



Quelques conseils pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit en contexte de lecture interactive

Julie Mélançon, professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Chercheuse-associée au CTREQ et au groupe Le LIMIER (www.lelimier.com)

Choix de l'album

La très grande majorité des albums de littérature jeunesse présentent un potentiel intéressant pour soutenir le développement de la théorie de l'esprit de l'enfant (Mélançon, 2015), particulièrement lorsqu'il y a un ou des personnages.

Un grand nombre de récits contiennent:

- ✓ des mots qui décrivent des **états émotionnels** (ex. *être joyeux, être triste, avoir peur*)
- ✓ des mots qui décrivent des **états mentaux** (ex. *vouloir, ignorer, penser, croire*)
Parfois ces états émotionnels et mentaux sont plus implicites et le lecteur peut les inférer à partir du contexte.
On peut souvent même noter des contrastes d'états émotionnels et mentaux (ex. entre les personnages du récit, ou entre nous et les personnages).
- ✓ des **illustrations** qui exposent parfois les états émotionnels (traits du visage des personnages) et les états mentaux (phylactères sous forme de bulles de pensée)
- ✓ des **situations de fausses croyances** (*mensonges, tromperies, malentendus, déguisements/faire semblant, manque d'informations/ignorance, empathie/se mettre à la place de l'autre, etc.*)
Ces fausses croyances sont souvent vécues par un ou des personnages de l'histoire, mais le lecteur vit parfois lui aussi des fausses croyances (ex. l'auteur veut nous surprendre, nous tromper, nous déstabiliser par le déroulement du scénario ou son dénouement).

On peut donc facilement utiliser un livre qu'on a déjà dans la classe ou relire un album qu'on avait exploité pour une autre intention. La clé réside dans une bonne planification de la lecture que l'on voudra **interactive** (Bernier et Mélançon, 2017).

Importance de la médiation de l'adulte

La médiation de l'adulte est centrale au développement d'une compréhension du monde de la pensée par l'enfant (Astington et Baird, 2005; Milligan, Astington, et Dack, 2007). Ce n'est pas seulement la lecture du livre qui est pertinente au développement de la théorie de l'esprit. C'est le **dialogue** autour du livre, c'est-à-dire la **discussion à propos des personnages et des situations évoquées dans le livre**, qui entraîne le plus de bienfaits pour la compréhension du monde de la pensée par l'enfant (Riggio et Cassidy, 2009).

Rendre la pensée visible

Toutes les interventions qui conduisent à **mettre des mots** sur notre pensée, celle de l'enfant, celle des personnages sont pertinentes pour favoriser la compréhension du monde de la pensée par l'enfant.

Bien planifier la lecture interactive

Toujours lire attentivement le livre préalablement afin d'**identifier** et de **planifier des interventions pertinentes**. Cibler les interventions, questions ou activités qui semblent les mieux adaptées aux enfants et à nos intentions.

On peut se donner **une intention de lecture** différente de nos habitudes lors de la lecture ou de la relecture d'un album : « *Aujourd'hui, nous allons (re)lire l'histoire et porter une attention particulière à ce que les personnages ressentent et à ce qu'ils pensent* ». Or, considérant que de telles discussions contribuent directement à la compréhension du récit, on peut aussi aborder les états émotionnels et mentaux des personnages sans l'annoncer comme une intention de lecture particulière et exclusive.

Discuter des situations du récit

Il convient d'accompagner l'enfant à **comprendre comment les états émotionnels ou mentaux sont reliés aux actions et aux comportements**. Les discussions à propos des situations évoquées dans l'histoire (ce qui arrive aux personnages) sont ainsi grandement pertinentes lorsqu'elles conduisent l'enfant à faire des liens avec les **causes** et les **conséquences** des émotions, des pensées et des actions.

Causes : *Pourquoi se sent-il comme ça? Pourquoi pense-t-il que? Pourquoi ne sait-il pas que? Qu'est-ce qu'il l'a conduit à croire que? Pourquoi réagit-il comme ça? Pourquoi ne fait-il pas...?*

Conséquences : *Que va-t-il se passer ensuite? S'il se sent comme ça, que va-t-il faire alors? Étant donné qu'il croit que... que va-t-il dire? Comment va-t-il réagir, s'il ne sait pas que? S'il pense cela, que va-t-il faire ensuite? Comment va-t-il se sentir après? Saura-t-il que?*

Parfois, **ces états émotionnels et mentaux sont plus implicites** (les mots ne sont pas clairement exprimés, mais le contexte de l'histoire et les illustrations peuvent nous aider à les identifier) et sollicitent que l'enfant fasse des **inférences**. La discussion est alors très riche voire indispensable pour accompagner l'enfant dans sa compréhension du monde de la pensée des personnages.

Dans le dialogue, il ne faut pas hésiter à **inviter l'enfant à justifier ses réponses** : *Qu'est-ce qui te fait penser que...? Sur quoi t'appuies-tu pour dire que...? Comment fais-tu pour savoir que...? Quels sont tes indices?* (on peut aider l'enfant à tenir compte des mots de l'histoire ou à inférer à partir de l'illustration et du contexte de l'histoire). Toujours permettre à l'enfant de faire des tentatives et modéliser nos propres stratégies, au besoin.

Soutenir l'enfant à comprendre la différence entre certains **types d'états mentaux** : *Tu crois que ou tu sais que...? Est-ce que ça veut dire la même chose? Tu voudrais que... mais est-ce nécessairement ce qui se passera en réalité?*

Encourager l'enfant à **poser des hypothèses** avant et pendant la lecture (exprimer ses croyances, ses pensées, ses connaissances, son ignorance) et **vérifier** si ces inférences se sont avérées justes : *On pensait que... mais on ne savait pas que... parce qu'on n'avait pas vu que... finalement on a appris que... maintenant on sait que...*

Rappeler que c'est normal que nos états mentaux **soient différents d'une personne à une autre**, que c'est normal que nos états mentaux **changent** : *Je pensais que... maintenant, je sais que... / Je voulais que... mais je ne savais pas que... / Je croyais que... mais c'est différent, finalement).*

Poursuivre les interventions après la lecture

Raconter l'histoire dans nos mots est un contexte favorable pour utiliser des mots d'états émotionnels et mentaux et expliciter les inférences qui ont été nécessaires à la compréhension du texte (Ziv, Smadja et Aram, 2015). Par ex. : *Le personnage était triste parce qu'il croyait que ses amis avaient oublié son anniversaire. Il ne savait pas que tout le monde était réuni chez lui pour lui faire une surprise et qu'ils étaient tout excités de leur bon coup! Les amis avaient caché les ballons pour ne pas qu'il sache qu'ils avaient décoré et qu'il croie que la maison était vide, etc.* Ce rappel peut être fait par l'enseignante, mais il est préférable d'inviter les enfants à le faire (en les accompagnant, au besoin).

On peut même **inventer de nouvelles aventures avec les personnages de l'histoire** : *Maintenant qu'on connaît mieux le personnage, que pourrait-on lui offrir pour lui faire plaisir? Qu'est-ce qui te fait dire ça? Comment réagirait-il? Pourquoi? Que se passerait-il si...?*

Dessiner nos pensées ou celles des personnages (dans des phylactères ou avec des rabats) offre aussi un contexte riche pour discuter des états émotionnels et mentaux et rendre la pensée visible à l'enfant.



La section suivante propose différents types d'interventions pertinentes qui peuvent être réalisées lors des moments de lecture interactive.

Différents types d'interventions en contexte de lecture interactive

Depuis une vingtaine d'années, certaines études présentent des interventions et des formes de questionnements qui s'avèrent bénéfiques à une meilleure compréhension des situations et des états mentaux par l'enfant en contexte de lecture (p.ex. Aràm, Fine et Ziv, 2013; Labounty, Wellman et Olson, 2008; Mar, Tackett et Moore, 2009; Martucci, 2014; Peskin et Astington, 2004; Riggio et Cassidy, 2009; Symons, Peterson, Slaughter, Roche et Doyle, 2005; Ziv, Smadja, Aram, 2015).

Inspirée de ces travaux, je vous propose différents types d'interventions susceptibles d'être déployées lors des moments de lecture interactive.




Tableau 1

Types d'interventions que l'enseignante peut déployer lors de la lecture interactive pour soutenir le développement d'une théorie de l'esprit

Interventions	Exemples	Précisions
Insister sur les mots qui parlent des émotions dans le texte	Ex. <i>heureux, triste, en colère, déçu, aime.</i>	Exposer l'enfant à un lexique pour parler des émotions.
Insister sur les mots qui parlent de la pensée dans le texte	Ex. <i>penser, croire, savoir, ignorer, vouloir, se souvenir, réfléchir.</i>	Rendre la pensée visible et introduire l'enfant à un lexique pour parler des états mentaux.
Questionner à propos des états émotionnels des personnages (qu'ils soient explicites ou implicites)	<i>Comment se sent-il? Sur quoi t'appuies-tu pour dire ça? Pourquoi se sent-il comme ça? Que va-t-il faire s'il se sent comme ça?</i>	Aider l'enfant à comprendre l'émotion, ses manifestations (traits du visage, attitude, actions, mots), ce qui cause l'émotion et/ou les conséquences de cette émotion.
Questionner à propos des états mentaux des personnages	<i>À quoi pense-t-il? Pourquoi pense-t-il cela? Que va-t-il faire s'il pense que...? Sait-il que? Que veut le personnage? Que va-t-il faire alors? Se souvient-il que...? Avait-il pensé que...? Pourquoi ne savait-il pas que...?</i>	Inviter l'enfant à attribuer des états mentaux, à les comprendre, à utiliser les mots qui y réfèrent ou les phylactères (bulles de pensées) qui en rendent compte dans certains

		albums, à identifier ce qui cause l'état mental et/ou les actions qui sont associées à cet état mental, etc.
Discuter du lien entre les actions des protagonistes et leurs états émotionnels/mentaux	<p><i>Est-ce que le personnage sait que...? S'il ne le sait pas, que va-t-il faire alors? Comment se sent-il? Que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire?</i></p> <p><i>Pourquoi pleure-t-il? Pourtant, il a reçu un beau cadeau, ne trouves-tu pas? Ah! Il voulait un vélo, mais il a reçu un casse-tête. Il est probablement déçu.</i></p>	Prendre le temps de discuter des situations. Cela contribue à la compréhension du scénario par l'enfant et, du même coup, le soutient à saisir le rôle que joue l'esprit dans les comportements.
Mettre en évidence les contrastes d'états émotionnels et mentaux (entre les personnages, entre ce que ressent/pense un personnage et ce que l'enfant ressent/pense)	<p><i>Penses-tu que le personnage a apprécié la situation? Comment se sent-il? Est-ce que les autres personnages ont vécu ça de la même façon? Pourquoi? Et toi, aurais-tu aimé ça? Remarques-tu que cette situation n'a pas été vécue/perçue de la même façon pour tout le monde?</i></p> <p><i>Pourquoi maman est-elle inquiète et regarde partout dans la maison? Elle a perdu ses clés. Pourtant, les clés sont sur la table. On les voit bien. Toi, tu sais où elles sont parce que tu les vois. Pourquoi maman s'affole-t-elle ainsi, alors? Que se passera-t-il lorsqu'elle verra les clés sur la table? Comment se sentira-t-elle après?</i></p>	Aider l'enfant à comprendre que les émotions et les pensées peuvent être différentes (entre les personnages, entre lui et les personnages, etc.). Conduire l'enfant à prendre conscience que les perceptions peuvent différer pour un même événement.

<p>Questionner à propos des états émotionnels et mentaux de l'enfant lui-même (avant, pendant ou après la lecture)</p>	<p><i>Comment te sentirais-tu si...? que penses-tu que fera tel personnage? Savais-tu que...? De quoi parlera l'histoire, selon toi? Qu'est-ce qui te fait penser ça? Avant de débiter l'histoire, tu pensais que... Finalement, que s'est-il passé? Avant, on croyait que, mais maintenant on sait que...</i></p>	<p>Aider l'enfant à prendre conscience de ses états émotionnels et mentaux, l'accompagner à les exprimer, prendre conscience de ses changements de croyances ou de pensées.</p>
<p>Faire dessiner aux enfants leurs pensées... celles des autres... celle des personnages</p>	<p>Mettre en évidence les différences pour insister sur le fait que nous ne pensons pas tous aux mêmes choses, que nous ne pensons pas tous de la même façon.</p>	<p>Insister sur le fait qu'il est normal de ne pas réagir de la même façon, de ne pas penser la même chose...</p>
<p>Questionner et expliquer les situations de fausses croyances</p>	<p><i>Il voulait... mais finalement il s'est passé autre chose... Le personnage croyait que... parce qu'il ne savait pas que... Elle pensait que..., car elle n'avait pas vu que...</i></p> <p>Le récit du Petit chaperon rouge présente des situations de fausse croyance: la petite fille <u>croit</u> (injustement) que le personnage dans son lit est sa grand-mère, parce qu'elle <u>ne sait pas</u> que le loup est arrivé avant elle, parce qu'elle <u>n'a pas vu</u> le loup manger la grand-mère (Hinchcliffe, 1996).</p> <p><i>Lorsque la fillette arrive devant le lit, pourquoi n'a-t-elle pas peur? Pourquoi dit-elle « grand-mère »? Pense-t-elle que c'est sa grand-mère? Pourquoi? (on peut même aller jusqu'à demander : elle <u>croit</u> que c'est sa grand-mère ou elle <u>sait</u> que c'est sa grand-mère? Qu'est-ce qui te fait dire ça?) Et toi? Savais-tu que c'était le loup? Pourquoi le savais-tu?</i></p>	<p>Mettre en évidence le lien entre les actions et les états mentaux, expliquer ce qui conduit à une fausse croyance pour accompagner l'enfant à la comprendre.</p> 

Références rapportées

- Aràm, D., Fine, Y. et Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111-122.
- Astington, J. W. et Baird, J. (dir.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York, É.U.: Oxford University Press.
- Bernier, J. et Mélançon, J. (2017). Avoir à l'esprit les états émotionnels et mentaux pour exploiter autrement les albums de la classe : il suffit d'y penser! *Le Pollen*, 24, 134-149
- Hinchcliffe, V. (1996). Fairy stories and children's Developing Theories of Mind. *International Journal of Early Years Education*, 4, 1-35.
- LaBounty, J., Wellman, H.M. et Olson, S. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775. doi : 10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x
- Mar, R. A., Tackett, J. L. et Moore, C. (2009). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
http://www.yorku.ca/mar/mar%20et%20al%20in%20press_CogDev_media%20exposure%20and%20child%20ToM.pdf
- 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*.
10.1177/1476718X14523750
- Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale (r2lmm.ca)*, 2, 2-34. http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_melancon.pdf
- Milligan, K., Astington, J. et Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind : Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- 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.
- Ziv, M., Smadja, M.-L., Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: reading reconstruction and telling. *Teaching and teacher education*, 45, 14-24.

Autres sources pertinentes

- Astington, J. W. et Hughes, C. (2013). Theory of mind: Self-reflection and social understanding. Dans P. D. Zelazo (dir.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology* (p. 398-424). New York, NY: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking: ways of making meaning. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *Modes of thought: Explorations on culture and cognition* (p. 93-105). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., Lutz, D. J. et Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 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.
http://www.yorku.ca/mar/mar%20et%20al%202010_CogDev_media%20exposure%20and%20child%20ToM.pdf
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. Dans J. Astington et J. Baird (dir.), *Why language matters for theory of mind* (p. 26-49). New York, États-Unis: Oxford University Press.
- Nicolopoulou, A. et Richner, E.S. (2007). From actors to agents to persons : The development of character representation in young children's narrative. *Child Development*, 78 (2), 412-429.