La chronique du LIMIER

La littératie illustrée à l'école

Par **Jessica Bernier**
et **Julie Mélançon**
Jessica Bernier est étudiante à la maîtrise,
Julie Mélançon est professeure-chercheuse,
toutes deux à l'Université du Québec à
Rimouski, campus de Lévis

Avoir à l'esprit les états émotionnels et mentaux pour exploiter autrement les albums de la classe : il suffit d'y penser!

Benjamin a de la difficulté à identifier ses émotions et celles des autres, tout comme Laurence n'arrive pas à bien comprendre ce que ses amis pensent et cela entraine souvent des conflits. Comme enseignant, nous souhaitons soutenir au mieux le développement des enfants de nos classes et bien les outiller pour la vie. Lors des premières années d'école, la compréhension des émotions et du fonctionnement de la pensée sont des défis développementaux qui demeurent des enjeux importants pour l'adaptation scolaire et sociale des enfants (Larzul, 2010). La littérature jeunesse est un médium qui permet d'éveiller les enfants au monde des émotions et de la pensée (Mar, Tackett et Moore, 2010). C'est d'ailleurs pour cette raison que Mme Isabelle l'exploite avec ses élèves.

Cet article propose une réflexion sur le potentiel des albums de littérature jeunesse pour soutenir la compréhension des émotions et de la pensée. Il vise ainsi à mettre en lumière des éléments auxquels on ne pense pas toujours afin d'exploiter différemment les livres de nos classes. Plusieurs pistes seront suggérées pour guider la planification d'une lecture interactive susceptible de redonner vie aux albums qu'on a déjà sous la main, et ce, afin de les exploiter avec un angle différent, lors d'une première voire d'une seconde lecture.

Comprendre le monde des émotions et le fonctionnement de la pensée : des défis pour l'enfant

Depuis plus de 35 ans, la psychologie développementale s'intéresse au développement de la capacité du jeune enfant à comprendre ce que lui et les autres ressentent et pensent. Il a aujourd'hui été démontré que, vers 4-6 ans, l'enfant se construit sa propre théorie naïve du fonctionnement de la pensée, appelée « théorie de l'esprit » (en anglais *theory of mind*) (Doherty, 2009). Cette « théorie » lui permet progressivement de comprendre que tout le monde a des états émotionnels (**heureux, triste, fâché, déçu, amoureux, inquiet**, etc.) et des états mentaux (**savoir, ignorer, penser, croire, vouloir, se souvenir, réfléchir**, etc.). Il prend aussi conscience que ce sont ces états émotionnels et mentaux qui guident les actions de chacun et il apprend peu à peu à interpréter les comportements des gens en fonction de ceux-ci. À titre d'exemple, *Annie peut expliquer qu'Éva* ***est heureuse*** *parce qu'elle va chercher son nouveau chaton ce soir. Elle en vient aussi à comprendre que son frère* ***est triste*** *d'avoir reçu un casse-tête en cadeau parce qu'****il pensait*** *recevoir un camion*. Comme enseignant, qui n'a pas déjà observé une situation semblable?

À travers les évènements de la vie quotidienne, chez lui comme à l'école (Mélançon, 2016; Mélançon et Ziarko, 2013), l'enfant découvre que les gens ne pensent pas tous la même chose, qu'ils ne pensent pas de la même façon et que leurs croyances peuvent être différentes des siennes, voire différentes de la réalité. C'est ce qu'on appelle de fausses croyances. Par exemple, *la maman de Tommy* ***croit*** *que ses clés sont dans sa voiture, mais Tommy* ***sait*** *qu'elles sont dans son sac à main. La maman de Tommy a une fausse croyance, c'est-à-dire une croyance différente de la réalité*. Également, les malentendus ou les conflits sont des occasions où l'enfant est confronté aux fausses croyances : *Léa* ***est fâchée*** *parce* ***qu'elle croit*** *qu'Océanne a brisé volontairement sa poupée, alors que cette dernière n'a pas fait exprès de l'échapper au sol*. Il en est de même pour les situations de tromperies (mensonges, secrets, duperie) : *Evan dit à son père qu'il* ***ne sait pas*** *où sont les biscuits au chocolat, mais en réalité c'est lui qui les a mangés.*

Les albums de littérature jeunesse : un contexte riche pour soutenir la compréhension des émotions et de la pensée

Au-delà du quotidien, la littérature jeunesse permet aussi d'attirer l'attention de l'enfant sur le monde des émotions et de la pensée (Mar, *et*

coll., 2010) : il suffit simplement de porter une attention particulière à certains éléments. Les histoires mettent en scène des personnages qui ressentent des émotions, qui ont des pensées et qui vivent des situations de fausses croyances, ce qui constitue un contexte pertinent à exploiter. À ce titre, des travaux américains ont démontré que les albums contiennent des mots et des illustrations qui rendent ces états émotionnels et mentaux visibles (Cassidy *et coll.*, 1998; Dyer, Shatz et Wellman, 2000).

Ces observations ont été corroborées par une étude menée récemment au Québec (Mélançon, 2015) qui a analysé 114 albums présents dans des classes de maternelle. Ce travail a permis de dégager le potentiel des ouvrages de littérature jeunesse de nos classes pour soutenir le développement du monde des émotions et de la pensée, soit le développement d'une théorie de l'esprit.

SAVIEZ-VOUS QUE?

- **Plus de 80 % des albums analysés évoquent au moins un état mental et/ou émotionnel?**
- **3 livres sur 4 font référence aux émotions en utilisant un ou des mots d'états émotionnels?**

  Par exemple, aviez-vous remarqué que l'album « Benjamin et la nuit » compte une trentaine de mots d'états émotionnels qui renvoient principalement à la peur?

- **Les mots d'états mentaux les plus souvent évoqués dans les albums sont *vouloir, savoir, ignorer et penser*?**

  On trouve un ou plusieurs de ces mots dans environ 40 % des albums recensés.

- **Plus du tiers des albums comportent au moins une situation de fausse croyance?**

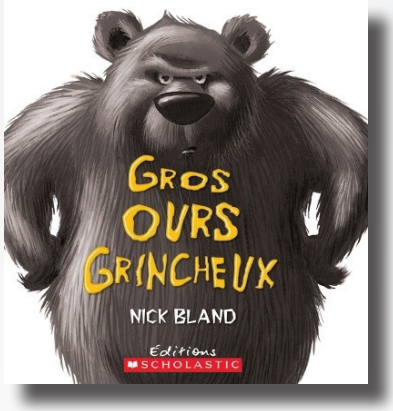
  Les malentendus, les mensonges et les tromperies sont fréquents dans les histoires. Pensez au pauvre Gruffalo qui se fait duper par la souris!

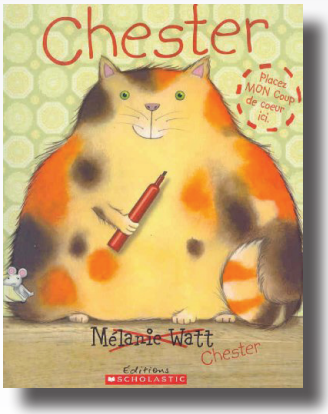
Lire un livre, c'est bien, mais dialoguer autour du livre, c'est mieux!

Bien que la littérature jeunesse soit riche, une simple lecture de ces albums n'est pas toujours suffisante pour contribuer efficacement au développement d'une théorie de l'esprit chez les enfants (Peskin et Astington, 2004). En effet, le rôle du questionnement et du dialogue est crucial pour rendre cette lecture **interactive**. Par exemple, en portant une attention particulière aux personnages, on peut amener les enfants à interpréter les situations et à se questionner sur les actions et les états émotionnels/mentaux de ceux-ci (Martucci, 2014). *Noémie et ses amis s'interrogent sur les raisons qui ont poussé la belle-mère de Blanche-Neige à l'empoisonner avec la pomme. Mme Isabelle saisit cette occasion pour lancer une discussion et les enfants échangent entre eux et avec l'enseignante à ce sujet.* Ce dialogue permet de rendre explicites les relations entre les émotions et les actions, entre les situations et les pensées, ce qui est recommandé par les travaux sur le sujet (Riggio et Cassidy, 2009; Symons, Peterson, Slaugther, Roche et Doyle, 2005). *En effet, la belle-mère de Blanche-Neige est jalouse, c'est pourquoi elle a décidé de l'empoisonner.* Quoi qu'il en soit, pour réaliser ce travail autour du livre, une planification adéquate est indispensable. Voici quelques pistes pour vous guider.

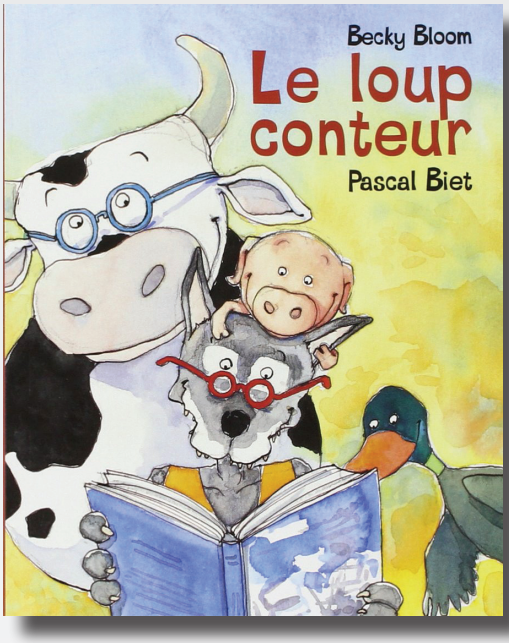
1. Choisir des albums de qualité qui permettent de soutenir la compréhension des émotions et de la pensée.

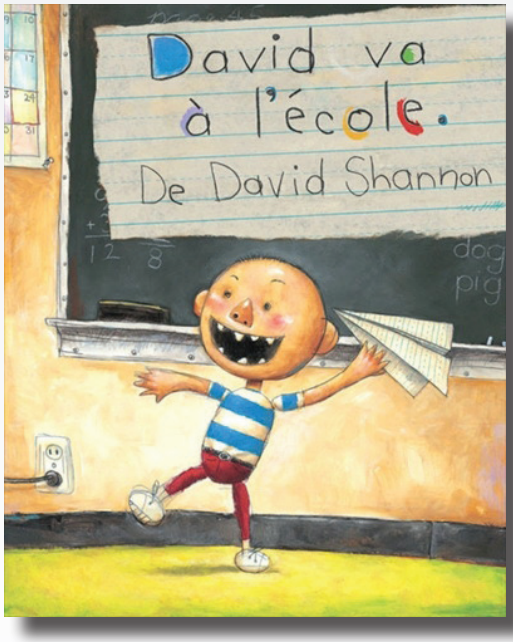
Il n'est pas nécessaire d'acheter de nouveaux livres pour soutenir le développement d'une théorie de l'esprit. Pratiquement tous les albums peuvent être utilisés en ce sens. D'ailleurs, plusieurs livres se trouvent dans le coin lecture de notre classe et méritent d'être exploités. Une fois l'album sélectionné, il importe d'en faire une première lecture sans les enfants afin de bien planifier celle-ci et de cibler les éléments susceptibles d'entrainer un dialogue riche.

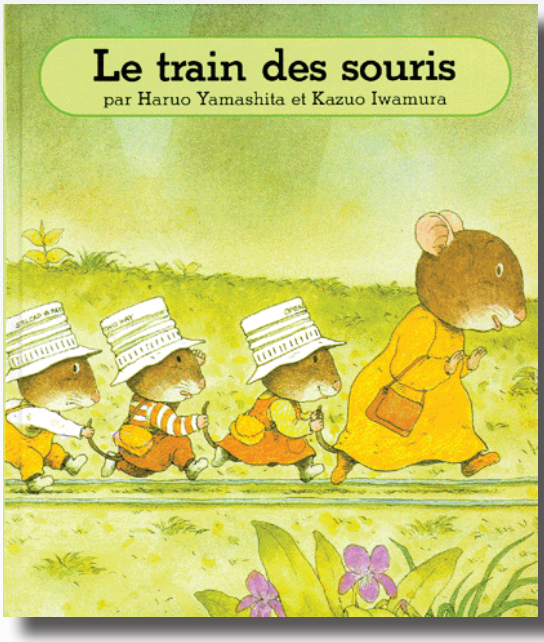




Victor et la dent perdue
Alain M. Bergeron
Fil et Julie
Hurtubise

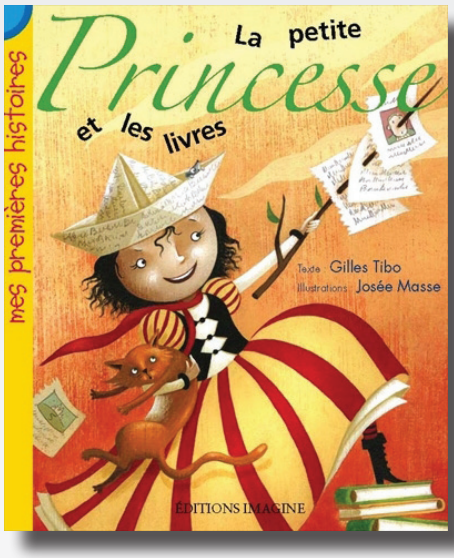

Becky Bloom
Le loup conteur
Pascal Biet

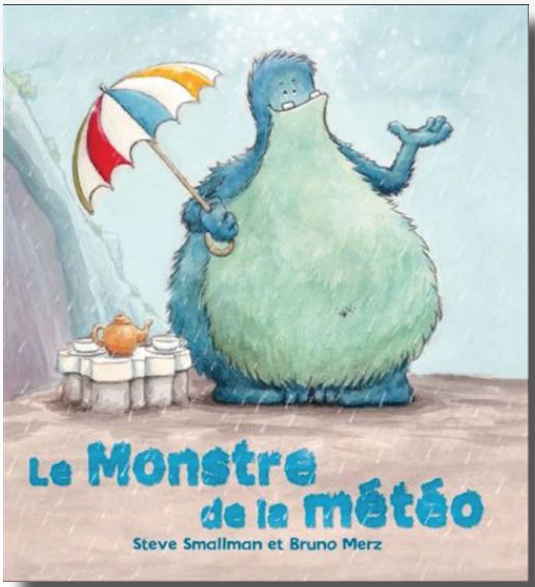

David va à l'école.
De David Shannon


Le train des souris
par Haruo Yamashita et Kazuo Iwamura

2. Porter une attention particulière aux mots d'états émotionnels.

Lors de la lecture préalable du livre, il est facile de repérer des mots d'états émotionnels puisque la plupart des albums en contiennent en quantité. Il est alors pertinent de questionner les enfants au sujet des émotions des personnages (traits du visage, ton de la voix), de les amener à comprendre pourquoi les personnages vivent ces émotions (causes) et faire le lien avec leurs actions (conséquences). Voici quelques exemples de mots d'états émotionnels : **peur, fâché, content, triste, heureux, aime, etc.**

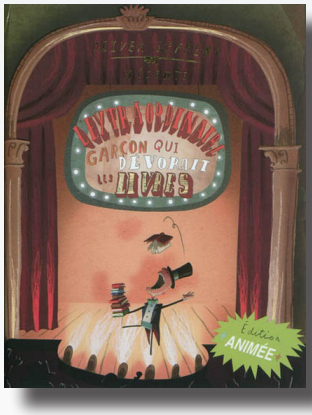


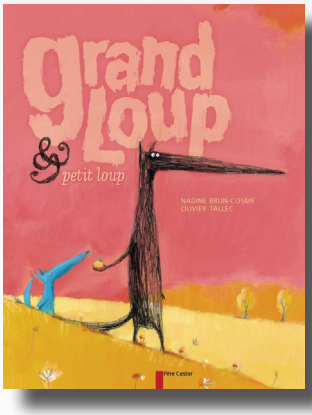


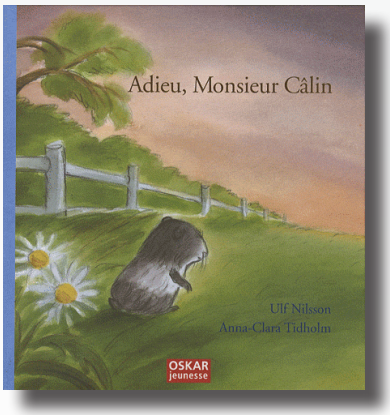
3. Porter une attention particulière aux mots d'états mentaux.

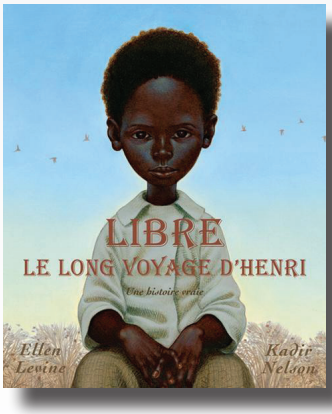
Lors de la planification de la lecture interactive, il suffit de répertorier quelques mots d'états mentaux dans le livre choisi pour rendre la pensée visible aux enfants. Par la suite, il est possible de planifier des questions qui leur seront posées lors de la lecture et qui les amèneront à réfléchir sur les actions et les gestes que posent les personnages de l'histoire. Voici quelques mots d'états mentaux que l'on retrouve dans nombre d'albums de littérature jeunesse : ***pense, croit, ne veut pas, sait, ignore, rappelle, décide, etc.***

Par exemple, dans *La grande fabrique de mots*, on peut lire : « Il y en a pour une fortune! », **pense** Philéas. Cybelle sourit toujours. Et Philéas **ne sait pas** à qui s'adresse son sourire. Dans les yeux d'Oscar, il y a tant d'assurance. « Mes mots sont bien petits! », **pense** Philéas. Il prend une grande inspiration et, surtout, il **pense** à tout l'amour qu'il a dans le cœur. » (p.23-24)



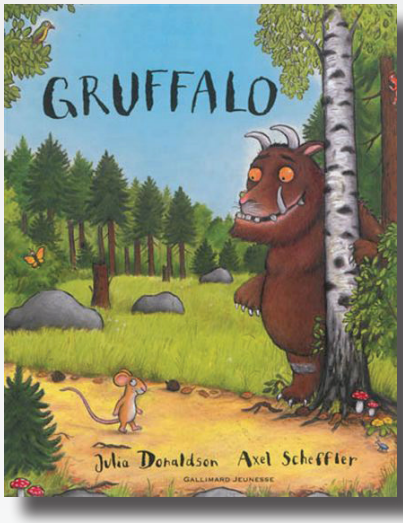


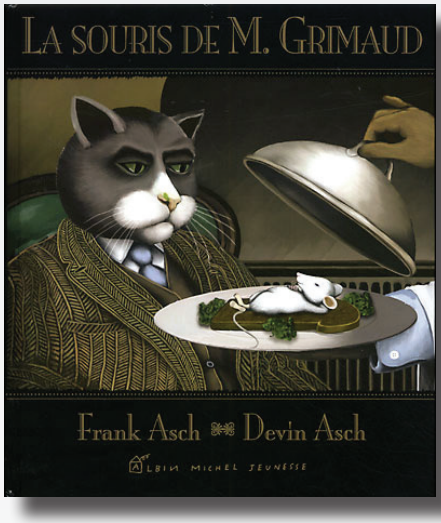


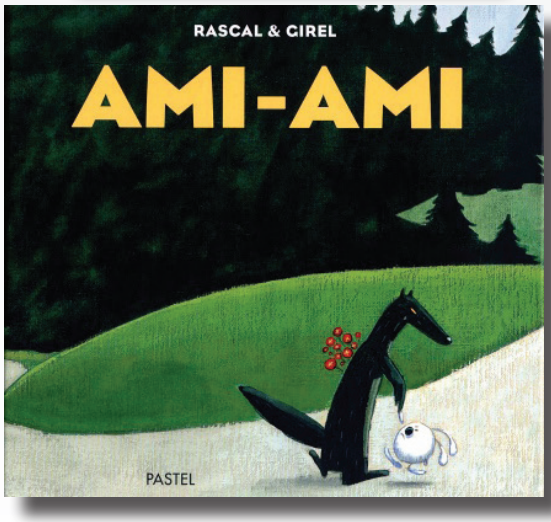


4. Porter une attention particulière aux situations de fausses croyances.

Dès qu'un personnage se fait tromper, qu'il y a un malentendu, des mensonges ou des cachoteries, des surprises ou des situations lors desquelles les personnages ignorent ce qui se passe, il y a possiblement une situation de fausse croyance. Pour illustrer cela, il suffit de penser au conte classique *Le Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault. La petite fille se fait tromper par le loup qui prétend être sa grand-mère. Plus précisément, elle **croit** (injustement) que le personnage dans le lit est sa grand-mère, parce qu'elle **ne sait pas** que le loup est arrivé avant elle et qu'elle **n'a pas vu** le loup manger la grand-mère (Hinchcliffe, 1996). Ainsi, la littérature jeunesse regorge de situations de fausses croyances. Il suffit d'y prêter attention pour rendre explicites, avec les enfants, les contrastes d'états mentaux entre les personnages.

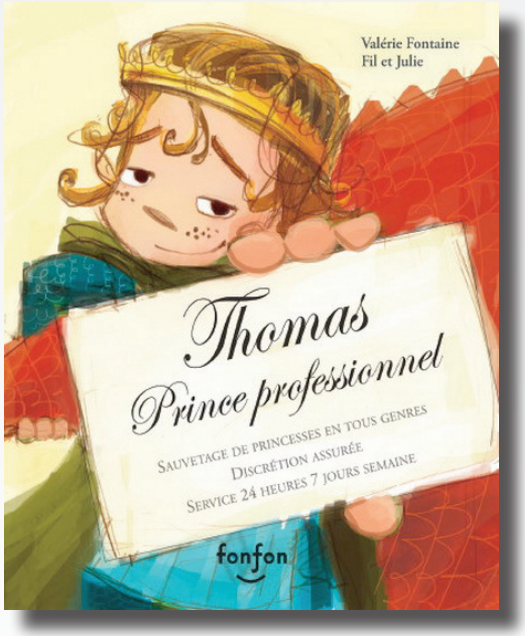






5. Accompagner les enfants à lire les illustrations.

Dans l'album, la narration est portée à la fois par le texte et les illustrations. Ainsi, souvent, les images permettent de compléter l'information fournie par le texte. Elles peuvent notamment illustrer les émotions, les pensées voire présenter des fausses croyances, d'où l'importance d'attirer l'attention des enfants sur celles-ci. Par exemple, lors de la lecture de l'album *Le gros monstre qui aimait trop lire*, à la page p.23, le texte indique « Depuis ce jour mémorable, les monstres ont la tête tellement pleine de belles images et de merveilleuses histoires qu'ils oublient de faire leur travail. » L'illustration nous montre quant à elle deux monstres qui pensent d'une part à un ménestrel et d'autre part à un chevalier sauvant une princesse. Ici, il peut s'avérer fort pertinent de questionner les enfants au sujet de cette illustration : « Que voyez-vous? Qu'est-ce que l'image nous raconte? » D'ailleurs, cette image contient des phylactères : quelle belle manière de rendre la pensée visible!



Conclusion

Grâce à de petits gestes, il est possible de se servir de la littérature jeunesse pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit des enfants de nos classes. En étant attentif aux mots d'états émotionnels et mentaux, en portant une attention particulière aux situations de fausses croyances et aux messages que recèlent les illustrations, on peut amener les enfants à développer leur compréhension du monde des émotions et de la pensée. Dans tous les cas, un ingrédient est indispensable : la planification. Peu importe le niveau d'expérience en enseignement, il est nécessaire de prendre le temps de planifier la lecture interactive (van Kleeck, 2008). De la sorte, il est possible de prévoir les questions qui seront posées aux enfants, de cibler les éléments qu'il serait pertinent d'approfondir avec eux lors d'une lecture ou d'une relecture, et de favoriser un dialogue efficace. C'est en posant des questions aux enfants, en les laissant s'exprimer, converser et justifier leurs réponses qu'ils développent leur théorie de l'esprit. Considérée comme un précurseur de la métacognition (Melot, 1999), cette théorie de l'esprit leur permet d'être mieux outillés pour communiquer, plus compétents socialement et capables de s'adapter aux situations de la vie quotidienne (Astington et Edward, 2010; Larzul, 2010; Nader-Grosbois, 2011). Alors, pourquoi ne pas garder à l'esprit son importance lors de nos lectures interactives?

BIBLIOGRAPHIE

Astington, J.W. et Edward, M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Zelazo PD, ed theme. Dans RE. Tremblay, M. Boivin et RDeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p.1-7). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants. Récupéré de : http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Astington-EdwardFRxp.pdf

Cassidy, K.W, Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., …Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied psycholinguistics, 19*, 463-470.

Doherty, M.J. (2009). *Theory of mind: how children understand others' thoughts and feelings.* New York, NY : Psychology Press.

Dyer, J.R., Shatz, M. et Wellman, H.M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive development, 15*, 17-37.

Hinchcliffe. V. (1996). Fairy stories and children's Developing Theories of Mind. *International Journal of Early Years Education, 4*, 1-35.

BIBLIOGRAPHIE

Larzul, S.F. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans* (thèse de doctorat non publiée). Université de Rennes 2, France.

Mar, R.A., Tackett, J.L. et Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive development*, *25*, 69-78.

Martucci, K. (2014). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research.* doi : 10.1177/1476718X14523750

Mélançon, J. (2016). Comprendre le monde de la pensée pour mieux affirmer sa personnalité. *Revue préscolaire, 54*, 2, 15-17.

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 (r2lmm.ca), 2*. Récupéré de http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_melancon.pdf

Mélançon, J. et Ziarko, H. (2013). Les mots, la pensée et les débuts à l'école. *Les cahiers de l'AQPF, 2*(3), 12-16.

BIBLIOGRAPHIE

Melot, A.M. (1999). Les représentations du fonctionnement mental chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs : vers une intégration (p. 105-124).* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Nader-Grosbois, N. (2011). *La Théorie de L'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale.* Bruxelles, Belgique : De Boeck

Peskin, J. et Astington, J.W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive development, 19,* 253-273.

Riggio, M. M. et Cassidy, K. W. (2009). Preschoolers' processing of false beliefs within the context of picture book reading. *Early Education and Child Development, 20*, 992-1015.

Symons, D.K., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J. et Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British journal of developmental psychology, 23*(1), 81-102.

Van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643. doi:10.1002/pits.20314

BIBLIOGRAPHIE

Œuvres de littérature jeunesse suggérées dans l'article :

*** Pour accéder à une liste plus détaillée d'albums qui peuvent permettre de soutenir le développement d'une théorie de l'esprit, rendez-vous sur le site du LIMIER (lelimier.com)!**

Asch, F. et Asch, D. (2006). *La souris de M. Grimaud*. Paris, France : Albin Michel jeunesse.

Bergeron, A. (2010). *Victor et la dent perdue*. Montréal, Canada : Éditions Hurtubuse inc.

Bland, N. (2008). *Gros ours grincheux*. Toronto, Canada : Scholastic.

Bloom, B. et Biet, P. (2000). *Le loup conteur*. Namur, Canada : Mijade

Brun-Cosme, N. (2008). *Grand loup et petit loup*. Paris, France : Père Castor Flammarion.

Chartrand, L. et Rogé (2005). *Le gros monstre qui aimait trop lire*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

De Lestrade, A. et Docampo, V. (2009). *La grande famille de mots.* Bruxelles : Alice jeunesse.

BIBLIOGRAPHIE

Demers, D. (2011). *Le Noël du petit Gnouf*. Saint-Lambert, Canada : Dominique et compagnie.

Donaldson, J. (1999). *Gruffalo*. Paris, France : Autrement jeunesse.

Fontaine, V. et Fil. (2011). *Thomas, prince professionnel*. Saint-Jean-sur-Richelieu, Canada : Fonfon.

Jeffers, O. (2007). *L'extraordinaire garçon qui dévorait les livres*. Paris, France : Kaléidoscope.

Lallemand, O et Thuillier, E. (2013). *Le Loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris, France : Auzou.

Levine, E. et Nelson, K. (2008). *Libre : le long voyage d'Henri.* Toronto, Canada : Scholastic Canada.

Nilsson, U. et Tidholm, C.-A. (2007). *Adieu, monsieur câlin*. Paris, France : Oskar jeunesse.

Rascal, et Girel, S. (2004). *Ami-ami*. Paris, France : École des loisirs.

Shannon, D. (2006). *David va à l'école*. Toronto, Canada : Scholastic.

BIBLIOGRAPHIE

Smallman, S. et Merz, B. (2015). *Le monstre de la météo*. Montréal, Canada : Coup d'œil (Rodel).

Tatsuya, M. (2010). *Chic, des bonbons magiques!* Maison Laffite, France : Nobi Nobi.

Tibo, G. (2010). *La petite princesse et les livres*. Montréal, Canada : Imagine.

Watt, M. (2009). *Chester*. Toronto, Canada : Scholastic.

Yamashita, H. et Iwamura, K. (2010). *Le train des souris*. Canada : L'École des loisirs.