes, aussi bien pour évaluer le niveau de compréhension des émotions grâce aux différents tests que nous avons présentés, que pour développer la compréhension des émotions grâce à des séquences autour des albums de jeunesse, en instaurant notamment un dialogue entre l'adulte et l'enfant autour de l'histoire.

## **7.2. Limites et perspectives de la recherche**

### **7.2.1. Limites**

Malgré tout ce que notre recherche a apporté, elle comporte tout de même quelques limites. Tout d'abord, étant donné le peu de temps que nous avons pour mener cette recherche, le recueil de données a été mené sur une très courte période, ce qui nous a obligé à faire des choix.

En effet, nous avons initialement prévu de recueillir nos données auprès d'une classe avec laquelle nous mènerions une séquence sur un album sur le thème des émotions, mais également auprès d'un groupe contrôle, qui n'aurait pas bénéficié de ce travail sur les émotions. Cependant, par manque de temps nous avons été contraintes de mettre notre idée de groupe contrôle de côté, afin de nous concentrer sur le groupe expérimental.

En outre, cette recherche a été menée dans une seule école, avec une seule classe de 24 élèves. Il est possible que la population de cette classe ne soit pas

représentative de tous les élèves. La recherche aurait probablement mérité d'être menée dans d'autres écoles, avec des élèves d'âges et de niveaux différents afin d'obtenir des données plus représentatives des capacités des élèves en général.

Toujours en raison de ce laps de temps plutôt court, nous avons dû faire le choix de n'utiliser qu'un seul album pour travailler sur les émotions avec notre groupe expérimental, et nous avons également été contrainte de raccourcir la séquence que nous avions initialement prévue. Nous avons tout de même observé des résultats très encourageants à la suite de cette séquence, mais peut-être auraient-ils été encore plus marqués si nous avions pu travailler avec plusieurs albums et sur une plus longue période.

Enfin, nous pourrions nous demander si les résultats que nous avons observés lors du post-test sont des résultats qui vont durer sur le long terme. En effet, le pré-test, la séquence sur l'album, et le post-test se sont déroulés seulement en l'espace de deux semaines environ. Ainsi, le post-test a été mené seulement quelques jours après la dernière séance, ce qui fait que le travail sur les émotions était encore frais dans la tête des élèves. Nous pouvons donc nous demander si ce travail sur les émotions a vraiment été acquis par les élèves et a vraiment amélioré leur niveau de compréhension des émotions sur le long terme, ou si les résultats ont été aussi bons principalement parce que la séquence sur les émotions venait tout juste d'être achevée.

Nous avons également observé quelques limites en ce qui concerne le pré-test et le post-test. En effet, nous avons tout d'abord remarqué pendant l'exercice sur la compréhension des causes des émotions, que la situation inductrice d'une émotion présentée précédemment avait parfois une influence sur la réponse de l'élève pour la suivante. Par exemple, lorsque nous avons présenté à un élève la situation inductrice de la joie après la situation inductrice de la peur (histoire avec le loup), l'élève a bien identifié l'émotion de la joie, mais il l'a justifiée par le fait qu'il n'y avait pas de loup. Ainsi, nous pouvons nous demander s'il est vraiment judicieux de présenter pour chaque émotion des situations similaires, ou s'il ne serait pas mieux au contraire d'utiliser des situations totalement différentes afin d'éviter ce genre de liens entre les situations.

### 7.2.2. Perspectives et évolutions

Afin d'enrichir notre recherche, plusieurs perspectives d'évolution sont envisageables. Tout d'abord, nous pourrions recueillir plus de données dans d'autres écoles, d'autres classes et d'autres niveaux, en travaillant avec des élèves sur plusieurs albums et sur une plus longue période. Nous pourrions même imaginer la mise en place d'un projet autour des émotions, sur une période entière, voire une année complète, avec l'utilisation de nombreux albums de jeunesse, ou même des romans selon les niveaux.

Il serait également intéressant de travailler sur d'autres aspects concernant les émotions, telles que la régulation des émotions ou la dissimulation des émotions. En effet, le sujet des émotions est abordé dans l'album *Le Loup qui apprivoisait ses émotions*, mais nous n'avons pas eu le temps de nous concentrer dessus. Ainsi, il serait judicieux de prolonger la séquence, en expliquant comment et pourquoi on doit apprendre à apprivoiser, à réguler ses émotions et pourquoi on doit parfois les dissimuler.

Enfin, il serait pertinent d'établir une liste, ou un classement, des albums de jeunesse qui traitent du sujet des émotions et qui sont susceptibles de développer au mieux la théorie de l'esprit de l'enfant, en ce qui concerne la compréhension des émotions.

## 8. Conclusion

Suite aux apports théoriques que nous avons pu mettre en avant, ainsi qu'à l'expérimentation mise en place, nous pouvons dire que la mise en place d'une séquence autour d'un album de jeunesse semble avoir un impact positif sur le développement de la théorie de l'esprit chez les élèves et plus précisément, ici, sur le développement de la compréhension des émotions.

La théorie de l'esprit étant la capacité à identifier et comprendre ses propres états mentaux ou les états mentaux des autres, nous pouvons voir qu'il s'agit d'une capacité qu'il est important de développer. Aujourd'hui, de plus en plus d'enseignants tentent de travailler sur les émotions avec les élèves afin que ces derniers développent leur théorie de l'esprit. Néanmoins, nous savons que cela n'est

pas totalement répandu, c'est pourquoi, dans ce mémoire, il nous a semblé essentiel de mettre en avant l'importance de travailler la théorie de l'esprit chez les élèves.

Aussi, nous l'avons vu, l'album de jeunesse est un outil très répandu dans les classes du cycle 1 au cycle 3. Cet outil particulier, sollicité par les enseignants dans différents apprentissages, peut être utilisé dans des activités de langages, de vocabulaire ou de compréhension par exemple. Grâce aux albums, les élèves développent leur imaginaire et s'ouvrent vers le monde car les albums sont des objets culturels par lesquels nous pouvons faire passer des messages, transmettre certaines valeurs, etc. Un travail sur la théorie de l'esprit ou la compréhension peut donc également s'appuyer sur cet outil.

La séquence mise en place lors de notre expérimentation, a permis aux élèves de mieux comprendre les causes et les conséquences des émotions. En effet, comme nous l'avons vu dans les résultats, les scores obtenus au post-test étaient tous, hormis un le score d'un élève, plus élevés que ceux obtenus au pré-test. Notre séquence sur l'album « Le loup qui apprivoisait ces émotions » semble donc avoir eu un effet bénéfique sur la compréhension des émotions des élèves.

Les bénéfices apportés par l'album ayant été mis en avant par un certain nombre d'études, Mar, Tackett et Moore (2010) se sont intéressés aux films pour enfants. Leur étude leur a permis de démontrer que la prédiction des capacités de la théorie de l'esprit pouvait s'étendre aux films pour enfants mais pas à la télévision pour enfants. Il pourrait donc être intéressant de poursuivre une recherche afin d'étudier l'impact des films pour enfants et des programmes télévisuels sur la théorie de l'esprit chez les enfants.

## Bibliographie

Astington J., Edward M., (2010). *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>

Baron-Cohen, S. (1999). La cécité mentale dans l'autisme (J. Nadel, Trad.). *Enfance*, 52(3), 285-293. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3153>

Baurain, C. & Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2, 179-211. <https://doi.org/10.3917/enf1.112.0179>

Bernat, V., Gombert, A. et Roussey, J. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 329-345. <https://doi.org/10.4074/S0013754516003050>

Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2, 165-178. <https://doi.org/10.3917/enf1.152.0165>

Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.

Fréchette, N. et Morissette, P. (2011). *Piaget : égocentrisme et phénomènes naturels*. Montréal, Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique, <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/piaget-egocentrisme-et-phenomenes-naturels>

Fréchette, N. et Morissette, P. (2018). *Théorie de l'esprit : la compréhension des états mentaux*. Montréal, Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique, <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/theorie-de-lesprit-la-comprehension-des-etats-mentaux>

Fréchette, N. et Morissette, P. (2018). *Développement cognitif : théorie socioculturelle*. Montréal, Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique, <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/developpement-cognitif-theorie-socioculturelle>



Fréchette, N. et Morissette, P. (2018). *Régulation des émotions chez un enfant de 7 ans*. Montréal, Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique. <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/regulation-des-emotions-chez-un-enfant-de-7-ans>

Houdé, O. & Leroux, G. (2013). L'enfant. Dans : , O. Houdé & G. Leroux (Dir), *Psychologie du développement cognitif* (pp. 115-194). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse*. Belin.

Larousse, E. (s. d.). Littérature pour la jeunesse. Dans Larousse. Consulté le 13 janvier 2022 sur [https://www.larousse.fr/encyclopedie/spaners/litterature\\_pour\\_la\\_jeunesse/63254](https://www.larousse.fr/encyclopedie/spaners/litterature_pour_la_jeunesse/63254)

Larousse, E. (s. d.). Album. Dans Larousse. Consulté le 14 janvier 2022 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/album/2062>

La littérature de jeunesse texte de cadrage [en ligne]. France, Eduscol. Mai 2017 Consulté le 13 janvier 2022 sur [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_cadrage\\_774763.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)

Laval, V. (2019). Chapitre 2. La théorie de Jean Piaget (1896-1980). Dans : , V. Laval, *La psychologie du développement: Modèles et méthodes* (pp. 27-67). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.laval.2019.01.0027>

Léon, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette.

Le Robert. (s. d.). Anthropomorphisme. Dans Le Robert. Consulté le 15 janvier 2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/anthropomorphisme>

Larzul, S. (2006). La découverte du monde mental chez le jeune enfant et l'école. *Le Journal des psychologues*, 237, 44-47. <https://doi.org/10.3917/jdp.237.0044>

Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002>

Mélançon, J. (2015). *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. <https://doi.org/10.7202/1047310ar>

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021. Programme de l'enseignement de l'école maternelle.

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).

Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la Théorie de l'esprit. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 21-44). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0021>

Daffe, V. & Nader-Grosbois, N. (2011). Comportements parentaux à l'égard des émotions et des croyances et Théorie de l'esprit chez l'enfant. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale*(pp. 301-321). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0301>

Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école*. Retz.

Perron, M. & Gosselin, P. (2007). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire. *Enfance*, 59, 109-125. <https://doi.org/10.3917/enf.592.0109>

Thomas, R. & Michel, C. (1994). 10. La théorie du développement cognitif de Piaget. Dans : , R. Thomas & C. Michel (Dir), *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (pp. 265-316). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Thommen, É. & Guidoux, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : aspects du développement typique et atypique. *Enfance*, 1, 49-68. <https://doi.org/10.3917/enf1.111.0049>

Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A. & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4, 413-434. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>

Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75, 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>

Zazzo, R. (1982). L'enfance de la psychologie de l'enfant et son devenir. Dans : Paul Fraise éd., *Psychologie de demain* (pp. 167-190). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.frais.1982.01.0167>

## Table des annexes

Annexe 1 : Pré-test / Post-test.....	60
Annexe 2 : Déroulement des tests .....	62
Annexe 3 : Histoires relative à la colère, à la tristesse et à la peur pour le test sur les conséquences des émotions .....	65
Annexe 4 : Imagier des émotions de Loup .....	67
Annexe 5 : Textes écrits avec les élèves de MS et GS lors de la séance 3.....	68
Annexe 6 : Tableau de reconnaissance des expressions faciales.....	70
Annexe 7 : Tableau des données brutes pour le pré-test.....	71
Annexe 8 : Tableau des données brutes pour le post-test.....	72
Annexe 9 : Tableaux de l'évolution du niveau des élèves .....	73

## Annexe 1 : Pré-test / Post-test

**Informations sur l'enfant :**

Nom : .....

Prénom : .....

Sexe : M / F

Date de naissance : .....

**Informations sur la passation :**

Date : .....

Lieu et contexte : .....

.....

.....

### Tâche préliminaire de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles

Emotion		Emotion verbalisée correctement		Emotion expliquée comportementalement
		oui	non	
Humain	JOIE			
	PEUR			
	COLERE			
	TRISTESSE			
Animal	JOIE			
	PEUR			
	COLERE			
	TRISTESSE			

- ? Joie : désigné après 1 – 2 tentative(s)
- ? Peur : désigné après 1 – 2 tentative(s)
- ? Tristesse : désigné après 1 – 2 tentative(s)
- ? Colère : désigné après 1 – 2 tentative(s)

### Épreuve ToM en compréhension des causes des émotions

**Joie :**

? Réponse de S :

Joie                       Tristesse

Peur                          Colère

? Demande de justification :

.....

.....

**Tristesse :**

? Réponse de S :

Joie                               Tristesse

Peur                               Colère

? Demande de justification :

.....

.....

**Colère :**

? Réponse de S :

Joie                               Tristesse

Peur                               Colère

? Demande de justification :

.....

.....

**Peur :**

? Réponse de S :

Joie                               Tristesse

Peur                               Colère

? Demande de justification :

.....

.....

## Épreuve ToM de compréhension des conséquences des émotions

### **Joie :**

? Solution choisie : 1    2    3

? Demande de justification :

.....

.....

### **Tristesse :**

? Solution choisie : 1    2    3

? Demande de justification :

.....

.....

### **Colère :**

? Solution choisie : 1    2    3

? Demande de justification :

.....

.....

### **Peur :**

? Solution choisie : 1    2    3

? Demande de justification :

.....

.....

## **Annexe 2 : Déroulement du test**

### **Déroulement du test**

#### **Tâche préliminaire de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles**

1) « Regarde, ce sont des images de visages. » (E pointe chacun des visages)

« Comment il/elle se sent ici ? »

→ Compléter le tableau

2) Si S ne répond pas correctement de manière spontanée, lui désigner les différentes émotions :

- « Ça, c'est quand on est content/joyeux. »
- « Ça, c'est quand on a peur. »
- « Ça, c'est quand on est triste. »
- « Ça, c'est quand on est fâché/en colère. »

E mélange les images

« Maintenant, montre-moi comment on est quand on est triste, fâché/en colère, joyeux/content, quand on a peur » (ordre au hasard)

→ Entourer nombres de tentatives

3) Si S échoue pour certaines images, le corriger et continuer avec les autres images. Puis présenter les images pour lesquelles l'enfant s'est trompé à la fin. Si, après une deuxième tentative, S commet encore des erreurs, poursuivre la passation.

#### **Épreuve ToM en compréhension des causes des émotions**

<b>Joie</b>	<p>Vignette 1 : « Regarde, c'est l'histoire de Luc/Lucie qui est en promenade dans la forêt avec ses amis. »</p> <p>Vignette 2 : « Là, c'est Luc/Lucie qui pense au bon pique-nique qu'il/elle va manger avec ses amis. »</p> <p>Vignette 3 : « Ici, on voit Luc/Lucie qui mange le bon pique-nique avec ses amis. »</p>
<b>Tristesse</b>	<p>Vignette 1 : « Regarde, c'est l'histoire de François/Françoise qui est en promenade dans la forêt avec ses amis »</p> <p>Vignette 2 : « Là, c'est François/Françoise qui pense au bon pique-nique qu'il/elle va manger avec ses amis »</p> <p>Vignette 3 : « Regarde, il se met à pleuvoir! Oh, quel dommage! François/Françoise et ses amis doivent arrêter leur promenade dans la forêt et rentrer à la maison à cause de la pluie... Ils ne pourront pas manger le bon pique-nique qu'ils ont préparé. Le bon pique-nique est tout mouillé, ils ne pourront pas le manger, tout est trempé/plein d'eau, regarde le panier! »</p>
<b>Colère</b>	<p>Vignette 1 : « Regarde, c'est l'histoire de Marc/Marie qui est en promenade dans la forêt avec ses amis »</p> <p>Vignette 2 : « Là, c'est Marc/Marie qui pense au bon pique-nique qu'il/elle va manger avec ses amis »</p> <p>Vignette 3 : « Regarde ce que font les amis de Marc/Marie: le garçon écrase les sandwichs avec ses pieds et la fille secoue la nappe pour tout renverser. Ils ne sont vraiment pas gentils... »</p>

**Tristesse**

Vignette 1 : « Regarde, c'est l'histoire de Charlie/Charlotte qui est en promenade dans la forêt avec ses amis »  
Vignette 2 : « Là, c'est Charlie/Charlotte qui pense au bon pique-nique qu'il/elle va manger avec ses amis »  
Vignette 3 : « Regarde, le méchant chien qui arrive pour manger le bon pique-nique! »

**Questions sur l'émotion :**

**Joie :** « Comment elle se sent Lucie en mangeant le bon pique-nique avec ses amis ? »

**Tristesse :** « Comment il se sent François maintenant qu'il ne peut pas manger le bon pique-nique ? »

**Colère :** « Comment elle se sent Marie alors que ses amis abîment le bon pique-nique ? »

**Peur :** « Comment il se sent Charlie alors que le méchant chien veut manger le pique-nique ? »

Montre-moi comment il/elle se sent, [prénom]. (montrer les images des expressions faciales).

Si nécessaire :

- « Est-ce qu'il/elle est fâchée/en colère ? »
- « Est-ce qu'il/elle a peur ? »
- « Est-ce qu'il/elle est contente/joyeuse ? »
- « Est-ce qu'il/elle est triste ? »

→ Cocher la réponse donnée + demande de justification : « Pourquoi [prénom] est [émotion] ? »

**Épreuve ToM en compréhension des conséquences des émotions**

**Joie**

Vignette 1 : « Tu vois? le grand-père de David/Sarah lui apporte un cadeau »  
Vignette 2: Garçon: « David ouvre son cadeau et découvre une voiture télécommandée. David est très très content »  
Fille: « Sarah ouvre son cadeau et découvre une poupée Barbie et des vêtements pour la poupée Barbie. Sarah est très très contente »

**Peur**

Vignette 1 : « Tu vois Tom/Julie est dans son lit, c'est le soir et il/elle essaye de s'endormir »  
Vignette 2 : « Ici, Tom/Julie pense à des monstres qui font très très peur... Il/elle a très peur dans son lit, dans sa chambre toute noire, le soir avant de s'endormir parce qu'il/elle pense à des monstres horribles »

**Tristesse**

Vignette 1 : « Tu vois, ici c'est Louis/Louise qui parle à son bel oiseau »  
Vignette 2 : « Ce matin, Louis/Louise s'est réveillé(e) et a trouvé son oiseau mort. Louis/Louise est très très triste »

**Colère**

Vignette 1 : « Pierre/Pauline est en train de faire un beau dessin. Il/elle est assis(e) à table avec son ami(e) qui dessine aussi »  
Vignette 2 : « Ici, c'est l'ami(e) de Pierre/Pauline qui prend le crayon rouge de Pierre/Pauline et qui le casse. Regarde, Pierre/Pauline est très très en colère/très fâché(e) sur son ami(e) qui lui a cassé son crayon rouge »



« Je vais te raconter l'histoire de [prénom], mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir »

**Joie :**

« Maintenant, trouve la fin de l'histoire de Sarah et de son cadeau »

Solutions proposées :

- « Ici, Sarah va faire un bisou à son grand-père »
- « Ici, Sarah casse son cadeau »
- « Ici, Sarah joue avec un puzzle »

« Qu'est-ce que Sarah qui est très contente va faire ? »

Si nécessaire :

- « Est-ce que Sarah va faire un bisou à son grand-père ? »
- « Est-ce qu'elle va casser son cadeau ? »
- « Est-ce qu'elle va jouer avec un puzzle ? »

**Peur :**

« Maintenant, trouve la fin de l'histoire de Tom dans sa chambre toute noire, le soir avant de s'endormir »

Solutions proposées :

- « Ici, Tom lit une histoire avec des sorcières et des fantômes »
- ? « Ici, Tom s'est endormi(e) »
- ? « Ici, Tom allume la lumière et sert son nounours dans ses bras »

« Qu'est-ce que Tom qui a très peur va faire ? »

**Tristesse :**

« Maintenant trouve la fin de l'histoire de Louise et de son oiseau »

Solutions proposées :

- « Ici, Louise se fait consoler par sa maman. »
- « Ici, Louise joue à la fanfare avec sa maman. »
- « Ici, Louise prend son petit déjeuner. »

« Qu'est-ce que Louise qui est très triste va faire ? »

**Colère :**

« Maintenant trouve la fin de l'histoire de Pierre et de son crayon cassé »

Solutions proposées :

- « Ici, Pierre prend le crayon rouge de son ami(e) parce que son ami(e) lui a cassé le sien, exprès »
- « Ici, Pierre continue son dessin »
- « Ici, Pierre offre tous ses crayons à son ami(e) »

« Qu'est-ce que Pierre/Pauline qui est très en colère/très fâché(e) sur son ami(e) va faire ? »

## Annexe 3 : Histoires relative à la colère, à la tristesse et à la peur pour le test sur les conséquences des émotions

Histoire relative à la colère  
Version féminine (Pauline)



Pauline est en train de faire un beau dessin. Elle est assise à table avec son amie qui dessine aussi



Ici, c'est l'amie de Pauline qui prend le crayon rouge de Pauline et qui le casse. Regarde, Pauline est très très en colère/très fâchée sur son amie qui lui a cassé son crayon rouge

Qu'est ce que Pauline qui est très en colère/très fâchée sur son amie va faire?



Ici, Pauline prend le crayon rouge de son amie parce que son amie lui a cassé le sien, exprès



Ici, Pauline continue son dessin



Ici, Pauline offre tous ses crayons à son amie

Question ToM-émotions: Qu'est-ce que Pauline qui est très en colère va faire? Pourquoi Pauline va [comportement]?

Histoire relative à la tristesse  
Version masculine (Louis)



Tu vois, ici c'est Louis qui parle à son bel oiseau



Ce matin, Louis s'est réveillé et a trouvé son oiseau mort. Louis est très très triste

Maintenant trouve la fin de l'histoire de Louis et de son oiseau



Ici, Louis se fait consoler par sa maman



Ici, Louis prend son petit déjeuner



Ici, Louis joue à la fanfare avec sa maman

Question ToM-émotions: Qu'est-ce que Louis qui est très triste va faire? Pourquoi Louis va [comportement]?

Histoire relative à la peur  
Version féminine (Julie)



Tu vois Julie est dans son lit, c'est le soir et elle essaye de s'endormir



Ici, Julie pense à des monstres qui font très très peur ... Elle a très peur dans son lit, dans sa chambre toute noire, le soir avant de s'endormir parce qu'elle pense à des monstres horribles

Qu'est ce que Julie qui a très peur va faire?



Ici, Julie allume la lumière et sert son nounours dans ses bras



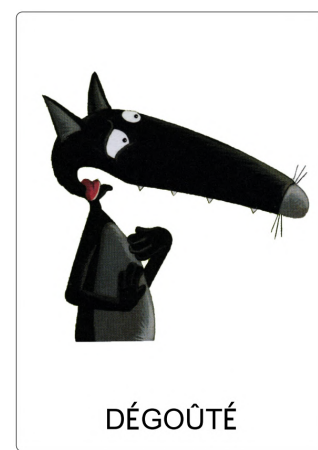
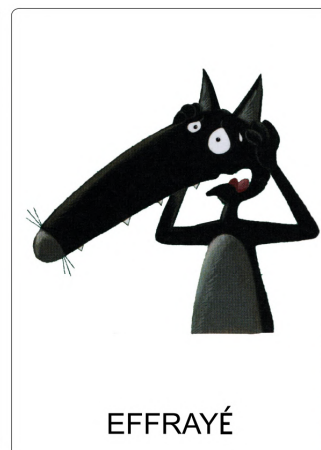
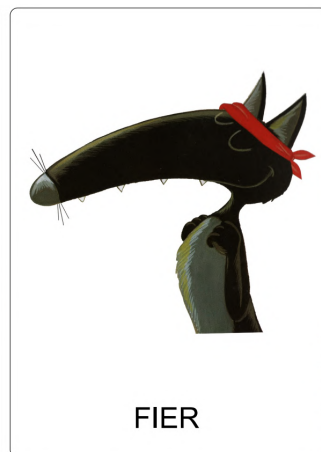
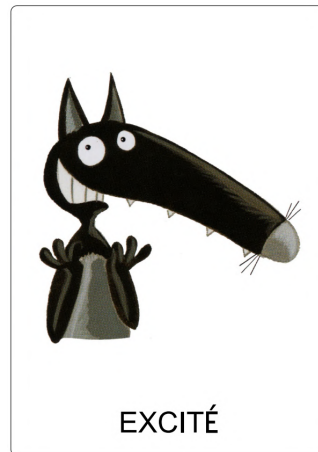
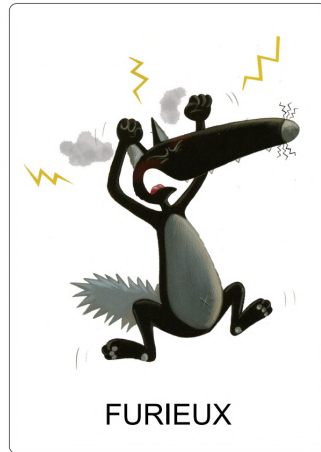
Ici, Julie s'est endormie



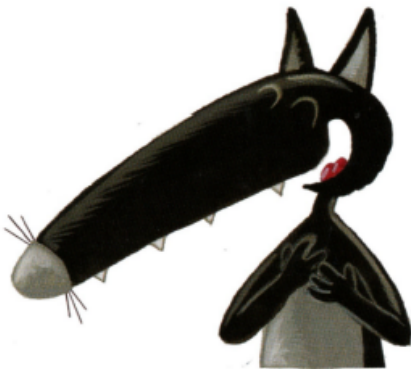
Ici, Julie lit une histoire avec des sorcières et des fantômes

Question ToM-émotions: Qu'est-ce que Julie qui a très peur va faire? Pourquoi Julie va [comportement]?

## Annexe 4 : Imagier des émotions de Loup



## Compte rendu des textes écrits avec les élèves de MS-GS sur les 4 émotions principales : joie, tristesse, peur et colère.



JOYEUX

### La joie

Loup fête son anniversaire.  
Il fait un gâteau avec sa maman.  
Il invite ses amis.  
Il pousse Petit-Loup sur la balançoire en attendant ses copains.  
Ses copains arrivent. Il mange le gâteau avec ses copains.  
Loup est content parce qu'il fête son anniversaire avec ses amis.  
Puis ils vont jouer au parc, à la balançoire, au trampoline et au toboggan.  
Loup fait un bisou à ses copains pour les remercier d'être venus à son anniversaire.  
Ils sont tous heureux.

Fin de l'histoire



EFFRAYÉ

### La peur

Il était une fois, Loup qui jouait aux toupies.  
Tout d'un coup, la lumière s'éteint.  
Loup ne voit plus rien. Il a peur et il se cache sous sa couette.  
Il prend son doudou.  
Il se lève et il essaye de trouver la porte mais il se cogne dans un mur.  
Loup crie : "Au secours !"  
Son ami Albert arrive et vient l'aider.  
Loup n'a plus peur parce que son ami est là.



TRISTE

### La tristesse

Il était une fois, Mr Loup qui jouait avec ses copains à cache-cache. Ils se disputaient pour savoir qui allait compter. C'est finalement Mr Loup qui devait compter. Pendant qu'il comptait, les autres sont partis se cacher difficilement. Pendant qu'ils se cachaient, ses amis sont partis loin et se sont perdus. Mr Loup commence alors à les chercher pendant très très longtemps mais toujours personne. A un moment, il voit des traces de pas et pense que c'est ses amis. Il suit donc les traces et commence à voir quelqu'un. Il pense que c'est un de ses amis mais c'est en fait un renard. Il lui demande si par hasard il n'aurait pas vu ses amis, le renard lui répond que non, il ne les a pas vu. Tout triste, il repart à la recherche de ses amis en pleurant. Une nouvelle fois, il voit des traces de pas sur un chemin, à gauche, à droite et tout droit. Il prend ses trois chemins les uns après les autres et retrouve enfin ses amis. Il se font tous un gros câlin et se rappellent qu'ils sont amis pour la vie.



FURIEUX

### La colère

C'est l'histoire de Loup qui est avec son copain et son amoureuxse. Ils sont en train de jouer dans la piscine avec des canards, des ballons, des bouées et des bateaux. Tout à coup, l'amoureuse de Loup sort de la piscine et attrape un fauteuil. Elle le jette sur la tête de Loup. Loup se sent alors fâché, très très fâché car il croit que ce n'est plus son amoureuxse.

Après un petit peu de temps, ils vont se parler, se calmer et se dire pardon tous les deux pour redevenir amoureux.

## Annexe 6 : Tableau de reconnaissance des expressions faciales

	Humain								Animal							
	Joie verbalisée correctement?		Peur verbalisée correctement?		Colère verbalisée correctement?		Tristesse verbalisée correctement?		Joie verbalisée correctement?		Peur verbalisée correctement?		Colère verbalisée correctement?		Tristesse verbalisée correctement?	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
<b>MS</b>																
Elève 1	x			x	x		x		x			x		x	x	
Elève 2	x		x		x		x		x			x	x		x	
Elève 3	x			x	x			x	x		x		x		x	
Elève 4	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 5	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 6	x			x	x		x		x			x		x	x	
Elève 7	x			x		x		x	x			x		x	x	
Elève 8	x		x		x		x		x		x		x		x	
Elève 9	x			x		x	x		x			x	x		x	
Elève 10	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 11	x		x		x		x		x			x	x		x	
Elève 12	x		x		x		x		x		x		x		x	
Elève 13	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 14	x			x	x		x		x		x		x			x
Elève 15	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 16	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 17	x			x	x		x		x		x		x		x	
Elève 18	x			x	x		x		x		x		x		x	
<b>Total MS</b>	18	0	4	14	16	2	16	2	18	0	6	12	15	3	17	1
<b>GS</b>																
Elève 19	x			x	x		x		x		x		x		x	
Elève 20	x		x		x		x		x		x		x		x	
Elève 21	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 22	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 23	x			x	x		x		x			x	x		x	
Elève 24	x			x	x		x		x		x			x	x	
<b>Total GS</b>	6	0	1	5	6	0	6	0	6	0	3	3	5	1	6	0
<b>Total classe</b>	24	0	5	19	22	2	22	2	24	0	9	15	20	4	23	1

## Annexe 7 : Tableau des données brutes pour le pré-test

	Cause de la joie	Cause de la tristesse	Cause de la colère	Cause de la peur	Total pour les causes	Conséquences de la joie	Conséquences de la tristesse	Conséquences de la colère	Conséquences de la peur	Total pour les conséquences	Total Pré-test
<b>MS</b>											
Elève 1	1	1	1,5	1,5	5	1	0	0	1,5	2,5	7,5
Elève 2	0	0	1,5	0,5	2	0	0	0	0,5	0,5	2,5
Elève 3	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2
Elève 4	0	1	1	1,5	3,5	0	1,5	1,5	1,5	4,5	8
Elève 5	1,5	0,5	1,5	1,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	6	11
Elève 6	1	0	1,5	0	2,5	0	1,5	1	0	2,5	5
Elève 7	1,5	0,5	1,5	1,5	5	1,5	1,5	1,5	0,5	5	10
Elève 8	1	0	0,5	1,5	3	1,5	1,5	1,5	1,5	6	9
Elève 9	1	1	1,5	0,5	3,5	1,5	1,5	0	0	3	6,5
Elève 10	1	0,5	1,5	0	3	0	0	0	0	0	3
Elève 11	1,5	1	0,5	1,5	4,5	1,5	1,5	0	1	4	8,5
Elève 12	1	1,5	1,5	1,5	5,5	1,5	1,5	0,5	0,5	4	9,5
Elève 13	0	0,5	1	1,5	3	0	1,5	1	1,5	4	7
Elève 14	1,5	1,5	0,5	0,5	4	1,5	1,5	0,5	1,5	5	9
Elève 15	0,5	1,5	1,5	1	4,5	0	0	0	1,5	1,5	6
Elève 16	1,5	1,5	0,5	1,5	5	0	1,5	1	1,5	4	9
Elève 17	1,5	1,5	1,5	1	5,5	1,5	1,5	1	1,5	5,5	11
Elève 18	1	0,5	1,5	0	3	0,5	1,5	0	1	3	6
<b>Moyenne MS</b>	<b>0,97</b>	<b>0,78</b>	<b>1,14</b>	<b>0,97</b>	<b>3,81</b>	<b>0,75</b>	<b>1,08</b>	<b>0,67</b>	<b>0,94</b>	<b>3,44</b>	<b>7,25</b>
<b>GS</b>											
Elève 19	1,5	1,5	0,5	0,5	4	1,5	1,5	0,5	1,5	5	9
Elève 20	1,5	1,5	1,5	0,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	6	11
Elève 21	0,5	1,5	0,5	0,5	3	0,5	1,5	0,5	1,5	4	7
Elève 22	0	1	0,5	0	1,5	0	0	1	0	1	2,5
Elève 23	1	1,5	1,5	1,5	5,5	1,5	1,5	0	1	4	9,5
Elève 24	1,5	1,5	0,5	0	3,5	1,5	1,5	1	1,5	5,5	9
<b>Moyenne GS</b>	<b>1,00</b>	<b>1,42</b>	<b>0,83</b>	<b>0,50</b>	<b>3,75</b>	<b>1,08</b>	<b>1,25</b>	<b>0,75</b>	<b>1,17</b>	<b>4,25</b>	<b>8,00</b>
<b>Moyenne Totale</b>	<b>0,98</b>	<b>0,94</b>	<b>1,06</b>	<b>0,85</b>	<b>3,79</b>	<b>0,83</b>	<b>1,13</b>	<b>0,69</b>	<b>1,00</b>	<b>3,65</b>	<b>7,44</b>



## Annexe 8 : Tableau des données brutes pour le post-test

	Cause de la joie	Cause de la tristesse	Cause de la colère	Cause de la peur	Total pour les causes	Conséquences de la joie	Conséquences de la tristesse	Conséquences de la colère	Conséquences de la peur	Total pour les conséquences	Total Post-test
<b>MS</b>											
Elève 1	1,5	1,5	1,5	1,5	6	1	1,5	0	0	2,5	8,5
Elève 2	1,5	1,5	0,5	1,5	5	1,5	1,5	0	0	3	8
Elève 3	1,5	0	1	0,5	3	0	0	1	1,5	2,5	5,5
Elève 4	1,5	1,5	1,5	0,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	6	11
Elève 5	1,5	1,5	0,5	1,5	5	1,5	1,5	0	1,5	4,5	9,5
Elève 6	1,5	0	1,5	1,5	4,5	0,5	0	0	1,5	2	6,5
Elève 7	1,5	0,5	1,5	0,5	4	1,5	1,5	1,5	0	4,5	8,5
Elève 8	1,5	1,5	0,5	1,5	5	1,5	1,5	0	1,5	4,5	9,5
Elève 9	1,5	1,5	1,5	0,5	5	1,5	1,5	1,5	0,5	5	10
Elève 10	1,5	1,5	1,5	0,5	5	0,5	1,5	0,5	0,5	3	8
Elève 11	1,5	1,5	1,5	1,5	6	1,5	1,5	0	1,5	4,5	10,5
Elève 12	1,5	1,5	1,5	1,5	6	1,5	1,5	0,5	0,5	4	10
Elève 13	1,5	1,5	1,5	1,5	6	0	1,5	0,5	1,5	3,5	9,5
Elève 14	1,5	1,5	0,5	0,5	4	1,5	1,5	1,5	1,5	6	10
Elève 15	1,5	1,5	1,5	0,5	5	0,5	0	0,5	1,5	2,5	7,5
Elève 16	1	1,5	0,5	0,5	3,5	1,5	1,5	0	0	3	6,5
Elève 17	1,5	0,5	1,5	1,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	6	11
Elève 18	1	1,5	1,5	1,5	5,5	1,5	1,5	0,5	1,5	5	10,5
<b>Moyenne MS</b>	<b>1,44</b>	<b>1,22</b>	<b>1,19</b>	<b>1,06</b>	<b>4,92</b>	<b>1,14</b>	<b>1,25</b>	<b>0,61</b>	<b>1,00</b>	<b>4,00</b>	<b>8,92</b>
<b>GS</b>											
Elève 19	1,5	1,5	0,5	1,5	5	1,5	1,5	0,5	1,5	5	10
Elève 20	1,5	1,5	1,5	1,5	6	1,5	1,5	0	1,5	4,5	10,5
Elève 21	1,5	1,5	1,5	0,5	5	0,5	1,5	1	0,5	3,5	8,5
Elève 22	1	1,5	0,5	0,5	3,5	1,5	1,5	1	0	4	7,5
Elève 23	1,5	1,5	1,5	1,5	6	1,5	1,5	1,5	1,5	6	12
Elève 24	1,5	1,5	0,5	1,5	5	1,5	1,5	1,5	1,5	6	11
<b>Moyenne GS</b>	<b>1,42</b>	<b>1,50</b>	<b>1,00</b>	<b>1,17</b>	<b>5,08</b>	<b>1,33</b>	<b>1,50</b>	<b>0,92</b>	<b>1,08</b>	<b>4,83</b>	<b>9,92</b>
<b>Moyenne Totale</b>	<b>1,44</b>	<b>1,29</b>	<b>1,15</b>	<b>1,08</b>	<b>4,96</b>	<b>1,19</b>	<b>1,31</b>	<b>0,69</b>	<b>1,02</b>	<b>4,21</b>	<b>9,17</b>

## Annexe 9 : Tableaux de l'évolution du niveau des élèves

Élèves qui ont baissé d'un niveau	Pré-test	Post-test	Evolution
Elève 7	10	8,5	-1,5
	<b>Augmentation moyenne</b>		-1,5
Élèves qui ont gardé le même niveau	Pré-test	Post-test	Evolution
Elève 1	7,5	8,5	1
Elève 5	11	9,5	-1,5
Elève 12	9,5	10	0,5
Elève 15	6	7,5	1,5
Elève 16	9	6,5	-2,5
Elève 17	11	11	0
Elève 20	11	10,5	-0,5
Elève 21	7	8,5	1,5
Elève 23	9,5	12	2,5
	<b>Augmentation moyenne</b>		0,28
Élèves qui sont montés d'un niveau	Pré-test	Post-test	Evolution
Elève 2	2,5	8	5,5
Elève 3	2	5,5	3,5
Elève 4	8	11	3
Elève 6	5	6,5	1,5
Elève 8	9	9,5	0,5
Elève 9	6,5	10	3,5
Elève 10	3	8	5
Elève 11	8,5	10,5	2
Elève 13	7	9,5	2,5
Elève 14	9	10	1
Elève 18	6	10,5	4,5
Elève 19	9	10	1
Elève 22	2,5	7,5	5
Elève 24	9	11	2
	<b>Augmentation moyenne</b>		2,89
	<b>Augmentation moyenne totale</b>		1,73

## Résumé

La théorie de l'esprit est définie comme étant la capacité à identifier et à comprendre ses propres états mentaux ou ceux d'autres individus, tels que les émotions, les pensées, ou encore les désirs. Elle se développe principalement entre la période de 3 à 5 ans. L'étude de la théorie de l'esprit, dérivée de l'étude de la psychologie développementale, s'est particulièrement développée ces dernières années. De nombreux travaux ont été effectués sur ce thème, et certains ont fait le lien entre le développement de la théorie de l'esprit et les albums de jeunesse. Cependant, très peu portent sur l'étude du développement de la compréhension des émotions grâce aux albums de jeunesse. Le raisonnement émotionnel joue en effet un rôle très important dans la vie sociale de l'enfant, en lui permettant de mieux comprendre son environnement et de mieux s'y adapter. C'est pourquoi étudions dans cette recherche le potentiel des albums de jeunesse dans le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant, en réalisant des tests avec une classe de 24 élèves de 5 à 6 ans, avant et après avoir travaillé sur les émotions grâce au support de l'album de jeunesse.

## Abstract

Theory of mind is defined as the ability to identify and understand their own mental states or those of other individuals, such as emotions, thoughts, or desires. It mainly develops between the period of 3 to 5 years. The study of the theory of mind, derived from the study of developmental psychology, has particularly developed these last years. Much work has been done on this theme, and some have made the connection between the development of theory of mind and youth albums. However, very few focus on the study of the development of the understanding of emotions through youth albums. Emotional reasoning plays a very important role in the social life of the child, allowing him to better understand his environment and better adapt to it. That's why we studied in this research the potential of youth albums in the development of the children's understanding of emotions, by carrying out tests with a class of 24 students, aged 4 to 6, before and after having worked on the emotions thanks to the support of the youth album.

**Mots clés :** théorie de l'esprit, émotions, album de jeunesse, développement de l'enfant