

Université catholique de Louvain
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

**LES EFFETS DU «JEU DES TROIS FIGURES» ÉVALUÉS AUPRÈS DE LA
RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE ET DES COMPORTEMENTS
EXTERNALISÉS DE L'ENFANT DE TROISIÈME MATERNELLE**

Promotrice: Roskam, Isabelle

Co- promotrice : Mouton, Bénédicte

Mémoire présenté

en vue de l'obtention

du grade de

Master en Sciences

psychologiques

par de Bernard de Fauconval

de Deuken Laurence

(4427-09-00)

Louvain-la-Neuve, 2014

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier réellement chaque élève, parent, institutrice et directeur des différentes écoles pour leur participation au projet.

Mes sincères remerciements vont droit à Mathilde Criquillion et Eline Smessaert, étudiantes également formées au «Jeu des trois figures», pour leur collaboration et leur soutien.

Je suis également très reconnaissante envers Mesdames Isabelle Roskam et Bénédicte Mouton dont les conseils et l'accompagnement ont été très précieux pour la réalisation de ce mémoire.

Le réconfort de ma famille a été sans faille toute au long de ce travail. Du fond du cœur, je remercie chacun d'entre eux pour leur présence, leur écoute, leur patience et leur positivité.

Enfin, je tiens à remercier Jean-Pierre, Mikaël De Clercq, Nathalie Roland, Samir Barban ainsi que Christophe Vermeulen pour leurs explications judicieuses lors de mes analyses statistiques.

Je conclurai en remerciant chaleureusement Mesdames Laurence Heymans, Caroline Assenmacher et Fabienne Lambert de l'école Saint-André Saint-Philippe de Néri à Ixelles pour le partenariat et leur participation active au «Jeu des trois figures», la faculté de psychologie de l'UCL et l'asbl Yapaka pour les différentes formations reçues, Mesdames Magali Lahaye et Sarah Bach pour leur aide lors de la recherche d'instruments de mesure ainsi que Sophie de Beco et Marie de Fauconval pour leur œil avisé durant la relecture du présent mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
 PARTIE THÉORIQUE	
II. RECONNAISSANCE ÉMOTIONNELLE CHEZ L'ENFANT	3
II.1. CONNAISSANCES EMOTIONNELLES	3
II.1.1. Développement des connaissances émotionnelles durant l'enfance	3
II.1.2. Rôle des connaissances émotionnelles.....	5
II.2. RECONNAISSANCE DES EMOTIONS : UNE CONNAISSANCE EMOTIONNELLE DE BASE	7
II.2.1. Développement de la reconnaissance émotionnelle.....	7
II.2.2. Rôle de la reconnaissance émotionnelle.....	8
II.2.3. Confusion entre émotions : une erreur de reconnaissance émotionnelle.....	9
II.2.4. Éléments influençant la reconnaissance émotionnelle.....	10
II.2.4.1. Accentuation de l'expression émotionnelle.....	10
II.2.4.2. Effet du genre.....	11
II.2.4.3. Socialisation émotionnelle	12
II.3. ENTRAÎNEMENT DES CONNAISSANCES EMOTIONNELLES : INTERVENIR EN PREVENTION	13
II.3.1. Interventions philosophiques axées sur la discussion.....	14
II.3.2. Interventions pratiques axées sur le jeu de rôle	15
II.3.3. Rencontre entre philosophie et jeu de rôle.....	16
II.4. MISE EN PLACE DE LA PROBLÉMATIQUE : QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	17
II.5. CONCLUSION SUR LES CONNAISSANCES EMOTIONNELLES ET LA RECONNAISSANCE DES EMOTIONS CHEZ L'ENFANT	19
III. COMPORTEMENTS EXTERNALISÉS CHEZ L'ENFANT.....	21
III.1. DÉVELOPPEMENT DES COMPORTEMENTS EXTERNALISÉS DURANT L'ENFANCE	21
III.1.1. Période du préscolaire : importance de l'âge	22
III.1.2. Comportements externalisés et habiletés sociales.....	23
III.1.3. Effet du genre.....	24
III.2. RECENSEMENT DES INTERVENTIONS SIMILAIRES AU «JEU DES TROIS FIGURES» ET LEURS EFFETS.....	25
III.2.1. Tableau de présentation des interventions sélectionnées.....	27
III.2.2. Évaluation des effets des interventions sélectionnées.....	30
III.2.2.1. Comportements externalisés	30
III.2.2.2. Comportements internalisés.....	31
III.2.2.3. Connaissances émotionnelles	32
III.2.2.4. Comportement prosocial	32
III.2.2.5. Empathie.....	33
III.2.2.6. Autres variables	33
1) Coopération.....	33
2) Autocontrôle.....	33
3) Estime de soi	33
4) Relation avec les pairs.....	34
5) Résolution de problèmes	34
6) Attention.....	35
7) Compétences académiques	35
8) Affirmation de soi.....	35
III.3. MISE EN PLACE DE LA PROBLÉMATIQUE : QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	35
III.4. CONCLUSION SUR LES COMPORTEMENTS EXTERNALISÉS CHEZ L'ENFANT	36
IV. ENTRE DEUX.....	39

PARTIE EMPIRIQUE

V. MÉTHODOLOGIE.....	41
V.1. PARTICIPANTS.....	41
V.1.1. <i>Présentation des échantillons.....</i>	<i>41</i>
V.1.2. <i>Evaluation de l'équivalence entre groupes expérimentaux et contrôles.....</i>	<i>43</i>
V.2. PRESENTATION DES INSTRUMENTS DE MESURE	46
V.2.1. <i>Questionnaires.....</i>	<i>46</i>
V.2.1.1. Questionnaire évaluant le tempérament chez l'enfant	46
V.2.1.2. Questionnaire évaluant les comportements externalisés chez l'enfant	47
V.2.1.3. Questionnaire évaluant la différenciation émotionnelle chez l'enfant	48
V.2.2. <i>Outils d'observation.....</i>	<i>49</i>
V.2.2.1. Outil d'observation de la reconnaissance émotionnelle chez l'enfant.....	49
V.2.2.2. Outil d'observation des comportements externalisés chez l'enfant.....	51
V.2.3. <i>Correspondance entre sources d'information.....</i>	<i>52</i>
V.3. IMPLANTATION DU «JEU DES TROIS FIGURES» EN TROISIEME MATERNELLE	53
V.3.1. <i>Présentation théorique du «Jeu des trois figures».....</i>	<i>53</i>
V.3.2. <i>Mise en place de l'intervention.....</i>	<i>54</i>
V.4. PROCEDURE	55
VI. RÉSULTATS.....	55
VI.1. EVALUATION DES EFFETS DU «JEU DES TROIS FIGURES» SUR LA RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE	56
V.1.1. <i>Effets de l'intervention auprès de la reconnaissance émotionnelle.....</i>	<i>58</i>
V.1.2. <i>Effet du genre auprès de la reconnaissance émotionnelle</i>	<i>60</i>
VI.2. EVALUATION DES EFFETS DU «JEU DES TROIS FIGURES» SUR LES COMPORTEMENTS EXTERNALISES.....	62
V.1.2.1. <i>Effets de l'intervention auprès des comportements externalisés</i>	<i>63</i>
V.1.2.1.1. Comportements externalisés chez l'enfant selon l'institutrice et le parent	64
V.1.2.1.2. Comportements externalisés chez l'enfant observés avec un jeu de cartes	65
V.1.2.2. <i>Effet du genre auprès des comportements externalisés.....</i>	<i>66</i>
V.1.2.2.1. Effet du genre auprès des comportements externalisés selon l'institutrice et le parent	67
VII. DISCUSSION.....	68
VII.1. RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE CHEZ L'ENFANT SUITE AU «JEU DES TROIS FIGURES»	69
VII.2. COMPORTEMENTS EXTERNALISES CHEZ L'ENFANT SUITE AU «JEU DES TROIS FIGURES»	74
VII.3. LIMITES ET POINTS FORTS DE L'ETUDE	77
V.1.3.1. <i>Limites et implications futures.....</i>	<i>77</i>
V.1.3.2. <i>Points forts.....</i>	<i>78</i>
VII.4. PRISE DE REcul AU SUJET DE L'INTERVENTION ET IMPLICATIONS FUTURES	79
V.1.4.1. <i>Limites et implications futures.....</i>	<i>80</i>
V.1.4.2. <i>Points forts.....</i>	<i>81</i>
VIII.CONCLUSION GÉNÉRALE.....	85
IX. BIBLIOGRAPHIE.....	87

ANNEXES

<u>ANNEXE 1.</u> RECENSEMENT D'INTERVENTIONS AU SUJET DES COMPORTEMENTS EXTERNALISES	I
<u>ANNEXE 2.</u> TABLEAU CONCERNANT L'EFFICACITE DES INTERVENTIONS SELECTIONNEES AU SUJET DES COMPORTEMENTS EXTERNALISES	III
<u>ANNEXE 3A.</u> COURRIER A L'ATTENTION DES PARENTS DU GROUPE EXPERIMENTAL	XVI
<u>ANNEXE 3B.</u> COURRIER A L'ATTENTION DES PARENTS DU GROUPE CONTROLE	XVIII
<u>ANNEXE 4.</u> QUESTIONNAIRE SOCIODEMOGRAPHIQUE	XX
<u>ANNEXE 5.</u> QUESTIONNAIRE DU CCTI EVALUANT LE TEMPERAMENT DE L'ENFANT	XXIII
<u>ANNEXE 6.</u> QUESTIONNAIRE DU CBCL-32 EVALUANT LES COMPORTEMENTS EXTERNALISES ET INTERNALISES DE L'ENFANT	XXV
<u>ANNEXE 7.</u> QUESTIONNAIRE DE L'EAQ ADAPTE EVALUANT LES EMOTIONS DE L'ENFANT	XXVII
<u>ANNEXE 8A.</u> GRILLE DE CODAGE POUR L'OBSERVATION DE LA RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE CHEZ L'ENFANT	XXIX
<u>ANNEXE 8B.</u> MATERIEL D'OBSERVATION EVALUANT LA RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE DE L'ENFANT	XXXVII
<u>ANNEXE 9.</u> GRILLE DE CODAGE POUR L'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS EXTERNALISES CHEZ L'ENFANT	XLVI
<u>ANNEXE 10.</u> TABLEAU DES EFFETS DU «JEU DES TROIS FIGURES» SUR LA RECONNAISSANCE EMOTIONNELLE ET SUR LES COMPORTEMENTS EXTERNALISES DE L'ENFANT	XLVII

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dès l'âge de deux ans, la reconnaissance émotionnelle s'installe et se développe chez l'enfant (Gross & Ballif, 1991). Reconnaître une émotion exprimée par autrui sans la confondre nécessite la bonne installation de cette connaissance émotionnelle. Cela permet d'adapter son comportement en fonction de l'émotion exprimée. La reconnaissance émotionnelle peut être considérée comme étant l'association entre la *différenciation* d'une émotion exprimée par autrui avec une autre émotion et l'*identification* correcte de l'émotion exprimée (Luminet & Lenoir, 2006). Pouvoir reconnaître parfaitement les émotions est le résultat d'un processus au sein duquel différents éléments prennent place. La socialisation de l'enfant aux émotions ainsi que le genre de celui-ci en sont des exemples (Boyatzis, Chazan & Ting, 1991). Ce processus n'est pas simple et représente un réel enjeu notamment d'un point de vue social (Nowicki & Duke, 1994). Dès lors, il peut être intéressant de stimuler les connaissances émotionnelles et plus particulièrement la reconnaissance émotionnelle dont elle fait partie. Plusieurs interventions présentent cet objectif auprès de classes d'enfants dès le préscolaire et ont obtenu des résultats soulignant la possibilité de stimuler les connaissances émotionnelles dès l'enfance.

Tout comme le premier concept-clé décrit ci-dessus, le sujet des comportements externalisés est actuel. Dès le préscolaire, l'enfant peut manifester une certaine agressivité ainsi que de la désobéissance et de l'opposition (Roskam, Kinoo & Nassogne, 2007). Ces comportements peuvent s'intensifier à l'entrée à l'école et avec l'âge. Une éventuelle différence en termes de comportements externalisés entre les filles et les garçons suscite des opinions contradictoires entre auteurs (Brody et al., 2003 ; Hammarberg & Hagekull, 2006). Toutefois, quelque soit son genre, les relations sociales d'un enfant présentant pareils comportements peuvent en être altérées (Favre & Fortin, 1999). Les comportements externalisés peuvent se décliner sous forme de troubles face auxquels les parents et les enseignants sont totalement dépourvus. Diagnostiquer dès le plus jeune âge ce type de troubles afin de permettre un traitement est une aide précieuse pour l'enfant et son entourage. Toutefois, il est possible d'agir en prévention. Plusieurs interventions souhaitent diminuer ce type de comportements

notamment en amenant les enfants à prendre part à des jeux de rôle. Le «Jeu des trois figures» mis en place en France par Serge Tisseron (2011) en est un exemple.

Cette intervention s'adresse aux enfants dès le préscolaire et a pour objectif de réduire en prévention la violence entre les enfants à l'école. En se basant sur les images violentes souvent observées sur écrans par les enfants, des jeux de rôle sont créés afin d'amener chaque enfant à prendre une place qu'il n'a pas l'habitude de prendre. Ainsi l'enfant voit ce que cela fait d'être à la place de l'autre et peut dès lors comprendre le vécu de ses pairs. Formées à raison de deux journées par l'asbl Yapaka en 2013, trois étudiantes de la faculté de psychologie de l'UCL ont mis en place cette intervention entre janvier et juin 2013 au sein de trois classes francophones belges de troisième maternelle. Une collaboration entre celles-ci a permis de réaliser un recensement à travers les interventions visant la réduction des comportements externalisés ainsi que d'élargir l'échantillon d'enfants âgés entre 5 et 6 ans concernés par l'étude sur ces comportements.

En se basant sur la première partie de ce mémoire proposant un approfondissement théorique de la reconnaissance émotionnelle ainsi que des comportements externalisés se développant à travers l'âge chez l'enfant, les effets de cette intervention seront étudiés. L'amélioration de la reconnaissance des émotions par l'augmentation significative de la *différenciation* et de l'*identification* émotionnelles de l'enfant âgé entre 5 et 6 ans ayant participé au «Jeu des trois figures» sera évaluée. Cela permettra d'envisager de nouveaux objectifs au «Jeu des trois figures» autres que la réduction de la violence. En outre, l'existence d'une diminution significative de comportements externalisés chez l'enfant soumis à l'intervention sera vérifiée. Les deux concepts étant concernés par un potentiel effet du genre, celui-ci sera mesuré.

Enfin, la deuxième partie de ce mémoire présentera la méthodologie en introduisant les trois échantillons de l'étude et les instruments de mesure utilisés en pré-test et post-test. La mise en place du «Jeu des trois figures» en troisième maternelle sera également abordée. Les effets éventuels postulés de cette intervention seront étudiés en détails puis discutés afin de permettre une certaine prise de recul quant aux résultats et à l'intervention.

II. RECONNAISSANCE ÉMOTIONNELLE CHEZ L'ENFANT

Ce premier chapitre sera entièrement consacré aux connaissances émotionnelles et plus particulièrement au concept de reconnaissance des émotions ainsi qu'à son développement chez l'enfant.

La littérature suscite l'intérêt auprès des connaissances émotionnelles et de la reconnaissance des émotions exprimées par autrui. Essentielle pour l'enfant et se développant à travers l'âge, la reconnaissance émotionnelle peut être l'objet d'erreurs chez le jeune enfant dont les conséquences sont importantes (Nowicki & Duke, 1994). Le genre ou à la socialisation de l'enfant peuvent expliquer ces erreurs (Boyatzis et al., 1991).

La présentation de différentes techniques d'entraînement des connaissances émotionnelles de l'enfant, dont notamment la reconnaissance des émotions, soulignera l'importance de leur stimulation dès le plus jeune âge.

Un parcours à travers la littérature présenté ci-dessous abordera l'ensemble de cette thématique et permettra d'introduire les questions de recherche et hypothèses autour desquelles la partie empirique de ce mémoire s'articulera.

II.1. Connaissances émotionnelles

L'intérêt pour les émotions s'est intensifié au fur et à mesure des années. En effet, Garitte (2003) explique que depuis environ un siècle, les chercheurs se penchent sur ce domaine en abordant notamment le développement des connaissances émotionnelles.

II.1.1. Développement des connaissances émotionnelles durant l'enfance

L'importance des *connaissances émotionnelles* et de leur développement est soulignée par des auteurs tels que Giménez-Dasi et Daniel (2011). Selon elles, il s'agit d'«un domaine fondamental au sein de la vie humaine, qui affecte de façon définitive l'équilibre psychologique des personnes» (Giménez-Dasi & Daniel, 2011, p.2).

RECONNAISSANCE ÉMOTIONNELLE CHEZ L'ENFANT

D'autres auteurs sont du même avis et définissent ces connaissances en termes de *compétences émotionnelles*. Selon Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis (2009), «les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer ses émotions et celles d'autrui» (Mikolajczak et al., 2009 p.3). Selon eux, il existe cinq compétences émotionnelles se développant à travers l'âge et importantes tout au long de la vie de l'individu. La première compétence est la reconnaissance de ses propres émotions et celles d'autrui. Ensuite, viennent la compréhension des causes et conséquences de ses propres émotions et de celles des autres, suivies par l'expression de ses propres émotions de manière sociale. Le fait de provoquer l'expression des émotions chez les autres est également une compétence et précède l'apparition de la capacité à réguler ses émotions et celles d'autrui lorsqu'elles ne sont pas socialement acceptables. Enfin, l'utilisation des émotions et celles des autres dans un cadre de réflexion ou prise de décision est la cinquième compétence émotionnelle se développant avec l'âge.

Si certains auteurs parlent davantage de *compétences émotionnelles* (Mikolajczak et al., 2009) ou d'autres encore de *connaissances émotionnelles* (Giménez-Dasi & Daniel., 2011), Pons, Harris et De Rosnay (2004) utilisent le terme de *compréhension émotionnelle* se développant entre 18 mois et 12 ans et pour laquelle ils citent neuf composants. Leur étude leur a permis de regrouper ces composants en trois groupes qu'ils classent selon un niveau de facilité d'acquisition croissant. La reconnaissance de l'expression des émotions, la compréhension des «causes externes qui peuvent affecter une émotion» (Pons et al., 2004, p.128) ainsi que la compréhension de «la relation entre mémoire et émotions» (Pons et al., 2004, p.128) forment le premier groupe. Ensuite, le deuxième groupe de composants émotionnels signale que les enfants comprennent au fur et à mesure l'influence sur les réactions émotionnelles des croyances et des désirs, mais également que les émotions peuvent se contredire entre elles. Enfin, la compréhension du fait que plusieurs émotions différentes peuvent survenir en même temps, du lien entre la moralité et les émotions, ainsi que la capacité de régulation et de contrôle émotionnel forment le troisième groupe.

En outre, Pons et al. (2004) pointent la hiérarchie d'apparition existante entre les composants de la compréhension émotionnelle. Cela a également été mentionné dans l'étude de Pons, Harris et Doudin (2002).

Cette hiérarchie sous-tend que l'apparition et l'acquisition d'un de ces composants émotionnels n'est possible que si le précédent est bien installé et réalisé. Dès lors, les auteurs présentent l'acquisition de la compréhension émotionnelle sous la forme d'un continuum. Cette idée de hiérarchie est confirmée dans l'article de Luminet et Lenoir (2006) sous le nom d' «ordre séquentiel» (Luminet & Lenoir, 2006, p.337) ainsi que par Denham et al. (2003).

La reconnaissance de l'expression émotionnelle ainsi que la compréhension des causes externes pouvant créer ou influencer une émotion apparaissent en premier lieu chez l'enfant âgé de 3 – 4 ans. Dès lors, il est primordial que celles-ci soient acquises correctement par les enfants afin qu'il en soit de mêmes pour les composants suivants.

Bien que plusieurs termes soient employés à travers la littérature, celui de *connaissances émotionnelles* est adapté pour traiter de ce sujet et de l'importance de celui-ci dès le plus jeune âge. Il est à signaler que l'âge a une certaine importance dans le domaine des connaissances émotionnelles. Plus l'enfant est jeune, plus ses connaissances sont fragiles tout en étant flexibles et prêtes à se développer notamment à travers l'expérience. Stimuler ces connaissances émotionnelles permettrait d'agir à de nombreux niveaux en prévention chez l'enfant, notamment au niveau social et scolaire. Le rôle et l'impact que peuvent avoir ces connaissances démontrent l'importance d'une bonne acquisition de celles-ci.

II.1.2. Rôle des connaissances émotionnelles

Selon des auteurs tels que Hughes, Dunn et White (1998) ou encore Pons et al. (2002), «la connaissance des émotions, la capacité de les reconnaître chez autrui et chez soi-même, la compréhension de leurs causes et de leurs conséquences, ainsi que la capacité de les contrôler, sont la base de la compétence sociale» (cité par Giménez-Dasi & Daniel, 2011, p.9).

Cette influence des connaissances émotionnelles sur le domaine social des connaissances émotionnelles est pointée par Giménez-Dasi et Daniel (2011) selon lesquelles la stimulation des connaissances émotionnelles garantie à l'enfant une certaine aisance sociale à long terme. Celles-ci soulignent que dès l'âge de 4 ans, il est

possible de différencier un enfant aux compétences sociales adéquates de celui qui n'en dispose pas.

Au plus tôt l'enfant présente de bonnes connaissances émotionnelles, au plus ses compétences sociales sont adéquates. Cela a été le cas pour les enfants âgés de 3 ans de l'étude de Denham et al. (2001) dont les connaissances émotionnelles et les compétences sociales adaptées se sont maintenues encore une ou deux années plus tard.

En outre, les connaissances émotionnelles peuvent avoir une influence sur le comportement de l'enfant tel que l'agressivité ou encore l'empathie.

Dans une étude proposée par Hughes et al. (1998), plus les connaissances émotionnelles d'enfants âgés entre 3 et 4 ans étaient développées, moins des problèmes de comportements tels que l'agressivité ou encore un comportement antisocial risquaient d'apparaître. Ces mêmes auteurs ont également noté que plus les connaissances émotionnelles chez l'enfant étaient acquises, plus l'empathie et le comportement prosocial l'étaient également. Ce fait tend à être confirmé et approfondi par Pons et al. (2002). Ceux-ci signalent une relation positive entre les connaissances émotionnelles en général et les capacités sociales de l'enfant mais également avec sa popularité ainsi que sa capacité de résolution de conflits.

Les aspects sociaux et comportementaux ne sont pas les seuls à être liés à un bon développement des connaissances émotionnelles. Selon Leseman (2012) ou encore Mikolajczak et al. (2009), les connaissances des émotions peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire ou encore sur la résolution de conflits. Une étude menée par Dunn et Herrera (1997) a évalué les capacités de résolution de conflits des enfants de 6 ans comme étant meilleures pour les enfants dont les connaissances émotionnelles ont été jugées adéquates trois ans auparavant.

Un bon développement des connaissances émotionnelles outille l'enfant au niveau social et comportemental. Parmi ces connaissances émotionnelles, l'une d'entre elles se distingue par le fait qu'elle est une des premières à être acquises. Il s'agit de la *reconnaissance des émotions* chez l'enfant sur base des émotions exprimées par le visage d'autrui.

II.2. Reconnaissance des émotions : une connaissance émotionnelle de base

Ce parcours non-exhaustif à travers différentes notions regroupant la *reconnaissance émotionnelle* a permis de pointer celle-ci comme étant une des connaissances émotionnelles de base. Apparaissant en premier lieu et permettant une bonne acquisition des autres connaissances émotionnelles, le développement de cette connaissance émotionnelle joue un certain rôle pour l'enfant dès le plus jeune âge.

II.2.1. Développement de la reconnaissance émotionnelle durant l'enfance

Luminet et Lenoir (2006) incluent la *différenciation* et l'*identification* émotionnelles comme faisant partie de la reconnaissance émotionnelle. La *différenciation* ne dépend pas de la performance verbale de l'individu et l'amène à choisir entre différentes expressions émotionnelles exprimées devant lui. Le fait d'*identifier* une émotion dépend de la performance verbale de l'individu étant donné qu'il doit pouvoir citer le nom de cette émotion.

Selon Gross et Ballif (1991), l'âge joue un rôle important pour le développement de la reconnaissance émotionnelle. La reconnaissance des émotions telles que la joie, la colère et la tristesse se développe à partir de 2-3 ans jusqu'à 5 et 6 ans. Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004) confirment cela en y ajoutant l'émotion de peur. En ce qui concerne les émotions de peur, de surprise et de dégoût, Gross et Ballif (1991) estiment leur reconnaissance comme étant plus tardive et se développant entre 5 et 10 ans.

L'âge auquel la reconnaissance de l'émotion de peur se stabilise n'obtient pas encore un accord univoque et semble être sujet à des erreurs de confusion, comme cela sera abordé par la suite. Quant aux émotions de surprise et de dégoût, celles-ci s'installent progressivement et sont les dernières à être acquises au-delà de 5 ans selon Gosselin, Roberge et Lavallée (1995).

L'effet de l'âge pour la reconnaissance des émotions est surtout présent pour les émotions de peur, colère, tristesse, surprise et dégoût étant donné que l'émotion de joie est aussi bien reconnue par les 5-6 ans et 7-8 ans selon Gosselin (1995). Pour une même tâche de reconnaissance émotionnelle donnée, le niveau atteint est plus élevé chez les

enfants plus âgés que celui des enfants plus jeunes. Cette différence est expliquée par Gosselin (1995) en soulignant que la discrimination des enfants plus âgés est plus précise que celle des plus jeunes. Cela est dû à leur représentation mentale des émotions plus développée grâce à leurs différentes expériences émotionnelles.

Le développement et la mise en place de la reconnaissance des émotions exprimées par autrui sont donc fortement influencés par l'âge, rendant ainsi la reconnaissance émotionnelle du jeune enfant plus fragile et sensible à des erreurs de reconnaissance des émotions (Gosselin, 1995 ; Pons & Harris, 2000). De telles erreurs peuvent être expliquées par divers éléments. Avant de dresser une liste non-exhaustive de ces éléments d'explication, le rôle de la reconnaissance émotionnelle sera abordé afin de comprendre la raison pour laquelle cette connaissance est primordiale pour l'enfant. Cela permettra également de mettre en avant quelques-unes des conséquences des erreurs liées à la reconnaissance des émotions et de pointer l'intérêt d'un entraînement de cette connaissance dès le plus jeune âge.

II.2.2. Rôle de la reconnaissance émotionnelle

Reconnaître correctement une émotion exprimée par autrui intervient non seulement dans la communication des émotions mais également dans la régulation des interactions sociales. En se basant sur l'expression émotionnelle d'autrui, il est possible d'adapter son comportement en fonction de la personne ainsi que de réduire d'éventuels conflits (Ekman, 1982, 1993 ; Izard, Fine, Mostow, Trentacosta & Campbell, 2002). Un enfant identifiant de manière correcte l'émotion exprimée par son compagnon peut dans ce cas manifester le comportement adéquat envers celui-ci. Face à un enfant exprimant de la tristesse, l'enfant qui reconnaît correctement cette émotion peut le consoler ou aller chercher de l'aide. De même pour un enfant exprimant de la colère : l'enfant comprendra que son compagnon est fâché et qu'il ne faut pas l'embêter. Cependant, la compréhension des causes et des conséquences d'une émotion étant une autre des compétences émotionnelles citées par Mikolajczak et al. (2009), celle-ci semble se développer en aval de la reconnaissance émotionnelle et ne dès lors sera pas développée en détails dans ce point afin de ne pas s'égarer.

D'après Camras et al. (1990) ainsi que Cassidy, Parke, Butkovsky et Braungart (1992), les enfants ayant une meilleure reconnaissance des émotions manifesteraient davantage d'habiletés sociales envers leurs pairs. Nowicki et Duke (1994) suivent cette idée en stipulant que des enfants réalisant fréquemment des erreurs de reconnaissance émotionnelle ont davantage de difficultés à créer des liens adaptés avec leurs pairs et à en être appréciés.

En outre, ils signalent qu'une erreur de reconnaissance d'une émotion prise pour une autre émotion (par exemple, une expression neutre interprétée comme une émotion hostile) peut entraîner des comportements agressifs et violents.

II.2.3. Confusion entre émotions : une erreur de reconnaissance émotionnelle

Dans ce domaine, les travaux de Gosselin et al. (1995) apportent un éclairage intéressant. Chez les jeunes enfants, il n'est pas rare de trouver des erreurs de confusion entre émotions notamment entre la joie et la surprise, la colère et la tristesse ou encore la peur et la surprise. Afin d'analyser les erreurs de reconnaissance des émotions, ces auteurs ont réalisé une étude auprès d'enfants de trois tranches d'âge différentes (5-6 ans, 7-8 ans et 9-10 ans), celles-ci correspondant aux intervalles d'âges principaux du développement de la reconnaissance émotionnelle (Gross & Ballif, 1991). Trente personnes de la ville d'Ottawa ont participé à cette étude. Les résultats ont montré que la confusion entre la surprise et le dégoût est celle qui prédomine à un plus jeune âge mais tend à s'atténuer avec le temps. Les auteurs expliquent également que le dégoût est l'émotion la plus difficile à détecter et commence à être correctement reconnue dès 7-8 ans tout en continuant à se développer au-delà de 10 ans. Gosselin (1995) a réalisé une autre étude sur deux tranches d'âge différentes (40 enfants âgés de 5-6 ans et 40 autres enfants âgés de 7-8 ans) en leur présentant six stimuli faciaux issus du «Facial Action Coding System» (FACS. Ekman & Friesen, 1978b) en vue de leur exposer les six émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise et dégoût). Cette étude a permis de montrer l'existence d'autres erreurs de confusion, à savoir entre la peur et la tristesse ainsi qu'entre le dégoût et la peur.

L'existence de cette erreur de confusion entre émotions a notamment été mise en avant par Domitrovich, Cortes et Greenberg (2007) lorsque ceux-ci ont voulu étudier une éventuelle réduction du biais d'attribution de la colère grâce au «Preschool PATHS

curriculum» (PATHS; Kusché & Greenberg, 1994). Selon eux, cette attribution de la colère à d'autres émotions qui lui ressemblent est fréquente chez les enfants.

Par ailleurs, cela montre qu'en ce qui concerne la reconnaissance émotionnelle, il est important de *différencier* une émotion d'une autre et de pouvoir l'*identifier* correctement avec le bon terme comme cela a été mis en avant dans les épreuves utilisées par Luminet et Lenoir (2006).

Comme expliqué précédemment, la reconnaissance émotionnelle est une des premières connaissances émotionnelles à être acquise durant l'enfance. Sa bonne installation garantit celles des autres connaissances émotionnelles tout en ayant un impact social, comportemental et scolaire. Son rôle de «premier violon» et les erreurs dont elle peut être l'objet démontrent son importance pour l'enfant mais également toute sa vulnérabilité.

Le jeune âge de l'enfant rend sa reconnaissance émotionnelle fragile. Cependant, il n'est pas le seul. De manière non-exhaustive, il est possible de citer l'accentuation de l'expression émotionnelle à reconnaître, le genre de l'enfant ainsi que la socialisation comme ayant une influence sur la reconnaissance émotionnelle.

II.2.4. Éléments influençant la reconnaissance émotionnelle

Le terme de «différences individuelles» est souvent utilisé par des auteurs tels que Pons, Lawson, Harris et De Rosnay (2003), Dunn, Brown et Beardsall (1991) ou encore Steele, Steele, Fonagy, Croft et Holder (1999). Par cette notion, ils soulignent les différences entre enfants au sujet de la reconnaissance des émotions. De plus, ces différences individuelles peuvent servir d'éléments explicatifs aux erreurs possibles liées à la reconnaissance émotionnelle, dont la confusion entre émotions est un exemple.

II.2.4.1. Accentuation de l'expression émotionnelle

Gosselin et al. (1995) se sont intéressés à l'éventuel impact de l'accentuation de l'expression d'une émotion sur la reconnaissance de celle-ci en se focalisant sur les émotions de joie, de colère, de surprise et de dégoût. Ils ont présentées ces émotions sous deux types d'accentuation augmentant en précision selon les critères de la FACS (Ekman & Friesen, 1978b). Les auteurs ont utilisé huit photographies d'enfants au total qu'ils ont exposées à trois groupes d'enfants d'âge différent (5-6 ans, 7-8 ans et 9-10

ans). Les résultats de cette étude ont montré un effet significatif de l'accentuation sur la reconnaissance des émotions de joie contrairement aux autres émotions. Cependant, dans son article de 1995 réalisé sur deux tranches d'âge différentes (5-6 ans et 7-8 ans), Gosselin montre que l'accentuation de l'émotion peut avoir un effet significatif uniquement pour la reconnaissance de l'émotion de dégoût.

Garitte (2003) a mis en avant ce rapport entre l'expression d'une certaine émotion et la reconnaissance de celle-ci par autrui. En se focalisant sur l'expression de l'autre et en utilisant les différents indices que celle-ci peut transmettre, la personne essaie de comprendre l'état affectif de l'autre afin de savoir comment réagir. Selon Cartron et Winnykamen (1999), cela permet «de maintenir le contact avec l'autre, de le solliciter et de répondre à ses sollicitations» (cité par Garitte, 2003, p.2).

L'accentuation de l'expression émotionnelle à reconnaître n'est pas le seul élément pouvant entrer en compte au moment de reconnaître une émotion. La question du genre a suscité l'intérêt de certains auteurs.

II.2.4.2. Effet du genre

Boyatzis et al. (1991) ont posé l'hypothèse d'un effet du genre sur la reconnaissance des émotions en réalisant une expérience sur des enfants âgés entre 3 ans et demi à 5 ans. Dans cette étude, les auteurs les ont soumis aux six émotions de base (joie, peur, colère, tristesse, surprise et dégoût) exprimées par un garçon de 7 ans et présentées sous forme de photographies. Une courte histoire accompagnait les photos permettant ainsi à l'enfant de choisir l'émotion vécue par le petit garçon. Les résultats ont montré que les filles avaient une meilleure performance en terme de reconnaissance émotionnelle que les garçons. Toutefois, cette différence de genre ne serait pas liée au type d'émotion à reconnaître.

Plusieurs autres auteurs se dirigent également vers l'idée d'un avantage féminin pour la reconnaissance émotionnelle (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997 ; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999).

Cependant, selon des études réalisées par Pons et al. (2002 ; 2004), aucun effet de genre n'a été observé. Dès lors, l'importance du genre concernant la reconnaissance

émotionnelle suscite une certaine interrogation relevée notamment par Gavazzi et Ornaghi (2011) soulignant l'importance de s'intéresser à cette question.

Suite aux résultats significatifs observés dans leur étude, Boyatzis et al. (1991) ont tenté d'expliquer l'effet du genre qu'ils ont constaté. Bien que cela date de quelques années, les auteurs se sont penchés sur le travail de Brody (1985). Selon ce dernier, si les filles présentent un avantage au niveau de la reconnaissance émotionnelle, cela est dû au fait que les filles et les garçons reçoivent une socialisation différente à la sensibilité émotionnelle. Cette idée de socialisation pouvant avoir un impact sur la reconnaissance émotionnelle est soulignée par des auteurs tels que Denham et al. (1990) ou encore par Philippot et Feldman (1990). Selon eux, liés à la socialisation, le statut social et la popularité de l'enfant peuvent également exercer une influence cette reconnaissance.

II.2.4.3. Socialisation émotionnelle

Boyatzis et al. (1991) expliquent que la reconnaissance et l'expression émotionnelles peuvent différer en fonction de l'expérience socio-émotionnelle. Celle-ci est stimulée par l'environnement familial, idée également suggérée par des auteurs tels que Dunn et al. (1991) et Steele, Steele, Fonagy, Croft et Holder (1999). La famille observe une importance dans ce domaine notamment par les relations parents-enfants (Ashiabi, 2000) ou encore par la présence de frères et de sœurs (Brown & Dunn, 1992 ; Harris, 2004). De plus, d'autres auteurs comme Camras et al. (1990) ont montré que des enfants avec une mère émotionnellement expressive seraient meilleurs en reconnaissance émotionnelle que ceux avec une mère non-expressive.

Toutefois, la famille n'est pas seule à jouer un rôle dans ce domaine. Ashiabi (2000) explique que l'institutrice connaissant les relations qui lient l'enfant aux parents peut entraîner et combler les lacunes émotionnelles notamment par la mise en place de petits ateliers. Vaughn et al. (1992) s'inscrivent dans cette voie en signalant que les parents ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans cette socialisation et qu'elle peut être également stimulée par d'autres individus importants dans l'éducation de l'enfant dont l'enseignant. Pour encourager cela et aider les professionnels à stimuler les connaissances émotionnelles de l'enfant, la mise en place d'interventions est pertinente.

Denham (1998) précise qu'offrir à l'enfant l'opportunité de vivre diverses expériences en lien avec les émotions peut stimuler ses connaissances émotionnelles. De plus, la stimulation de celles-ci permettrait de combler un certain manque de socialisation importante dès le plus jeune âge pour l'enfant (Ashiabi, 2000).

Le point ci-dessous suit l'objectif suivant: recenser de manière non exhaustive quelques études ayant fait références à des interventions qui ont stimulé les connaissances émotionnelles et plus particulièrement la reconnaissance des émotions chez les enfants du préscolaire.

II.3. Entraînement des connaissances émotionnelles : intervenir en prévention

Comme expliqué ci-dessus, la confusion entre émotions ainsi que leurs conséquences ont amené certains auteurs à s'intéresser à l'entraînement des connaissances émotionnelles et de la reconnaissance des émotions.

Une méta-analyse a été réalisée par Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011) sur 213 interventions visant notamment l'amélioration des connaissances émotionnelles chez les enfants âgés entre 5 et 18 ans. La majorité de ces interventions ont été utiles non seulement pour la stimulation des connaissances émotionnelles mais également pour le comportement et la performance à l'école de ces enfants. En outre, selon Izard et al. (2002), la période de l'enfance est une période «sensible» pour la prévention des connaissances émotionnelles. Dès lors, commencer à entraîner ces connaissances dès cette période est opportun (Camras & al., 1990 ; Giménez-Dasi, Quintanilla, & Daniel, 2013).

Bien que depuis un certain nombre d'années plusieurs professionnels s'intéressent aux émotions (Garitte, 2003), les recherches sur les interventions visant l'entraînement émotionnel en milieu scolaire dans des groupes «classes» et non de manière individuelle sont assez rares (Pons et al., 2002). Pourtant, des interventions dites universelles à destination de classes tout-venant et sans sélection de participants existent (Galand, 2009). Un parcours à travers certaines d'entre elles sera l'occasion de le montrer. Dans le cas présent, des interventions universelles similaires en termes d'objectifs et

s'adressant aux enfants du préscolaire seront abordées sans être présentées de manière exhaustive.

Une des faiblesses des interventions pointées par la méta-analyse de Durlak et al. (2011) est l'effet à long terme restreint de celles-ci ainsi que la généralisation insuffisante à d'autres situations de la part des enfants. Le manque de discussions entre adultes et enfants sur les émotions peut être une explication à cela et est confirmé par d'autres auteurs (De Rosnay & Hughes, 2006 ; Racine, Carpendale & Turnbull, 2007 ; Raiks & Thompson, 2008).

Sachant cela, il est possible d'introduire un premier style d'intervention visant entre autres l'amélioration de reconnaissance émotionnelle. Il s'agit des interventions telles que le «Philosophy for Children program» (Lipman et al., 1980) accordant davantage d'importance à la discussion et au «dialogue philosophique» (Giménez-Dasi et al., 2013, p.67) sur les émotions.

II.3.1. Interventions philosophiques axées sur la discussion

Apprendre à penser aux émotions et stimuler leur réflexion à ce sujet à travers le dialogue est l'objectif du «Philosophy for Children program» (P4C) de Lipman et al. (1980). À destination d'enfants âgés de 6 à 15 ans, ce programme accorde beaucoup d'importance à la discussion sur les émotions et à la philosophie sur celles-ci. L'UNESCO a créé en 2012 un service spécialisé dans le domaine, l'«International Center for the Practice of Philosophy with Children».

Une intervention plus récente et proche de ce programme a été le sujet de l'étude de Gavazzi et Ornaghi (2011) sur l'entraînement des connaissances émotionnelles de l'enfant en âge préscolaire. Un échantillon de 100 enfants italiens âgé de 3 à 5 ans a été réparti en groupes contrôle et expérimental. L'intervention mise en place au sein du groupe expérimental s'est inspirée de la technique «word launching» de Ciceri (2001) (cité par Grazzani & Ornaghi, 2011, p.1129). Après la lecture d'une courte histoire liée à une émotion spécifique, l'enfant est amené à discuter sur des termes émotionnels. Pendant une quinzaine de minutes, l'enseignant mène une conversation avec ses élèves afin de les amener à penser aux émotions. Deux mois après le début de l'intervention,

les auteurs ont réalisé leur évaluation post-test. Suite à l'intervention, celle-ci a pointé une augmentation significative de la compréhension émotionnelle, évaluée auparavant par la «Test of Emotion Comprehension» (Pons & Harris, 2000).

D'après les auteurs, cette augmentation a été davantage significative pour les enfants âgés de 5 ans. Les performances verbales de ceux-ci mieux installées que celles des plus jeunes, représentent un certain avantage dans la discussion avec l'enseignant. Dès lors, les auteurs signalent qu'un effet positif significatif de ce style d'intervention serait constaté auprès des connaissances émotionnelles des enfants dès l'âge de 5 ans si les performances verbales et cognitives sont suffisantes afin de mener une conversation sur les émotions.

Faisant moins référence à la discussion, à la réflexion ainsi qu'à la philosophie émotionnelle, un second style d'intervention peut être pointé.

II.3.2. Interventions pratiques axées sur le jeu de rôle

Moins philosophique, ce second type d'intervention s'oriente davantage vers un aspect concret et pratique pour stimuler les connaissances émotionnelles notamment au travers de jeux de rôle. Selon Izard et al. (2002), donner l'opportunité aux enfants d'interpréter des émotions à travers des jeux de rôle peut stimuler les connaissances émotionnelles de ceux-ci. Un style d'interventions suivant cette orientation davantage artistique et pratique (Domitrovich et al., 2007) sont celles du «Strong Start Curriculum» (Merrell et al., 2007) ou encore du «Preschool PATHS curriculum» (Domitrovich et al., 2007). Seuls les aspects principaux du «Preschool PATHS curriculum» seront abordés dans le point ci-dessous étant donné que cette intervention sera largement présentée lors de la présentation sur les comportements externalisés.

Domitrovich et al. (2007) ont souhaité évalué les effets du «Preschool PATHS curriculum» sur quatre dimensions faisant partie des connaissances émotionnelles selon eux. Ce programme à destination de la population préscolaire (2 ans et demi à 5-6 ans) vise la prévention et la réduction des problèmes comportementaux et émotionnels tout en ayant un objectif d'amélioration des compétences sociales. L'étude de Domitrovich et al. (2007) s'est portée sur dix classes expérimentales participant à l'intervention et dix classes contrôles regroupant ainsi 216 enfants tout-venant de Pennsylvanie âgés de

3 à 4 ans. L'intervention a duré neuf mois à raison d'une séance par semaine. Les enfants ont été amenés à mettre en place des jeux de rôle ainsi qu'à lire des histoires. Le niveau de vocabulaire émotionnel et la précision de la reconnaissance de l'expression émotionnelle ont augmenté significativement suite à la mise en place de l'intervention. En ce qui concerne le biais d'attribution de la colère (tendance à attribuer l'émotion de colère à d'autres émotions), celui-ci a diminué significativement par rapport aux mesures pré-test. Une augmentation significative faible a été observée pour la prise de perspective émotionnelle, à savoir la capacité à détecter l'émotion ressentie par quelqu'un d'autre. Les résultats précis relatifs à cette étude se trouvent dans le tableau situé annexe 2.

Si les deux types d'interventions présentées ci-dessus peuvent obtenir certains effets, il peut être intéressant d'envisager une rencontre entre les deux.

II.3.3. Rencontre entre philosophie et jeu de rôle

Pouvant servir de compromis en réunissant les aspects plus philosophiques du premier style d'intervention avec ceux davantage concrets du second style, l'intervention «School Matters in Lifeskills Education» (SMILE, Harrison & Paulin, 2000) s'adresse aux enfants âgés entre 4-5 ans et 11-12 ans afin de stimuler les connaissances émotionnelles de ceux-ci. Treize activités sont proposées dont une touche à la reconnaissance des émotions dans différentes situations. Les activités peuvent être individuelles ou en groupe et les techniques principalement utilisées sont des jeux de rôle, des séances de discussion ou de lecture.

Dans l'étude réalisée par Pons et al. en 2002, ceux-ci ont utilisé l'intervention SMILE auprès d'enfants du Royaume-Uni âgés de 9 ans afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les neuf composants de la *compréhension émotionnelle* vus plus haut connaîtraient une amélioration significative. Issus de la ville d'Oxford, 36 enfants tout-venant ont participé à cette étude. Les 18 enfants formant le groupe expérimental ont bénéficié de l'intervention SMILE durant trois mois à raison d'une heure et demi par jour. Bien que celle-ci ait montré de résultats positifs significatifs auprès de cette population, les résultats manquent pour la tranche d'âge inférieure (5 – 6 ans).

Une autre étude réalisée auprès d'enfants du préscolaire et réunissant les aspects philosophiques du «Philosophy for Children program» et ceux plus concrets du «Preschool PATHS curriculum» vient compléter ce manque de résultats pour une population plus jeune. Giménez-Dasi et al. (2013) ont réalisé une étude visant l'amélioration des connaissances émotionnelles liées aux émotions de joie, de tristesse, de peur et de colère à travers la stimulation de neuf dimensions émotionnelles dont la reconnaissance des émotions de l'enfant. Suivant une des hypothèses des auteures, les connaissances des émotions des enfants seraient améliorées grâce à un entraînement régulier par l'intermédiaire de diverses sessions (douze sessions réparties en trois sessions par émotion de base en ce qui concerne la reconnaissance émotionnelle).

Soixante enfants âgés de 4 à 5 ans issus de quatre classes d'une école de Madrid ont participé à cette étude (32 enfants ont formé le groupe expérimental et 28 le groupe contrôle). L'intervention a duré environ une année scolaire (d'octobre à mai) au rythme d'une session d'une heure par semaine. Sur trente sessions au total, 16 d'entre elles sont issues directement du P4C et sont consacrées aux discussions sur les stratégies à mettre en place face à des situations émotionnelles négatives tandis que les 14 autres ont été l'occasion de la mise en place de différentes activités dont le jeu de rôle.

Concernant le niveau de la reconnaissance des émotions, celui-ci a augmenté entre le pré- et post-test des enfants de la classe expérimentale, contrairement à la classe contrôle. Cependant, cette augmentation n'est pas significative.

II.4. Mise en place de la problématique : questions de recherche et hypothèses

Suite à ce parcours à travers la littérature sur le sujet de la reconnaissance émotionnelle, différentes questions de recherche apparaissent.

Comme cela a été présenté dans ce chapitre, les erreurs liées à la reconnaissance des émotions ne sont pas rares chez les enfants. Or, plusieurs auteurs ont signalé que la reconnaissance émotionnelle est importante notamment d'un point de vue social pour l'enfant et que les erreurs liées à celles-ci peuvent avoir une influence sur les interactions de l'enfant. Par ailleurs, selon l'observation de quelques institutrices de maternelle et de primaire recueillie dans le cadre de la mise en place du «Jeu des trois figures» en 2013, certains conflits entre leurs élèves émergent d'une mauvaise reconnaissance des émotions manifestées par leurs camarades. Il peut arriver qu'un enfant interprète l'émotion de peur comme étant de la colère. **La question de recherche**

suivante peut être posée: si un enfant bénéficie d'une intervention régulière où l'expression des émotions est de mise par les jeux de rôle tel que le propose le «Jeu des trois figures», cela pourrait-il avoir un impact positif sur sa capacité de reconnaissance émotionnelle ?

Liée à cette question de recherche, une **hypothèse principale** en découle : par le fait de vivre et d'être exposé aux émotions de base en interprétant différents rôles lors du «Jeu des trois figures», la reconnaissance des émotions de l'enfant de 5 – 6 ans serait améliorée. Cela peut être reformulé de la manière suivante : une augmentation significative du niveau de reconnaissance émotionnelle de l'enfant âgé entre 5 et 6 ans serait davantage observée entre le pré- et post-test chez les enfants ayant bénéficié de l'intervention du «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle. Etant donné que la reconnaissance émotionnelle peut être envisager comme comprenant la *différenciation* d'une émotion et l'*identification* émotionnelle, cette hypothèse est à considérer selon deux **sous-hypothèses**. La première postule une augmentation significative de la *différenciation* des émotions du groupe expérimental suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle. La deuxième suggère une augmentation significative de l'*identification* des émotions suite à cette même intervention pour les enfants du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle.

Après avoir traité le sujet de la confusion entre émotions, la question du genre a notamment été abordée comme tentative d'explication à cette confusion et comme pouvant avoir une influence sur la reconnaissance émotionnelle. Certains auteurs postulent une meilleure reconnaissance émotionnelle des filles comparées aux garçons. Sachant cela, une intervention pourrait être plus efficace auprès des garçons. D'autres auteurs ont un avis contradictoire concernant cet effet du genre sur la reconnaissance émotionnelle. Dès lors, il peut être intéressant de l'évaluer dans le cadre du «Jeu des trois figures». La **question de recherche** suivante s'inscrit dans ce débat : l'effet d'une intervention comme le «Jeu des trois figures» serait-il plus bénéfique pour les garçons ? Cela amène à postuler une **deuxième hypothèse**: l'augmentation de la reconnaissance émotionnelle serait significativement plus importante chez les garçons que chez les filles du groupe expérimental âgés entre 5 et 6 ans suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle. Celle-ci est également à considérer en deux **sous-hypothèses**. En comparaison au groupe contrôle, une augmentation de la *différenciation*

émotionnelle significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental suite au «Jeu des trois figures» sera évaluée en tant que troisième sous-hypothèse concernant la reconnaissance émotionnelle. La quatrième sous-hypothèse de cette même variable postule une augmentation de l'*identification* des émotions significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle.

II.5. Conclusion sur les connaissances émotionnelles et la reconnaissance des émotions chez l'enfant

Dans ce premier chapitre, un parcours à travers la littérature a permis de souligner l'importance d'un bon développement à travers l'âge des connaissances émotionnelles et de la reconnaissance des émotions chez l'enfant.

Le jeune âge de l'enfant peut entraîner des erreurs de reconnaissance émotionnelle pouvant avoir un impact social. L'accentuation de l'émotion exprimée, le genre de l'enfant devant reconnaître l'émotion ou encore le niveau de socialisation de ce même enfant peuvent également avoir une influence sur la reconnaissance émotionnelle.

Intervenir auprès des enfants dès le plus jeune afin de stimuler leurs connaissances émotionnelles et leur reconnaissance des émotions a été envisagé par plusieurs interventions. Certaines d'entre elles suivent une voie plus philosophique en se focalisant sur le dialogue et la réflexion au sujet des émotions. D'autres sont plus pratiques et proposent des jeux de rôle aux enfants. Toutefois, il existe un compromis liant les deux styles d'interventions. L'ensemble de ces interventions suggère qu'un entraînement dans le domaine émotionnel et plus particulièrement de la reconnaissance des émotions chez les enfants dès le plus jeune âge est bénéfique.

Si des interventions telles que le «Preschool PATHS curriculum» suggérant la mise en place de jeux de rôle ont permis une amélioration de la reconnaissance émotionnelle des enfants issus du préscolaire (Domitrovich et al., 2007), cela peut être envisagé pour une autre intervention comme le «Jeu des trois figures». La partie empirique de ce mémoire s'attèlera à évaluer cela.

III. COMPORTEMENTS EXTERNALISÉS CHEZ L'ENFANT

Après avoir étudié le concept de la reconnaissance émotionnelle, une brève présentation théorique sur le sujet des comportements externalisés sera dévoilée dans ce deuxième chapitre.

La littérature présente les comportements externalisés comme étant un sujet actuel préoccupant les parents et les écoles (Plante & Bélanger, 2011). Présents chez l'enfant et ayant tendance à s'intensifier avec l'âge, il peut être intéressant d'envisager la prévention de ce type de comportements avant que ceux-ci ne se développent à outrance. Cela sera l'objet de ce chapitre en exposant les comportements externalisés liés à trois éléments importants à savoir l'âge, les habiletés sociales et le genre.

Un recensement de plusieurs programmes visant également l'amélioration des comportements externalisés et des habiletés sociales soulignera l'importance d'agir dans ce domaine afin d'observer un parallélisme avec le «Jeu des trois figures» de Tisseron (2011),

La présentation d'une question de recherche suggérée par ce parcours à travers la littérature ainsi que des hypothèse et sous-hypothèses qui en découlent précédera la conclusion de ce chapitre tout en signant d'un point final la partie théorique de ce mémoire.

III.1. Développement des comportements externalisés durant l'enfance

Des auteurs tels que Roskam et al. (2007) présentent les comportements externalisés comme étant «de l'agitation, de l'impulsivité, un manque d'obéissance ou de respect des limites et une certaine agressivité» (cité par Plante & Bélanger, 2011, p.12). Campbell (2002) ou encore Campbell, Shaw et Gilliom (2000) les considèrent comme étant «un comportement agressif, destructeur et oppositionnel» (cité par Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006, p.913). Plante et Bélanger (2011) signalent que selon le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000), il n'est pas rare de se trouver face à des troubles externalisés du comportement sous forme de «déficit de l'attention avec ou

sans hyperactivité (TDA ou TDAH), de troubles des conduites (TD) ou encore de trouble oppositionnel avec provocation (TOP)» (Plante & Bélanger, 2011, p.12).

Hill et al. (2006) recommandent de s'intéresser particulièrement à ces comportements et leur évolution lorsque l'enfant est âgé entre 2 et 5 ans. Cette période est celle de l'âge préscolaire et sera abordée dans le point suivant.

III.1.1. Période du préscolaire : importance de l'âge

Des auteurs tels que Roskam et al. (2007) ou encore Cohen (2008) se sont intéressés à cette question de l'âge autour des comportements externalisés. Avant six ans, les parents se plaignent principalement de l'agitation et de l'agressivité tandis qu'à l'entrée à l'école le manque de concentration, les mauvais résultats ou encore un comportement non approprié envers les camarades et l'institutrice semblent les plus présents. Selon Roskam, Stievenart et Degrotte (2011), ce genre de comportement peut s'intensifier à l'école et ce dès la classe maternelle (Roskam, Stievenart, Meunier, Van de Moortele, Kinoo & Nassogne, 2010 ; Roskam & Kinoo, 2011).

Par ailleurs, l'âge peut intervenir dans le diagnostic de ces comportements en termes de troubles. Avant 6-7 ans, il est difficile de différencier un problème de comportements externalisés d'un comportement considéré comme «normal» pour un enfant du préscolaire.

En outre, l'âge peut être un élément déterminant pour l'aide à apporter à l'enfant aux comportements externalisés trop présents. La guidance parentale, le traitement médicamenteux, la psychothérapie,...sont des exemples de traitement utilisé dans ce domaine. Cependant, en vue d'observer un parallélisme avec le «Jeu des trois figures» (Tisseron, 2011) qui sera décrit par la suite, les traitements que Roskam et al. (2007) définissent comme étant de l'ordre neuropsychologique, logopédique et psychomoteur sont dans ce cadre plus pertinents.

Selon l'âge de l'enfant, le professionnel l'aide à travailler sur le langage ou sur le corps, notamment en abordant la question du respect du cadre, des limites et des règles, éléments difficiles à respecter pour l'enfant présentant pareils comportements.

Par l'intermédiaire de jeux, l'enfant peut apprendre ce type de respect (Roskam, Noël, & Schelstraete, 2011). L'intervention du «Jeu des trois figures» soutient cette idée en proposant des jeux de rôle mis en place dans un cadre clair et précis et où les consignes sont répétées avant chaque séance. Par le «Jeu des trois figures», l'enfant est amené à jouer tous les rôles présents. Il peut donc ressentir le vécu de chaque personnage. Cela stimule son empathie envers les autres et spécialement ses pairs. Selon Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner et Chapman (1992), l'empathie est un élément pouvant inférer sur le développement des comportements externalisés de l'enfant.

Ce type de comportements concerne l'enfant, les parents mais également les écoles qui s'en plaignent et ne savent pas comment agir (Plante & Bélanger, 2011). En cour de récréation ou lors d'interactions avec leurs pairs, un problème de comportements externalisés peut avoir des conséquences négatives au niveau social.

III.1.2. Comportements externalisés et habiletés sociales

Selon Hurrelman (1995), les élèves avec difficultés sociales, notamment d'interactions sociales, ont tendance à former des groupes au comportement pouvant devenir agressif et violent.

Favre et Fortin (1999) ont réalisé une étude auprès de 138 adolescents, âgés de 12 à 14 ans, issus de trois écoles secondaires du Canada et de deux écoles secondaires de France particulièrement connues pour la violence entre les élèves. En comparant les scores moyens recueillis auprès des individus français considérés comme violents et non-violents, les adolescents violents ont présenté davantage de difficultés sociales et de comportements agressifs que les non-violents. Il en est de même pour l'échantillon québécois. De plus, il existerait un lien significatif positif entre l'agressivité et le retrait social chez les enfants violents de ces deux échantillons.

Parallèlement à l'âge et aux habiletés sociales, d'autres auteurs se sont intéressés aux facteurs pouvant influencer les comportements externalisés de l'enfant. Le niveau socio-économique de la famille en est un parmi d'autres (Campbell et al., 2000) ainsi que le genre. La question de l'impact que peut avoir le genre sur les comportements

externalisés n'obtient pas une réponse univoque dans la littérature et sera abordée au point ci-dessous.

III.1.3. Effet du genre

Selon Hammarberg et Hagekull (2006), les comportements externalisés sont plus souvent attribués aux garçons qu'aux filles. Dans la littérature, certaines études ont étudié le sujet en se focalisant uniquement sur les garçons à tel point que les comportements externalisés féminins sont moins bien connus (Hinshaw, 2002). De plus, les instituteurs se plaignent davantage des comportements externalisés masculins selon des auteurs tels que LaFrenière et al. (1992) ainsi que Winsler et Wallace (2002).

Dans l'étude de Hammarberg et Hagekull (2006) sur un échantillon de 370 enfants (197 garçons et 173 filles) suédois issus de 22 classes de maternelle, la question du genre a été évaluée. Une période de huit mois a séparé les deux temps de mesure afin d'observer l'évolution des comportements externalisés des enfants âgés entre 5 et 6 ans. Au niveau des statistiques descriptives, celles-ci ont montré que le niveau des comportements externalisés était plus élevé chez les garçons que chez les filles et ce autant au pré-test qu'au post-test. De plus, l'analyse des résultats a permis de pointer que les comportements externalisés des garçons ont augmenté significativement entre les deux temps de mesure contrairement aux filles. Des auteurs tels que Keenan et Shaw (1997, 2003) expliquent ces différences de genre concernant les comportements externalisés par le fait que les filles sont plus vite matures dans différents domaines que les garçons. En outre, par la socialisation, elles apprennent davantage à se contrôler.

Néanmoins, d'autres études ont montré que les comportements externalisés peuvent être aussi importants chez les garçons et chez les filles (Brody et al., 2003). Hill et al. (2006) ont évalué les comportements externalisés de 447 enfants américains (215 garçons et 232 filles) sur une période de deux ans. Tant les filles que les garçons de cette étude âgés entre 2 et 5 ans ont présenté un niveau élevé de comportements externalisés. Selon eux, il est important d'étudier les comportements externalisés durant la période préscolaire autant pour les filles que les garçons.

III.2. Recensement des interventions similaires au «Jeu des trois figures» et leurs effets¹

Après avoir parcouru la littérature afin de mieux cerner ce que représentent les comportements externalisés et leurs conséquences, un parcours à travers différentes interventions est proposé.

Un recensement de la littérature a été réalisé auprès des programmes les plus similaires au «Jeu des trois figures» afin de l'étudier dans un contexte plus large. Le «Jeu des trois figures» vise la prévention de la violence scolaire en classes maternelles. Celui-ci se déroule sur plusieurs mois et stimule l'empathie de l'enfant grâce à des jeux de rôle hebdomadaires (Tisseron, 2011). Cette intervention faisant l'objet de ce mémoire sera détaillée de manière plus approfondie dans la partie empirique.

Pour réaliser ce recensement, différentes bases de données ont été consultées (Science Direct, PsycINFO, PsycARTICLES, Google Scholar, Francis, catalogue des Bibliothèques de l'Université Catholique de Louvain: Libellule). Diverses combinaisons de mots incluant les termes (en anglais et en français) programme, intervention, prévention, promotion, maternelle, école, classe, scolaire, préscolaire, violence scolaire, milieu scolaire, développement socio-affectif, habiletés sociales, comportements externalisés, comportements prosociaux, comportement prosocial, empathie, émotions, reconnaissance des émotions ont été introduites.

Ces recherches ont abouti à une première sélection non exhaustive comportant cinquante-cinq interventions présentées en annexe 1. Sur base des ressemblances avec le «Jeu des trois figures», neuf de ces interventions ont été retenus. Celles-ci répondent aux six critères d'inclusion établis pour le présent mémoire. Premièrement, il doit être question de programme **universel** ou de prévention primaire. Comme souligne Galand (2009) dans son article, en se basant sur la méta-analyse de Wilson et Lipsey (2006), «les programmes universaux prennent habituellement place en classe, par classe entière, sans sélection des participants» (cité par Galand, 2009, p. 19). Ils sont donc destinés à une population tout-venant. La prévention primaire se base sur ces interventions

¹ Cette partie a été rédigée en collaboration avec deux autres mémorantes de l'UCL également formées au «Jeu des trois figures», Mathilde Criquillon et Eline Smessaert (2014)

universelles destinées à tous les enfants de la classe et vise à éviter certains risques qui pourraient faire engager les enfants dans une trajectoire développementale négative (Walker, 1996). Deuxièmement, l'intervention doit notamment inclure les enfants de classes **maternelles** (âgés entre 2 ans et demi et 6 ans). Troisièmement, les interventions visant également le renforcement des **habiletés socio-affectives** ont été sélectionnées. Quatrièmement, l'intervention doit se focaliser sur l'enfant dans son **milieu scolaire**. Les interventions visant uniquement ou majoritairement l'environnement familial ont donc été retirées de la sélection. Cinquièmement, l'intervention doit s'étaler dans le temps (sur **plusieurs mois**). En conséquence, les programmes occasionnels n'ont pas été retenus. Finalement, l'intervention doit avoir lieu sur base régulière, c'est-à-dire de manière **hebdomadaire**.

Selon le «Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning» (CASEL, 2012), les interventions d'apprentissage des habiletés socio-affectives visent principalement cinq types de compétences. Premièrement, deux compétences appartenant au volet affectif sont notées: la *conscience de soi* (c'est-à-dire, la capacité à reconnaître ses émotions et pensées, ainsi que leur impact sur le comportement) et la *gestion de soi* (comprenant la régulation des émotions et la gestion d'impulsions). Ensuite, sur le plan social, la *conscience sociale* (par exemple: la prise de perspective et l'empathie) tout comme les *habiletés relationnelles* (la capacité de créer et de maintenir des relations avec autrui) semblent des compétences essentielles. Ils ajoutent une dernière compétence qui serait indispensable selon eux pour un bon développement socio-affectif : les capacités de *prise de décisions responsables*. Cette compétence a trait aux habiletés à faire des choix constructifs et respectueux ainsi que d'évaluer les risques ou les conséquences de ses actions (CASEL, 2012).

Les interventions sont issues de différents pays et se basent sur des modèles théoriques divers (psychologie cognitivo-comportementale, psychodynamique, ou encore une intégration de différents courants). Des approches basées sur un modèle de résolution de conflits, de psycho-éducation, de psychodrame, de conscience d'émotions, de traitement de l'information, *etc.* ont été utilisées. Cela n'a pas formé de critères de sélection.

COMPORTEMENTS EXTERNALISÉS CHEZ L'ENFANT

Les interventions sélectionnées ainsi que leurs effets seront présentés dans le point ci-dessous. Pour connaître les effets précis de chaque intervention, un tableau à ce sujet se trouve en annexe 2. En ce qui concerne les études sur les effets des programmes, le choix s'est porté sur les plus récentes. Cependant, il est à signaler qu'aucun article récent n'a pu être trouvé pour l'évaluation de l'intervention «I Can Problem Solve» (Shure & Spivack, 1982) en classes maternelles. De plus, la recherche des effets pour l'intervention «Brindami» (Monzerolle, 2011) en maternelle est encore en cours et n'a donc pas pu être intégrée.

III.2.1. Tableau de présentation des interventions sélectionnées

Intervention	Modèle théorique	Fréquence	Durée
« Stop and Think Social Skills Program »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche cognitivo-comportementale (Hall, Jones, & Claxton, 2008). ▪ Résolution de conflits (Hall Jones, & Claxton, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par semaine pendant 2 mois et demi (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 minutes (Besnard, et al., 2013).
« Toverbos - La Forêt Magique »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psychodrame (Malfait & Jeanin, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par semaine ou deux fois tous les 15 jours. Période non précisée (Malfait & Jeanin, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ +/- 50 minutes (Malfait & Jeanin, 2012).
« Preschool PATHS curriculum »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche cognitivo-comportementale du Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS; Kusché & Greenberg, 1994). ▪ «Intégration conceptuelle (behaviorale, écosystémique, neurologique, psychodynamique) et éveil à la conscience des émotions» (Besnard, et al., 2013, p.123). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par semaine pendant +/- 9 mois (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée
« I Can Problem Solve »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche cognitivo-comportementale (Besnard et al., 2013). ▪ Résolution de conflit (Besnard et al, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par jour pendant 4 mois (Besnard et al., 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 minutes (Besnard et al., 2013).
« Strong start »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psycho-éducation quant aux émotions (Merrell, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée
« Second-Step »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionné 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deux fois par semaine pendant 4 à 5 mois (Besnard et al., 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 à 30 minutes (Powell & Dunlap, 2009).
« Brindami »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non Mentionné 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée
« Vers le pacifique »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «Le modèle du traitement de l'information de Crick et Dodge (1994)» (cité par Vadeboncoeur, 2005, p. 11). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ +/- une fois par semaine. Période non précisée (Institut Pacifique, 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 40 à 60 minutes (Institut Pacifique, 2006).
« Contes sur moi »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionné 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deux fois par semaine pendant 3 à 4 mois (Bowen, Rondeau, Rajotte, & Bélanger, 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre 30 et 60 minutes (Monzerolle, 2011).

Le «**Stop and Think Social Skills Program**» a pour objectif de stimuler les habilités sociales des enfants et de développer leur sensibilité aux autres (Hall, Jones, & Claxton, 2008). Ce programme utilise diverse activités tels que des jeux de rôles, des

activités de groupe ou encore des discussions autour d'un thème (Hall et al., 2008). Ces activités sont articulées autour de quatre compétences, chacune formulée selon ce que l'élève doit faire (Hall et al., 2008). Premièrement, les compétences de base comme par exemple écouter, promouvoir la conversation agréable ou encore suivre les indications sont évaluées. Deuxièmement, il s'agit des compétences relatives aux relations interpersonnelles comme par exemple attendre son tour ou interrompre correctement. Les compétences de résolution d'une situation problématique dont demander de l'aide et celles de résolution de conflits (face aux taquineries, accepter la défaite ou encore accepter les conséquences de ses actes) sont étudiées en troisième et quatrième position.

«**La Forêt Magique**» vise à stimuler le développement socio-affectif. Le programme utilise des marionnettes animales lors de jeux libres et encadrés. Chaque enfant reçoit une marionnette qu'il peut incarner et qu'il garde généralement tout au long de l'intervention. Lors de celle-ci, les animaux se rencontrent et peuvent alors jouer ensemble dans la Forêt Magique (Malfait & Jeannin, 2012).

Le «**Preschool PATHS curriculum**» s'oriente, selon Kusché et Greenberg (1997), vers la prévention et la réduction des problèmes comportementaux et émotionnels, ainsi que vers l'amélioration des compétences sociales. Ce programme vise l'amélioration de quatre compétences (Domitrovich et al., 2007), à savoir les connaissances émotionnelles, le contrôle inhibiteur, l'attention et la résolution de problèmes. Pour ce faire, le programme utilise 30 activités proposées en termes de séances de «magic time session». Elles s'articulent en leçons portant sur les sentiments, les compliments, le «self-control», la résolution de conflits et la création d'une bonne atmosphère de classe. Ces activités sont menées par le professeur grâce à des projets artistiques comme par exemple des jeux de rôle ou des lectures de livres.

«**I Can Problem Solve**» a comme objectif global d'améliorer les processus cognitifs et les compétences interpersonnelles de résolution de problèmes. Plus particulièrement, le programme vise d'une part à prévenir et réduire les comportements à risque tels que l'impulsivité, l'agression physique, verbale ou relationnelle, et le retrait social. D'autre part, il stimule les comportements sociaux comme l'empathie, le souci des autres, la coopération et les relations positives avec les pairs (SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices, 2011). Le programme utilise des

prises en situation (jeux, histoires, marionnettes, illustrations et jeux de rôles) dans le but d'atteindre deux objectifs sous-jacents (SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices, 2011). Le premier objectif est d'acquérir du vocabulaire associé à la résolution de problèmes ainsi qu'à l'expression et la reconnaissance des émotions. Quant au deuxième objectif, celui-ci permet d'appliquer la méthode de résolution de conflits à partir de mises en situation, c'est-à-dire réfléchir aux différentes alternatives et à leurs conséquences possibles.

Le «**Strong Start**» vise l'amélioration de la reconnaissance des émotions. Le programme comporte dix cours thématiques illustrés par des livres pour enfants et des jeux de rôle. Les différentes émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, surprise, dégoût) y sont abordées, tout comme la gestion de certaines émotions négatives telles que la colère, la peur ou l'inquiétude (Merrell, 2010).

Les objectifs du «**Second Step**» sont la réduction des comportements impulsifs et agressifs et la promotion du développement d'un ensemble de compétences sociales et émotionnelles (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Plus précisément, il vise à développer trois types de compétence (Lemelin, Provost, Tarabulsky, Plamondon, & Dufresne, 2012): l'empathie, le contrôle de l'impulsivité et la résolution de problèmes ainsi que la gestion de la colère. Ce programme utilise les jeux de rôles, les discussions, les jeux de marionnettes, les contes et les animations illustrées (Lemelin et al., 2012).

«**Brindami**» se compose de dix ateliers permettant d'améliorer trois aptitudes. À savoir le contact avec les autres, les émotions et le contrôle de soi. De plus, chaque atelier est en lien avec le précédent et aborde une capacité bien particulière. Lors de ceux-ci, des marionnettes ou encore des stratégies de modelage sont utilisées. Les activités sont mises en place par l'institutrice et Brindami, la petite souris. Enfin, les parents peuvent les poursuivre à domicile (Monzerolle, 2011).

«**Vers le pacifique**» vise à améliorer les habiletés sociales et la résolution de conflits. Pour cela, différents outils et méthodes sont utilisés comme la lecture d'histoires, des jeux interactifs, des mimes, des bricolages, des mises en situations. Le programme est composé de 19 ateliers abordant, entre autres, la reconnaissance et la

gestion des émotions, l'empathie, la communication et l'écoute (Institut Pacifique, 2006).

«**Contes sur moi**» a pour objectif la promotion des compétences sociales (Bélanger, Bowen, & Rondeau, 1999). Ce programme est composé de 48 activités portant sur six thèmes (Bélanger et al., 1999): (1) la connaissance et l'estime de soi; (2) la reconnaissance et l'expression des sentiments; (3) la sensibilité envers les autres; (4) la générosité et l'entraide; (5) la capacité à créer et maintenir des liens sociaux; (6) la résolution de problèmes relationnels. Ces activités utilisent principalement la littérature enfantine afin d'illustrer une problématique ou d'introduire une thématique, ainsi que les bricolages, les jeux de rôles et les dessins (Monzerolle, 2011).

III.2.2. Evaluation des effets des interventions sélectionnées

III.2.2.1. Comportements externalisés

De toutes les interventions recensées, quatre d'entre elles ont émis l'hypothèse d'une diminution significative des comportements externalisés. Parmi elles, deux interventions ont présenté un effet significatif. Il s'agit notamment de l'intervention «Stop and Think Social Skills Program». Dans un de leurs groupes expérimentaux, Hall et al. (2008) ont observé une diminution faible dont la taille équivaut à .27 pour les comportements problématiques (comportements externalisés, comportements internalisés et hyperactivité). Dans ce même groupe, une diminution significative pour les trois sous-échelles a été obtenue (comportements externalisés, comportements internalisés et hyperactivité). Dans un autre groupe expérimental, les auteurs rapportent une taille d'effet faible de .18 pour la diminution significative des comportements problématiques (comportements externalisé, comportements internalisé et hyperactivité). Dans le cas présent, seule une diminution significative pour les comportements externalisés a été observée (Hall et al., 2008). La manière dont ces tailles d'effets ont été calculées n'a pas été mentionnée par les auteurs dans le présent article. L'intervention «Second-Step» a également observé un effet sur un type de comportements externalisés. A la suite de l'intervention, une diminution significative de l'agression physique a pu être observée. Celle-ci aurait diminué de 29% dans le groupe expérimental, alors qu'elle aurait augmenté de 41% dans le groupe contrôle. Néanmoins,

aucune information quantitative ne permet de connaître ou de calculer la taille de cet effet (Frey et al., 2000).

En revanche, une hypothèse sur la diminution de l'hostilité verbale grâce à l'intervention «Second-Step» avait également été émise. Toutefois, aucun effet significatif n'a pu être observé sur cette variable à la suite de l'intervention (Frey et al., 2000). Pour deux autres interventions, aucun effet significatif sur les comportements externalisés n'a pu être observé. Premièrement, suite à l'intervention «Contes sur moi», aucune diminution significative n'a été notée pour les comportements d'agressivité. Finalement, l'intervention «Vers le pacifique» n'a pas permis de pointer d'effet significatif sur les items : se disputer, tricher, bouger beaucoup, se moquer et frapper (Vadeboncoeur, 2005). Il en est de même pour les variables d'hyperactivité et d'agressivité évaluées lors d'un post différé (Vadeboncoeur, 2005).

III.2.2.2. Comportements internalisés

Seules quatre interventions sur toutes celles recensées ont émis l'hypothèse d'une diminution significative des comportements internalisés considérés comme étant des comportements de retrait, des plaintes somatiques, de l'anxiété et de la dépression (Achenbach, 1991). Parmi elles, deux interventions ont permis une diminution significative de ceux-ci. Il s'agit notamment de l'intervention «Strong Start». Dans leur échantillon, Kramer, Caldarella, Christensen et Shatzer (2010) ont observés une taille d'effet moyenne, mesurée avec le *d* de Cohen, de .48 pour la sous-échelle «comportements internalisés» évaluée par l'enseignant. De plus, l'intervention «Stop and Think Social Skills Program» a notée une diminution significative des comportements problématiques dans la deuxième cohorte de l'étude (Hall et al., 2008). Ceux-ci sont notamment composés des comportements internalisés. La taille de l'effet spécifique à la sous-échelle «comportements internalisés» n'a pas été mentionnée par les auteurs.

Toutefois, les auteurs signalent qu'aucune diminution significative n'a été observée auprès des troubles internalisés dans la première cohorte pour l'étude de «Stop and Think Social Skills Program» (Hall et al., 2008). Il en est de même pour la sous-échelle «comportements internalisés» évaluée par le parent pour l'intervention «Strong Start» (Kramer et al., 2010) pour laquelle aucun effet n'a été noté. Pour les interventions

«Contes sur moi» et «Vers le pacifique», aucune diminution significative du comportement de retrait n'a été observée.

III.2.2.3 Connaissances émotionnelles

Sur toutes les interventions sélectionnées, une seule d'entre elles a émis l'hypothèse d'une amélioration significative pour les connaissances émotionnelles. Il est important de noter que selon les auteurs de l'article (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007), cette variable comporte quatre dimensions pour lesquelles ils ont souhaité vérifier l'existence d'un effet significatif de l'intervention «Preschool PATHS curriculum». Pour chacune d'entre elles, ils ont utilisé le *d* de Cohen afin de connaître la taille de l'effet évalué. Grâce à l'intervention, une augmentation significative moyenne de .36 a été observée pour le niveau de vocabulaire émotionnel réceptif. Avec une taille d'effet moyenne de .37, la précision de la connaissance de l'expression émotionnelle a également augmenté de manière significative. En ce qui concerne la troisième dimension, à savoir le biais d'attribution de la colère (tendance à attribuer l'émotion de colère à d'autres émotions), une diminution significative moyenne de .40 a été notée. Finalement, un effet significatif faible de .28 a été retenu pour la dimension de prise de perspective émotionnelle.

III.2.2.4. Comportement prosocial

Trois interventions sur neuf ont émis l'hypothèse d'une augmentation des comportements prosociaux. Parmi elles, seule l'intervention «Vers le pacifique» a présenté un effet significatif. Au sein du groupe expérimental, une augmentation significative a été notée pour l'item «partager» évalué par les pairs. Cet effet n'a toutefois pas été maintenu lors du post-test différé d'un an. Néanmoins, une augmentation significative de la prosocialité évaluée par l'enseignant a été observée uniquement pour le groupe expérimental lors du post-test différé (Vadeboncoeur, 2005). La taille de ces effets n'a pas été mentionnée par les auteurs et aucun élément permettant de la calculer n'est présent dans l'article.

Par ailleurs, l'intervention «Contes sur moi» a émis une hypothèse sur l'augmentation des comportements prosociaux. Cependant, aucun effet significatif n'a

été observé sur cette variable à la suite de l'intervention (Bélangier et al., 1999). Il en est de même pour l'intervention «Second-Step» (Frey et al., 2000).

III.2.2.5. Empathie

Une seule étude a évalué l'effet de l'intervention «La Forêt Magique» sur l'empathie. Aucune augmentation significative n'a été trouvée.

III.2.2.6. Autres variables

1) *Coopération*

Deux interventions sur toutes celles sélectionnées ont émis l'hypothèse d'une augmentation significative pour la coopération. L'intervention «la Forêt Magique» a permis une augmentation significative en ce qui concerne la coopération entre les enfants. Cependant, la taille d'effet n'est pas mentionnée dans l'article (Malfait, 2012). Le «Stop and Think Social Skills Program» a également permis une augmentation significative pour cette même variable dans les deux groupes expérimentaux. La taille précise de cette augmentation n'a pas été mentionnée.

2) *Autocontrôle*

Trois interventions ont évalué l'autocontrôle des enfants du préscolaire. Pour l'une d'entre elles, des améliorations significatives ont été notées. L'intervention «Stop and Think Social Skills Program» a permis des améliorations significatives pour l'autocontrôle des enfants (Hall et al., 2008). Pour deux interventions, aucun effet pour cette variable n'a été noté. A la suite du «Preschool PATHS curriculum», aucun effet significatif sur le contrôle inhibiteur n'a été observé. Il en est de même pour l'autocontrôle, l'auto-assertivité, la stabilité émotionnelle ou les capacités à faire face au stress suite à «la Forêt Magique» (Malfait, 2012).

3) *Estime de soi*

Sur toutes les interventions sélectionnées, seule l'intervention «Contes sur moi» a étudié l'estime de soi. A la suite de l'intervention, une augmentation significative a pu être observée (Bélangier et al., 1999). Ainsi, la taille de l'effet global, mesurée avec le d de Cohen, équivaut à .48 et est considérée comme étant moyenne. Toutefois, il semble y avoir une variation selon le sexe. En outre, l'intervention permettrait le maintien ou l'augmentation de l'estime de soi. Chez les filles du groupe expérimental, l'intervention a contribué au maintien de l'estime de soi alors que cette dernière a diminué dans le

groupe témoin. Cependant, cet effet n'a pas été significatif. Chez les garçons, une augmentation de l'estime de soi a été observée alors que celle-ci n'augmente pas de manière significative dans le groupe témoin. La taille de l'effet moyenne, mesurée avec le d de Cohen, était égale à .53 pour les garçons (Bélanger et al., 1999).

4) *Relation avec les pairs*

L'hypothèse d'une augmentation significative de la relation avec les pairs a été émise par deux interventions. Parmi elles, une seule intervention a présenté un effet significatif à savoir l'intervention «Strong Start». Une augmentation significative est observée pour la variable «relations avec les pairs» (évaluée par l'enseignant). La taille de cet effet, mesurée avec le d de Cohen, est de 1.39 et est donc considérée comme étant forte. Cette augmentation significative est également notée lorsque le parent évalue cette même variable. Dans ce cas, la taille de l'effet, considérée comme moyenne et mesurée avec le d de Cohen, est alors de .44 (Kramer et al., 2010). En revanche, l'intervention «Vers le pacifique» ayant émis une hypothèse sur l'augmentation de la popularité de l'enfant, aucun effet significatif n'a pu être observé sur cette variable à la suite de l'intervention (Vadeboncoeur, 2005).

5) *Résolution de problèmes*

Deux interventions ont présenté une augmentation significative pour la résolution de problèmes alors que trois interventions sélectionnées avaient émis pareille hypothèse. En effet, suite à l'intervention «Contes sur moi», un effet significatif sur la capacité de résolution de problèmes des enfants du groupe expérimental a été observé. La taille de cet effet, mesurée avec le d de Cohen, est de 2.64 (Bélanger et al., 1999). Il en est de même pour l'intervention «Vers le pacifique», à la suite de laquelle une augmentation de la capacité de résolution de problèmes a été notée. Cependant, aucune taille d'effet n'a été précisée et aucun élément permettant de la calculer n'est présent dans l'article.

Enfin, l'intervention «I Can Problem Solve» a noté une augmentation significative de la capacité de résolution de problèmes dans ses deux groupes expérimentaux. Dans le premier groupe, la taille de l'effet, mesurée avec le d de Cohen, variait entre .44 et 2.28. La taille de celui-ci s'oriente donc entre faible et forte. Dans le second groupe, la taille de l'effet, mesurée avec le d de Cohen, variait ici entre 1.47 et 1.76. Celui-ci est considéré comme fort (Shure & Spivack, 1982). La taille précise des différents effets se trouve en annexe 2.

En revanche, aucun effet significatif n'a été observé sur cette variable pour l'intervention «Preschool PATHS curriculum» (Domitrovich et al., 2007).

6) *Attention*

L'attention a été évaluée au moyen d'une seule intervention, le «Preschool PATHS curriculum». Toutefois, aucun effet significatif n'a été démontré par l'étude (Domitrovich et al., 2007).

7) *Compétences académiques*

Une seule intervention a émis l'hypothèse d'une augmentation significative sur les compétences académiques. Il s'agit du «Stop and Think Social Skills Program». Celle-ci a observé une augmentation significative pour les compétences académiques dans la première cohorte. La taille de l'effet est de .32 ce qui représente, selon les auteurs, un effet modéré (Hall et al., 2008). Cependant, l'outil de mesure utilisé pour calculer la taille de l'effet n'a pas été mentionné.

Aucun effet significatif n'a été noté dans la deuxième cohorte pour cette même variable (Hall et al., 2008).

8) *Affirmation de soi*

Deux programmes ont émis des hypothèses concernant l'affirmation de soi ou l'assertivité : le «Stop and Think Social Skills Program» et «la Forêt Magique». Dans un seul groupe expérimental de l'intervention «Stop and Think Social Skills Program», Hall et al. (2008) ont trouvé une augmentation significative de l'assertivité (capacité à défendre ses droits et intérêts sans dénigrer les autres). Dans leur deuxième groupe, l'augmentation n'a pas été significative pour l'affirmation de soi (Hall et al., 2008). En ce qui concerne «la Forêt Magique», aucun effet pour l'assertivité n'a été noté (Malfait, 2012).

III.3. Mise en place de la problématique : questions de recherche et hypothèses

Les comportements externalisés et leurs conséquences touchent les enfants et les adolescents au niveau social et scolaire. Agir en prévention avant que ceux-ci ne s'intensifient avec l'âge est opportun.

Le recensement effectué auprès de cinquante-cinq interventions a permis de connaître davantage le domaine de l'entraînement et de la prévention auprès des plus jeunes. Cinq études ont émis l'hypothèse d'un impact significatif sur les comportements externalisés. Deux d'entre elles ont présenté des résultats significatifs. Celles-ci, sélectionnées sur base de critères similaires au «Jeu des trois figures» (Tisseron, 2011), amènent à se poser la **question de recherche** suivante : une intervention comme celle du «Jeu des trois figures» pourrait-elle améliorer significativement les comportements externalisés de l'enfant âgé de 5 à 6 ans ? Une **hypothèse** en découle : suite à l'intervention du «Jeu des trois figures», une diminution des comportements externalisés significativement plus importante chez les enfants du groupe expérimental serait constatée en comparaison au groupe contrôle. Une **sous-hypothèse** intéressante à évaluer suite à l'intérêt notamment de Hill et al. (2006) sur la question du genre serait : la diminution des comportements externalisés suite au «Jeu des trois figures» serait significativement plus importante chez les garçons que chez les filles du groupe expérimental âgés entre 5 et 6 ans en comparaison au groupe contrôle.

III.4. Conclusion sur les comportements externalisés chez l'enfant

Après avoir étudié les comportements externalisés, leur diagnostic et leur traitement lorsque ceux-ci sont reconnus comme étant des troubles, un lien avec les habiletés sociales du jeune a été présenté. Les comportements externalisés peuvent intervenir au niveau social en créant notamment un risque de retrait social (Favre & Fortin, 1999). Pourtant, il est possible d'agir en prévention afin de réduire les comportements externalisés de l'enfant du préscolaire. Pour cela, un recensement à travers diverses interventions agissant sur les comportements externalisés a été présenté.

Ce recensement à travers cinquante-cinq interventions a permis de sélectionner et d'évaluer les effets des interventions dont l'objectif, parallèlement au «Jeu des trois figures», est la réduction des comportements externalisés et/ou la promotion d'habileté socio-affectives. Parmi elles, huit ont été sélectionnées sur base des six critères d'inclusion dont celui de s'adresser à un groupe entier d'enfants tout-venant issus du préscolaire.

Sur les huit interventions sélectionnées, quatre d'entre elles se sont penchées sur le sujet des comportements externalisés. La moitié a permis une diminution significative sur les comportements externalisés. Toutefois, les informations permettant d'évaluer la taille de l'effet n'ont pas toujours été mentionnées par les auteurs.

Il est à noter que les interventions n'ayant pas montré d'effets significatifs ont eu lieu dans des populations défavorisées. Cependant, il est difficile d'en retirer une explication.

La majorité des interventions sélectionnées ont présenté divers objectifs à atteindre à travers de multiples activités. Il convient de se demander si les enfants ont suffisamment l'opportunité d'approfondir les compétences visées. En conséquence, les résultats trouvés ne sont pas univoques et ne permettent pas de souligner un type d'intervention dont les effets seraient supérieurs à ceux des autres.

Le «Jeu des trois figures» utilise quant à lui un seul type d'activités et se focalise sur la réduction de la violence scolaire en travaillant sur une compétence spécifique, l'empathie.

Sachant cela, les effets du «Jeu des trois figures» seront évalués auprès des comportements externalisés en envisageant une diminution de ceux-ci suite à l'intervention.

IV. ENTRE DEUX

La revue non-exhaustive à travers la littérature présentée ci-dessus a permis la découverte et l'approfondissement de deux concepts centraux.

Dans un premier temps, la **reconnaissance des émotions** et son développement à travers l'âge jouent un rôle pour l'enfant notamment d'un point de vue social. Sujette à des erreurs pouvant être influencées par l'âge, le genre ou encore la socialisation de l'enfant, l'intérêt d'intervenir en prévention dès le préscolaire a été démontré. Un parcours à travers différentes interventions visant l'amélioration des connaissances émotionnelles dont la reconnaissance des émotions incite à la prévention.

En second temps, les **comportements externalisés** pouvant être influencés par l'âge et le genre ainsi que le lien entre ces comportements et les habiletés sociales ont été décrits. Suite à un recensement à travers cinquante-cinq interventions similaires en plusieurs points au «Jeu des trois figures» de Tisseron (2011), divers programmes universels visant l'amélioration significative des comportements externalisés, mais également des habiletés sociales pour des enfants tout-venant d'âge préscolaire ont été découverts. Ceux-ci démontrent qu'il est possible d'agir en prévention afin de réduire les comportements externalisés parfois trop présents chez les enfants.

Dès lors, la partie empirique de ce mémoire peut être introduite notamment par la présentation de la méthodologie utilisée. Ensuite, une réponse à l'hypothèse suivante sera envisagée : une augmentation significative de la *reconnaissance émotionnelle* des enfants âgés entre 5 et 6 ans suite au «Jeu des trois figures» auprès du groupe expérimental serait constatée en comparaison au groupe contrôle. L'hypothèse postulant une diminution significative des comportements externalisés plus importante chez les enfants du groupe expérimental suite à l'intervention en comparaison au groupe contrôle sera également évaluée.

Dans les deux cas, des sous-hypothèses suggérant un avantage de l'intervention pour les garçons du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle seront testées.

Les résultats obtenus seront décrits puis discutés en se basant sur les trois échantillons utilisés pour cette étude. Ces derniers seront présentés ci-dessous allant du plus grand au plus petit.

V. MÉTHODOLOGIE

V.1. Participants

V.1.1. Présentation des échantillons

Dans le cadre de cette étude, trois échantillons d'enfants tout-venant ont été utilisés.

Le principal échantillon et plus important en termes de taille est composé de 104 enfants issus de trois écoles belges francophones. Deux d'entre elles sont situées en région Wallonne tandis que la troisième provient de la région de Bruxelles Capitale. Cet échantillon a été créé par addition de trois échantillons plus petits afin de pouvoir réaliser des analyses statistiques de manière pertinente en termes de puissance statistique. Il s'agit des trois échantillons propres à chacune des trois étudiantes ayant travaillé sur le «Jeu des trois figures». Au départ, cet échantillon principal comptait 112 enfants mais huit enfants ont dû être retirés de l'évaluation par manque de retour de certains questionnaires ou par changement d'école. L'analyse statistique des résultats obtenus au moyen du CBCL-32 concernant les comportements externalisés s'est basée sur celui-ci. Toutefois, il est à noter que certains parents ont rendus le questionnaire incomplet.

Cet échantillon est mentionné sous le nom d'*échantillon 1*.

L'âge moyen des enfants de cet échantillon se situe autour de 5 ans et 6 mois. Le nombre de garçons est supérieur à celui des filles (51.90%). Quant au niveau de revenu mensuel net le plus souvent obtenu par les ménages (39.40%), celui-ci se situe entre 2500 et 4000 euros. Enfin, la majorité des mères de l'échantillon ont reçu leur diplôme du niveau supérieur ou universitaire (66.70%).

Par ailleurs, deux sous-échantillons ont également permis l'évaluation des différentes hypothèses.

Elèves de deux classes francophones différentes de Charleroi et d'Ixelles, 68 enfants forment ce premier sous-échantillon. L'analyse statistique des résultats recueillis par un logiciel informatique évaluant les comportements externalisés observés

de l'enfant a été réalisée sur cet échantillon. Celui-ci portera le nom d'*échantillon 2* et fait partie de l'échantillon 1. Il s'agit des enfants pour lesquels une autorisation a été obtenue afin de les filmer lors de la passation du jeu de cartes à l'inverse des 36 autres enfants composant l'échantillon 1.

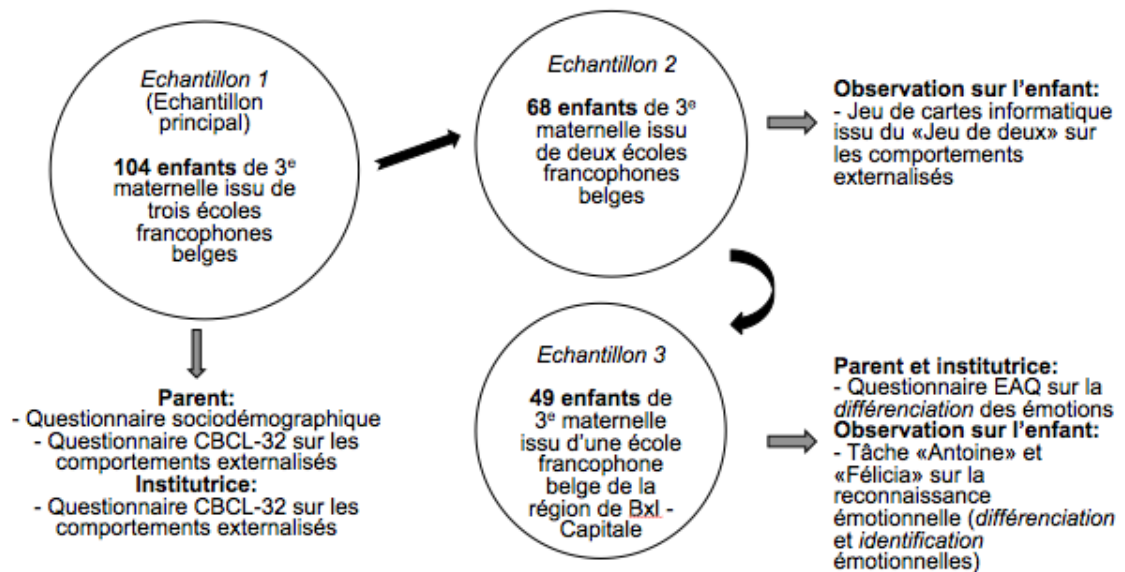
Les enfants de ce sous-échantillon sont âgés de 5 ans et 6 mois en moyenne et sont en majorité de garçons (61.80%). Les ménages se répartissent proportionnellement entre les trois tranches de revenu mensuel net : 34% gagnent moins de 2500 euros, 32% reçoivent entre 2500 euros et 4000 euros et enfin 34% se voient attribués un revenu de plus de 4000 euros par mois. Davantage de mères (73.60%) ont obtenu leur diplôme du niveau supérieur ou universitaire.

Enfin, 49 enfants de l'institut francophone Saint-André – Saint-Philippe de Néri à Ixelles se retrouvent dans le deuxième sous-échantillon. Il est à noter qu'il est lui-même un sous-échantillon de l'échantillon 2 et fait donc également partie de l'échantillon 1. L'analyse statistique des résultats concernant la reconnaissance des émotions au moyen d'un questionnaire (version en hétéro-évaluation de l'EAQ) et de tâches de reconnaissance émotionnelle sur photographies s'est basée sur les enfants de ce sous-échantillon appelé *échantillon 3*.

L'âge moyen s'étalonne autour 5 ans et 6 mois pour les enfants de ce sous-échantillon caractérisé par un nombre plus important de garçons (61.20%). Une plus grande partie des ménages obtiennent un revenu mensuel net supérieur à 4000 euros (46.90%). Un nombre important de mères (82.40%) ont été diplômées du niveau supérieur ou universitaire.

La réponse positive immédiate de l'établissement suite à la demande d'implantation du projet, la proximité de celui-ci en termes de distance ainsi que son véritable intérêt de recevoir chaque semaine le «Jeu des trois figures» ont été quelques un des éléments favorisant la mise en place de l'intervention dans cette école.

Ci-dessous, un résumé sous forme de graphes permet de clarifier la présentation des participants et des instruments de mesure utilisés. Ceux-ci seront repris et détaillés par la suite.

Graphe 1. Représentation des échantillons et des instruments de mesure utilisés

V.1.2. Evaluation de l'équivalence entre groupes expérimentaux et contrôles

Les analyses statistiques descriptives ont permis de vérifier si les groupes expérimentaux et contrôles étaient comparables sur base des données sociodémographiques recueillies auprès des parents par un questionnaire en pré-test. Les résultats de cette comparaison pour chacun des trois échantillons se trouvent dans les trois tableaux ci-dessous (tableaux 1, 2 et 3).

Tableau 1. Comparaison des groupes contrôle et expérimental de l'échantillon 1 (N = 104) sur les variables sociodémographiques

Caractéristiques	Groupe contrôle		Groupe expérimental		Total	Test
	N = 50		N = 54			
	M	SD	M	SD		
Âge (mois)	67.10	3.36	66.77	4.37		-.40 (t)
Genre						2.42 (χ^2)
<i>Garçons</i>		44.00%		59.30%	51.90%	
Tempérament de l'enfant						
<i>Emotionalité</i>	16.94	3.43	16.78	3.61		-.19 (t)
<i>Activité</i>	14.59	4.63	14.60	3.99		.01 (t)
<i>Sociabilité</i>	17.31	4.58	18.35	3.93		1.03 (t)
<i>Attention</i>	16.94	3.43	16.78	3.61		-.19 (t)
<i>Capacité d'apaisement</i>	15.53	2.69	16.45	3.11		1.32 (t)
Revenu mensuel net du ménage						5.04 (χ^2)
<i>moins de 2500euros</i>		22.20 %		33.30%	28.80%	
<i>Entre 2500 et 4000 euros</i>		55.60 %		28.20%	39.40%	
<i>Plus de 4000 euros</i>		22.20 %		38.50%	31.80%	
Niveau de scolarisation de la mère						.70 (χ^2)
<i>Primaires et secondaires</i>		28.10%		37.50%	33.30%	
<i>Supérieur et université</i>		71.90%		62.50%	66.70%	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ **Tableau 2. Comparaison des groupes contrôle et expérimental de l'échantillon 2 (N = 68) sur les variables sociodémographiques**

Caractéristiques	Groupe contrôle		Groupe expérimental		Total	Test
	N = 31		N = 37			
	M	SD	M	SD		
Âge (mois)	66.74	3.40	66.97	4.95		.19 (t)
Genre						1.16 (χ^2)
<i>Garçons</i>		54.80%		67.60%	61.80%	
Tempérament de l'enfant						
<i>Emotionalité</i>	17.39	3.54	17.27	3.18		.14 (t)
<i>Activité</i>	14.26	4.40	14.50	3.46		.22 (t)
<i>Sociabilité</i>	17.39	4.42	17.67	4.01		.24 (t)
<i>Attention</i>	17.39	3.54	17.27	3.18		-.14 (t)
<i>Capacité d'apaisement</i>	15.78	2.83	16.53	3.39		.86 (t)
Revenu mensuel net du ménage						4.18 (χ^2)
<i>Moins de 2500 euros</i>		28.60%		37.90%	34%	
<i>Entre 2500 et 4000 euros</i>		47.60%		20.70%	32%	
<i>Plus de 4000 euros</i>		23.80%		47.40%	34%	
Niveau de scolarisation de la mère						.00 (χ^2)
<i>Primaires et secondaires</i>		26.10%		26.70%	26.40%	
<i>Supérieur et université</i>		73.90%		73.30%	73.60%	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Aucune différence significative entre les groupes contrôle et expérimental n'a été observée au niveau du tempérament de l'enfant, du revenu mensuel net des parents et de la scolarité de la mère (tableaux 1 et 2). Cela signifie que les deux groupes de chacun des deux échantillons (échantillon 1 et échantillon 2) sont comparables au niveau sociodémographique.

Tableau 3. Comparaison des groupes contrôle et expérimental de l'échantillon 3 (N = 49) sur les variables sociodémographiques

Caractéristiques	Groupe contrôle		Groupe expérimental		Total N = 49	Test
	N = 24		N = 25			
	M	SD	M	SD		
Âge (mois)	66.38	3.79	66.17	3.37		-.17 (<i>t</i>)
Genre						.17 (χ^2)
<i>Garçons</i>	58.30%		64.00%		61.20%	
Tempérament de l'enfant						
<i>Emotionalité</i>	9.44	3.08	9.72	2.32		.31 (<i>t</i>)
<i>Activité</i>	13.88	4.33	13.44	3.50		-.32 (<i>t</i>)
<i>Sociabilité</i>	16.81	4.45	18.22	4.17		.95 (<i>t</i>)
<i>Attention</i>	16.81	3.29	17.72	2.87		.86 (<i>t</i>)
<i>Capacité d'apaisement</i>	12.06	2.79	13.33	2.85		1.31 (<i>t</i>)
Situation parentale						2.48 (χ^2)
<i>Parents toujours en couple</i>	68.80%		88.90%		79.40%	
Revenu mensuel net du ménage						3.36 (χ^2)
<i>Moins de 2500 euros</i>	28.60%		16.70%		21.90%	
<i>Entre 2500 et 4000 euros</i>	42.90%		22.20%		31.20%	
<i>Plus de 4000 euros</i>	28.60%		61.10%		46.90%	
Niveau de scolarisation de la mère						3.85*(χ^2)
<i>Primaires et secondaires</i>	31.20%		5.60%		17.60%	
<i>Supérieur et université</i>	68.80%		94.40%		82.40%	
Nombre d'enfants dans la famille						.36 (χ^2)
<i>Un enfant</i>	31.20%		22.20%		73.50%	
<i>Plus d'un enfant</i>	68.80%		77.80%		26.50%	
Langue maternelle						.03 (χ^2)
<i>Français</i>	75.0%		72.20%		73.50%	
<i>Autre langue</i>	25.0%		27.80%		26.50%	

* $p < .05$

Au niveau des variables sociodémographiques telles que le tempérament de l'enfant, le revenu mensuel net du ménage ainsi que le diplôme le plus élevé obtenu par la mère de l'enfant, seule une différence significative a été observée entre les deux groupes pour le diplôme de la mère $\chi^2 = 3.85$, $p < .05$, $\eta^2 = .34$. De nouvelles variables

également recueillies par le questionnaire sociodémographique donné aux parents ont été intégrées par rapport aux échantillons 1 et 2. Celles-ci pourront être utilisées lors de la discussion des résultats. Il s'agit de la situation parentale, du nombre d'enfants présents dans la famille ainsi que la langue maternelle. Aucune différence significative entre les deux groupes n'a été signalée à ce niveau.

V.2. Présentation des instruments de mesure

Tout d'abord, l'accord quant au projet et à l'évaluation de l'enfant a été obtenu par email auprès de la direction de l'établissement ainsi que des institutrices. Les parents des élèves de chaque groupe ont été avertis du projet et des moyens utilisés par un courrier présent en annexes 3a et 3b.

En ce qui concerne les instruments utilisés lors de la recherche, à savoir des questionnaires et des outils d'observation, ceux-ci sont identiques pour les pré- et post-tests. Seul le questionnaire évaluant le tempérament de l'enfant n'a pas été utilisé en post-test étant donné la stabilité de la variable dans le temps.

V.2.1. Questionnaires

Trois questionnaires ont été transmis aux parents et aux institutrices des groupes expérimental et contrôle. Les questionnaires des parents ont été précédés par des questions sociodémographiques se trouvant en annexe 4. Il est à noter que certains questionnaires ont été rendus incomplets. Ceux-ci sont exposés ci-dessous et en annexes 5, 6 et 7 selon l'ordre dans lequel ils ont été transmis aux institutrices et aux parents.

V.2.1.1. Questionnaire évaluant le tempérament chez l'enfant

Premièrement, un questionnaire évaluant le **tempérament** de l'enfant a été utilisé et se trouve en annexe 5. Il s'agit plus précisément de la version française du «Colorado Childhood Temperament Inventory» (CCTI, Rowe, David, & Plomin, 1977). Celui-ci est issu «d'une analyse factorielle des items du NYLS et du EASI» et est composé de cinq sous-échelles évaluant le tempérament des jeunes enfants («Sociability», «Emotionalty», «Activity», «Attention span-persistence» et «Soothability»). S'adressant aux parents d'enfants âgés entre 1 et 6 ans, ceux-ci doivent répondre à 25 questions en choisissant parmi cinq réponses allant de 1 «mon enfant

n'est pas du tout comme cela», 2 «mon enfant est rarement comme cela», 3 «mon enfant est parfois comme cela», 4 «mon enfant est souvent comme cela» à 5 «mon enfant est tout à fait comme cela».

Il est possible d'obtenir six scores au total en effectuant la somme des réponses de chaque item.

Selon la Rowe et al. (1997), l'alpha de Cronbach assurant la fiabilité du questionnaire se situe entre .73 et .88.

V.2.1.2. Questionnaire évaluant les comportements externalisés chez l'enfant

Deuxièmement, le **CBCL-32**, questionnaire basé sur le «Child Behavior Checklist» (CBCL) complète d'Achenbach (1991), a été utilisé et se situe en annexe 6. Celui-ci, composé de 113 items séparés en huit sous-échelles s'adresse aux parents d'enfants âgés de 4 à 18 ans. Il évalue les comportements internalisés (comportement de retrait, plaintes somatiques, anxiété, dépression), externalisés (comportement délinquant ou agressif) ainsi que des problèmes comportementaux (problèmes sociaux, cognitifs ou attentionnels). Chaque sous-échelle pouvant être évaluée séparément, chacune se compose de scores bruts pouvant être convertis en scores *T* et pondérés selon l'âge et le sexe de l'enfant.

Contrairement au CBCL d'origine, le CBCL-32 est la version utilisée pour les recherches en psychologie à l'UCL et rassemble les items les plus pertinents pour leurs questions de recherche. Plus accessible aux parents, ceux-ci doivent évaluer si l'item proposé correspond à leur enfant en choisissant une réponse allant de 0 «ne s'applique pas», 1 «s'applique plus ou moins ou parfois» à 2 «s'applique souvent ou toujours». Ces 32 items se divisent en trois sous-échelles : cinq items évaluent les problèmes attentionnels, 19 items se portent sur l'agressivité tandis que huit autres items analysent l'anxiété. En rassemblant les scores des deux premières sous-échelles, il est possible de mesurer les **comportements externalisés** de l'enfant. La troisième mesure davantage les comportements internalisés de l'enfant.

Un score peut être obtenu pour chacune des trois sous-échelles ainsi qu'un score plus général pour les comportements externalisés en réalisant la somme des réponses aux items concernés.

En termes de fiabilité, l'alpha de Cronbach équivaut à .94 en ce qui concerne l'échelle des comportements externalisés de la version pour les individus âgés entre 6 et 18 ans (Achenbach & Rescolar, 2001).

V.2.1.3. Questionnaire évaluant la *différenciation* émotionnelle chez l'enfant

Troisièmement, une adaptation française de Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak (2010) de l'«Emotion Awareness Questionnaire» (**EAQ**, Rieffe, Meerum Terwoegt, Petrides, Cowan, Miers & Tolland, 2007), questionnaire à la base destiné aux enfants de 7 à 12 ans en auto-évaluation se trouve en annexe 7. L'objectif général de ce questionnaire est d'évaluer la conscience émotionnelle de l'enfant, il se compose de six sous-échelles («Différenciation des émotions», «Partage verbal des émotions», «Conscience corporelle des émotions», «Expressions des émotions», «Analyses des émotions» et «Attention aux émotions d'autrui») regroupées en 30 items. Dans le cas présent concernant l'évaluation de la reconnaissance émotionnelle, la sous-échelle «**Différenciation des émotions**» est la plus pertinente et est la seule utilisée pour le test des hypothèses concernant la *différenciation* des émotions. Aucun questionnaire n'a été trouvé en ce qui concerne l'*identification* émotionnelle.

Ce questionnaire a été adapté en hétéro-évaluation par Luminet et Lahaye, promoteur et co-promotrice d'une étudiante en 2^e master de psychologie à l'Université Libre de Bruxelles (Bach, 2014). La version créée à destination des parents des élèves de maternelle a été utilisée dans le cas présent mais également par cette étudiante. Les parents de chaque enfant sont invités à choisir pour chaque item parmi quatre réponses («pas vrai» côté 1, «parfois vrai» côté 2 et «vrai» côté 3). L'EAQ d'origine proposant un choix de trois réponses par item, l'adaptation par Lahaye et al. (2010) a rajouté la possibilité de cocher «je ne sais pas» étant donné que l'hétéro-évaluation de la conscience émotionnelle d'un enfant est plus complexe que l'auto-évaluation. Dès lors, six scores pour chaque sous-échelle sont calculés à partir de moyennes des réponses obtenues.

L'alpha de Cronbach afin de s'assurer de la fiabilité du test s'élève à .74 selon la littérature (Lahaye et al., 2010). L'alpha de Cronbach correspondant à l'échantillon 3 de cette étude équivaut à .72.

Il est à noter que seul l'échantillon 3 composé de 49 enfants a été soumis à ce questionnaire, contrairement aux deux questionnaires précédents adressés à l'ensemble de l'échantillon 1 (N = 104). Cela peut être expliqué par le fait que l'évaluation de la reconnaissance émotionnelle concerne uniquement l'échantillon 3 (N = 49)

V.2.2. Outils d'observation

V.2.2.1. Outil d'observation de la reconnaissance émotionnelle chez l'enfant

Deux tâches émotionnelles ont été utilisées afin d'évaluer les compétences de **reconnaissance émotionnelle** de l'enfant. Comme cela a été réalisé dans plusieurs mémoires supervisés par des professionnels de l'UCL (Deseille, 2010 ; Barratteau, 2011), les tâches émotionnelles sont issues de l'article scientifique réalisé par Luminet et Lenoir en 2006 basé sur le mémoire de Lenoir (2002).

Ceux-ci ont utilisé quatre tâches émotionnelles afin d'évaluer les capacités de différenciation, d'identification et de verbalisation de cinq émotions de base (joie, peur, colère, tristesse et surprise). Ces quatre tâches sont fortement similaires à celles standardisées et utilisées par Pons et al. (2004).

La première tâche intitulée «tâche de verbalisation des émotions» a pour but de raconter à l'enfant une histoire issue du livre «Grosse Colère» (D'Allancé, 2000) et de lui poser des questions sur le scénario, sur les actions et les dires du personnage principal.

Les deuxième et troisième tâches se focalisent sur la *différenciation* et l'*identification* des cinq émotions exprimées par un enfant de 12 ans. Ces deux tâches s'intitulent respectivement «tâche émotionnelle d'expressions faciales» et «tâche émotionnelle d'histoires illustrées».

La quatrième tâche, «tâche émotionnelle de scénarios», est similaire à la troisième excepté la présence de marionnettes à la place des photographies de l'enfant.

Ce mémoire portant sur la reconnaissance des émotions et non sur la verbalisation, la première tâche de verbalisation émotionnelle n'a pas semblé pertinente à utiliser. Seules les tâches intitulées «tâche émotionnelle d'expressions faciales» et «tâche émotionnelle d'histoires illustrées» ont été requises. Au vu de la similarité avec

la troisième tâche et pour éviter une certaine répétition, la quatrième tâche a été mise de côté.

La reconnaissance de l'émotion de dégoût n'a pas été mesurée vu que la reconnaissance de cette émotion semble difficile pour les enfants de 5-6 ans comme cela a été expliqué plus haut (Gosselin, 1995 ; Luminet & Lenoir, 2006). En outre, la reconnaissance de cette émotion s'installe en dernier lieu et risque d'être trop fragile pour être évaluée. L'évaluation s'est donc centrée sur la reconnaissance des émotions de **joie**, de **peur**, de **colère**, de **tristesse** et de **surprise** comme le propose Luminet et Lenoir (2006).

La «tâche émotionnelle d'expressions faciales» consiste à présenter cinq photos d'un petit garçon âgé de 12 ans se prénommant Antoine. Afin de raccourcir et de simplifier l'appellation de cette épreuve, cette tâche sera mentionnée dans ce mémoire comme étant la tâche «Antoine». Les cinq photos représentent les émotions de joie, colère, tristesse, peur et surprise. En premier lieu, afin d'évaluer la capacité de *différenciation* des émotions de l'enfant, celui-ci doit montrer le visage d'Antoine évoquant l'émotion citée par l'examineur en désignant à tour de rôle la photo correspondante. Si l'enfant choisit la bonne photo, l'examineur attribue 1 point. L'enfant ne reçoit aucun point s'il se trompe.

Dans un second temps, la capacité d'*identification* des émotions est mesurée en présentant les mêmes photos d'Antoine. Celles-ci sont présentées une à une à l'enfant afin qu'il explique comment se sent Antoine sur la photo selon lui. L'examineur attribue 0 point lorsque l'enfant choisit un terme non approprié, 1 point pour un terme somatique, 2 points lorsque le terme est sémantiquement proche de l'état émotionnel ou lorsque la valence émotionnelle du terme est appropriée ou encore lorsque «des interjections appropriées pour les émotions de peur et de surprise» (Luminet & Lenoir, 2006, p.347) sont présentes et 4 points si le terme est exact ou est un synonyme de l'état émotionnel. Deux types de score sont obtenus: un score de *différenciation* allant de 0 à 5 et un score d'*identification* allant de 0 à 20 points.

La tâche «tâche émotionnelle d'histoires illustrées» est également divisée en deux temps et présente à nouveau cinq photos représentant les mêmes émotions de la tâche «Antoine», à la différence que le sujet de la photo est une petite fille de 12 ans

prénommée Félicia. Pour cette raison et par simplicité, cette tâche sera mentionnée dans ce mémoire sous le nom de tâche «Félicia».

Dans un premier temps, l'examineur raconte six courtes histoires mettant en scène Félicia exprimant cinq émotions différentes (une des six histoires tient lieu d'essai et n'est donc pas notée). Ces histoires sont accompagnées de dessins afin de s'assurer de la compréhension de l'enfant. Celui-ci choisit une photo parmi les cinq photos de Félicia correspondant selon lui à l'émotion exprimée par la petite fille dans l'histoire. Si l'enfant *différencie* correctement l'émotion en choisissant la photo adéquate de Félicia, celui-ci obtient 1 point. Dans le cas contraire, il ne reçoit aucun point. Ensuite, l'enfant évoque verbalement l'émotion exprimée par la petite fille dans chaque histoire, ce qui permet de vérifier la capacité d'*identification* des émotions de l'enfant. La cotation est la même que pour la «tâche émotionnelle d'expressions faciales» et permet donc à l'enfant d'obtenir de 0 à 20 points.

A nouveau, deux types de score sont obtenus : un score de *différenciation* allant de 0 à 5 et un score d'*identification* allant de 0 à 20 points.

Pour chaque tâche un score de *différenciation* et un score d'*identification* ont été calculés à partir de moyennes des points obtenus.

La grille facilitant le codage des réponses de l'enfant créée par la mémorante dans le cas présent ainsi que le matériel utilisé pour les tâches «Antoine» et «Félicia» se situent en annexe 8.

Seuls les 49 enfants de l'échantillon 3 ont passé ces deux tâches vu que l'évaluation de la reconnaissance émotionnelle ne concernait que ceux-ci.

V.2.2.2. Outil d'observation des comportements externalisés chez l'enfant

Un jeu sur ordinateur destiné à mesurer les **comportements externalisés** de l'enfant face à la frustration a été utilisé. Ce jeu de cartes informatique issu du «Jeu de Deux» (Hughes, Oksanen, Taylor, Jackson, Murray, Caspi, & Moffitt, 2002) se divise en deux parties, chacune composée de cinq tours. Dans la première partie, l'enfant est amené à jouer à un jeu de cartes cinq fois de suite face à un ordinateur. Quelque soit sa réponse, l'enfant réussit et fait gagner cinq bonbons au total pour un petit garçon appelé Thomas. Durant la deuxième partie, l'enfant regarde sur l'ordinateur le petit Thomas jouer au même jeu durant cinq tours. Mis à part le premier tour, Thomas perd

continuellement et ne fait gagner qu'un seul bonbon à l'enfant. Après avoir obtenu l'accord des parents, le comportement de l'enfant est observé et filmé durant les deux parties du jeu. Le comportement de l'enfant a été analysé en quatre échelles: les affects positifs (sourires, rires, remarques positives, etc.), les affects négatifs (soupirs, marques de tristesse ou de colère, etc.), l'agitation (motrice et anxieuse) ainsi que l'inattention. A chacun des dix tours totaux, chaque item est noté par un des chiffres suivants : 1 (absence de l'item), 2 (item faible), 3 (item léger), 4 (item modéré) à 5 (item intense). Pour la première partie du jeu, une moyenne pour chaque item est calculée. Dans la deuxième partie du jeu, lorsque l'enfant regarde Thomas jouer, chaque tour où Thomas perd obtient quatre notes pour les quatre items. Concernant la deuxième partie du jeu, aucune moyenne n'est calculée et le premier tour où Thomas joue n'est pas noté car Thomas fait gagner un bonbon à l'enfant durant ce tour.

La somme des scores obtenus aux échelles «affects négatifs», «agitation» et «inattention» a permis de calculer un score global pour les comportements externalisés. L'échelle «affects positifs» n'intervient dès lors pas dans ce calcul.

Il est à noter que seuls les 68 enfants de l'échantillon 2 ont pu être observés étant donné que l'autorisation à filmer l'enfant a été obtenue uniquement pour ceux-ci. Les deux mémorantes ayant passé cet outil aux 68 enfants ont été formées par l'UCL à la passation, à l'encodage ainsi qu'à l'analyse des données récoltées par cet instrument. La grille permettant le codage de chaque vidéo se situe en annexe 9.

V.2.3. Correspondance entre sources d'information

Afin de s'assurer de la correspondance entre les différentes sources d'information auprès d'un même échantillon, des analyses statistiques de corrélation ont été réalisées. L'institutrice du groupe contrôle de l'échantillon 3 (N=49) n'a pas répondu à l'EAQ empêchant de cette manière une évaluation de la correspondance entre les parents et les institutrices sur ce questionnaire.

Une relation positive modérée et significative entre le score des comportements externalisés évalués par les institutrice et par les parents de l'échantillon 1 (N = 104) au moyen du CBCL-32 a été notée lors du pré-test ($r = .35, p < .01$).

Quant au questionnaire de l'EAQ et les tâches «Antoine» et «Félicia» évaluant tous les deux la *différenciation* des émotions chez l'enfant de l'échantillon 3 (N = 49), une relation positive non significative considérée entre faible et modérée est observée ($r = .21, p > .05$). Au vu de la force de la relation, il n'aurait pas été pertinent d'évaluer la *différenciation* des émotions de l'enfant en rassemblant les données des deux informateurs, à savoir le parent et l'enfant. L'*identification* émotionnelle n'ayant pas été évaluée par un questionnaire, une évaluation de la correspondance ne peut être réalisée.

V.3. Implantation du «Jeu des trois figures» en troisième maternelle

V.3.1. Présentation théorique du «Jeu des trois figures»

D'après le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron (2011), les enfants ne savent plus jouer. Ils passent la plupart de leur temps devant la télévision ou sur l'ordinateur. Visionnant des images parfois violentes, les enfants s'identifient à un personnage précis, qui peut être la victime, l'agresseur ou bien le redresseur de tort. Un cercle vicieux se met en place : le petit «caïd» de l'école n'accorde son attention qu'aux personnages fictifs jouant le rôle d'agresseurs dans les dessins animés qu'il regarde renforçant ainsi son attitude d'agresseur vis-à-vis de ses camarades à l'école.

Sans cesse exposés aux images télévisées, les enfants n'ont pas la possibilité de prendre le recul requis par rapport à celles-ci. Les personnages de fiction deviennent leurs «guides» dans la réalité. Selon Tisseron, «la télévision gèle les identifications précoces de l'enfant» (Tisseron, 2010, p.82). A tel point que lorsqu'ils sont amenés à jouer en groupe, certains des enfants ayant endossé le rôle de l'indien ou celui du cowboy, ne font pas semblant et jouent le rôle auquel ils se sont identifiés au quotidien. Comme le signale Tisseron lui-même dans son temps d'arrêt (2011), les comportements peuvent être une prison pour les enfants en les gardant confinés dans un certain type d'agissement.

Le «Jeu des trois figures» s'inscrit donc dans cette thématique. Cette intervention mise en place par Tisseron s'adresse aux enfants du préscolaire et a une visée préventive en ce qui concerne la violence à l'école.

L'idée principale du «Jeu des trois figures» est de permettre à l'enfant de jouer un rôle qu'il n'a pas l'habitude de vivre en l'amenant à prendre conscience des difficultés

vécues par ce rôle quotidiennement. Ainsi à partir d'un scénario construit en classe et basé sur une image vue sur un écran, trois enfants sont amenés à interpréter trois rôles chacun à leur tour sans y être obligés. Cependant, s'il accepte de participer au jeu, l'enfant doit interpréter les trois rôles élaborés. Le conditionnel est utilisé lorsque chaque enfant se présente afin d'accentuer l'aspect non réel du jeu de rôle et du «faire semblant».

De plus, le fait de se baser sur une image vue à l'écran permet à l'enfant de mettre des mots sur un élément parfois violent ou vécu comme tel par l'enfant.

Grâce à ce programme, l'enfant apprend à jouer dès le préscolaire tout en respectant un cadre fixe et des règles précises. Il est important selon Tisseron (2010) d'agir en prévention car l'identification à des figures de dominant ou de victime, présentes sur écran, survient très rapidement.

Soutenus et formés à raison de deux séances par l'ASBL Yapaka, différents professionnels de l'enfance mettent en place l'intervention du «Jeu des trois figures» en classes de maternelle belges. Certains la réalisent en primaire. Etant une intervention préventive, la majorité la met en place dès la maternelle.

V.3.2. Mise en place de l'intervention

Le «Jeu des trois figures» a été implanté dans trois classes belges francophones de troisième maternelle durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2012-2013. Chaque classe bénéficiant de cette intervention a été considérée comme groupe expérimental de cette étude. L'âge des enfants est compris entre 5 et 6 ans. Concernant la fréquence des séances, un groupe de 12 élèves d'une école de la région wallonne a suivi 19 séances. Un autre groupe composé de 17 enfants issus d'une autre école de la région wallonne a reçu quant à lui 12 séances. En ce qui concerne le troisième groupe, 15 séances ont été données à 25 enfants d'une école de la région bruxelloise. La mise en place du «Jeu des trois figures» auprès de ce troisième groupe sera détaillée ci-dessous.

L'intervention s'adresse à douze élèves maximum par équipe comme le souhaite l'asbl Yapaka afin de garantir une bonne gestion du groupe et un bénéfice pour chaque élève.

La directrice de l'école Saint-André Saint-Philippe de Néri à Ixelles, l'infirmière, l'institutrice et l'étudiante mémorante ayant toutes été formées en janvier et mars 2013 par l'asbl Yapaka, le groupe expérimental a pu être divisée en deux. Le prénom de chaque enfant a été tiré au sort pour organiser les deux équipes. Douze élèves ont été encadrés par la directrice et l'infirmière de l'établissement, les treize autres ont été accompagnés par leur institutrice et l'étudiante mémorante.

Après les vacances de Pâques 2013, les deux groupes ont changé d'accompagnatrices. Les deux équipes d'accompagnatrices sont restées identiques. Ce changement a été proposé par l'infirmière de l'école et par les enfants désirant varier quelque peu.

V.4. Procédure

D'un point de vue pratique, les pré-tests de chaque groupe expérimental se sont déroulés fin janvier – début février 2013. L'évaluation de chaque groupe contrôle en pré-test a eu lieu au mois de février n'étant pas tenue par la mise en place du «Jeu des trois figures».

Vu le nombre d'enfants à tester et les exigences des différents calendriers, les post-tests ont été passés dès début juin 2013 dans chaque classe afin de bénéficier d'un temps suffisant pour l'évaluation sans interférer avec les dernières semaines de cours.

Les trois étudiantes mémorantes de l'UCL réalisant leur mémoire sur le «Jeu des trois figures» ont suivi les deux jours de formation donnés par Yapaka en janvier et mars 2013.

Quant à l'intervention du «Jeu des trois figures», celle-ci a commencé début février 2013 dans chaque groupe expérimental à raison d'une fois par semaine durant cinq mois et s'est terminée au mois de juin 2013.

VI. RÉSULTATS

Au préalable, la normalité des données a été évaluée pour chaque échantillon. En ce qui concerne l'échantillon 1 composé de 104 enfants, celle-ci n'a pas été jugée adéquate pour les données obtenues par le CBCL-32. À la suite d'une transformation de

ces données indiquée par une syntaxe Box Cox, il a fallu faire exposant .30 permettant ainsi d'utiliser des tests paramétriques.

La normalité des données des deux sous-échantillons de 68 (échantillon 2) et 49 (échantillon 3) enfants a été testée. Dans les deux cas, celle-ci a été considérée comme adéquate et a permis d'utiliser des tests paramétriques.

En outre, la fiabilité des instruments de mesure en fonction de chaque échantillon a été vérifiée au moyen du calcul de l'alpha de Cronbach. Celle-ci est considérée comme satisfaisante pour chaque échelle de mesure et chaque sous-échelle, étant donné les alphas de Cronbach inférieurs à un seuil de .70.

Pour rappel, lors de la présentation des échantillons une comparaison au niveau sociodémographique entre les groupes contrôle et expérimental a été réalisée pour chacun des trois échantillons.

En outre, les échantillons 1 et 2 ont également été sujets à une comparaison entre les groupes contrôle et expérimental au niveau des comportements externalisés. Il en de même pour l'échantillon 3 composé de 49 enfants au niveau de la reconnaissance émotionnelle. Dans les deux cas, aucune différence significative n'a été relevée par les statistiques descriptives. Les détails des moyennes en pré-test seront exposés ci-dessous sous forme de texte.

VI.1. Evaluation des effets du «Jeu des trois figures» sur la reconnaissance émotionnelle

Dans un premier temps, l'hypothèse suivante sera évaluée au regard des résultats : une augmentation significative du niveau de **reconnaissance émotionnelle** de l'enfant âgé entre 5 et 6 ans serait observée entre le pré- et post-test chez les enfants ayant bénéficié de l'intervention du «Jeu des trois figures» en comparaison à ceux n'ayant pas bénéficié de l'intervention. Cette hypothèse sera testée en deux sous-hypothèses. La première a postulé une augmentation significative de la *différenciation* des émotions suite au «Jeu des trois figures» chez le groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle. La seconde sous-hypothèse a suggéré une augmentation significative de l'*identification* des émotions auprès du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite à cette même intervention.

Une deuxième hypothèse liée à **un effet du genre auprès de la reconnaissance émotionnelle** est décrite comme suit : l'augmentation de la reconnaissance émotionnelle serait significativement plus importante chez les garçons que chez les filles suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle. Celle-ci est également à considérer en deux sous-hypothèses. Tout d'abord, une augmentation de la *différenciation* émotionnelle significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental que chez les filles suite au «Jeu des trois figures» sera évaluée. La quatrième sous-hypothèse de cette même variable est présentée comme suit : une augmentation de l'*identification* des émotions significativement plus importante chez les garçons suite au «Jeu des trois figures» serait observée auprès du groupe expérimental. Ces deux sous-hypothèses sont à envisager grâce à une comparaison entre groupes contrôle et expérimental.

Le deuxième sous-échantillon (échantillon 3) composé de 49 enfants a permis d'évaluer ces deux hypothèses et ces quatre sous-hypothèses.

Pour rappel, la *différenciation* et l'*identification* émotionnelles ont été évaluées de deux manières.

Les parents des enfants des groupes contrôle et expérimental ainsi que les institutrices de chaque groupe ont reçu le questionnaire de l'EAQ. Toutefois, les réponses de l'institutrice n'ont pas pu être utilisées étant donné que l'institutrice du groupe contrôle n'a pas complété le questionnaire. Une comparaison des réponses obtenues par les institutrices entre groupes contrôle et expérimental a dès lors été impossible.

Les résultats obtenus auprès des parents via ce questionnaire sont présentés dans un tableau en annexe 10 (tableau 1). Il est à noter que ce questionnaire a permis de répondre uniquement à la sous-hypothèse liée à la *différenciation* émotionnelle.

Les tâches d'observation de l'enfant ont permis d'évaluer la *différenciation* et l'*identification* des émotions grâce aux tâches «Antoine» et «Félicia» dont les résultats sont entre autres exposés dans deux tableaux en annexe 10 (tableaux 2 et 3).

VI.1.1. Effets de l'intervention auprès de la reconnaissance émotionnelle

Au niveau des analyses statistiques, l'évolution de la *différenciation* et de l'*identification* des émotions a été analysée auprès de tous les enfants de l'échantillon à partir d'Anova sur mesures répétées en considérant le temps de mesure (pré-test et post-test) comme facteur intra-sujet. Ces résultats sont uniquement présentés sous forme de texte.

Afin d'évaluer les effets du «Jeu des trois figures» sur la **reconnaissance émotionnelle**, des Anovas sur mesures répétées en considérant le temps de mesure comme facteur intra-sujet et le groupe (groupe expérimental ou groupe contrôle) comme facteur inter-sujet ont été réalisées.

Dans ce cas, les résultats sont exposés sous forme de texte et également au sein des tableaux 1 et 2 présents en annexe 10.

La *différenciation* émotionnelle de l'enfant a été évaluée par l'intermédiaire de l'EAQ complété par le parent auprès de l'échantillon 3 (N = 49). Les résultats sont également présentés dans le tableau 1 de l'annexe 10.

L'Anova sur mesures répétées n'a montré aucune augmentation significative de la *différenciation* des émotions entre les deux temps de mesure pour tous les enfants de l'échantillon $F(1,20) = .02, ns$.

Suite aux analyses descriptives ayant montré que les deux groupes présentaient un niveau de *différenciation* émotionnelle comparable dès le départ ($M_{\text{contrôle}} = 2.76, SD = .30$; $M_{\text{expérimental}} = 2.79, SD = .28$), une Anova sur mesures répétées a été opérée. Celle-ci a permis de vérifier si la *différenciation* des émotions augmenterait de manière significative suite au «Jeu des trois figures» chez les enfants du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle. Aucune interaction significative entre le temps de mesure et le groupe n'a été signalée $F(1,20) = .82, ns$.

Les données recueillies par le questionnaire de l'EAQ complété par le parent n'ont pas permis de mettre en avant une augmentation significative de la *différenciation*

des émotions plus importante chez l'enfant du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle entre les deux temps de mesure. Cela **infirme** la sous-hypothèse.

Toutefois, les résultats obtenus par les tâches «Antoine» et «Félicia» sont également à considérer. Les tâches «Antoine» et «Félicia» auxquelles l'échantillon 3 ($N = 49$) a été exposé ont permis d'évaluer à la fois la *différenciation* et l'*identification* émotionnelles. Les résultats sont également exposés dans le tableau 2 de l'annexe 10.

Aucune augmentation significative n'est apparue en ce qui concerne la *différenciation* émotionnelle évaluée par la tâche «Antoine» $F(1, 45) = 2.57, ns$ ni par la tâche «Félicia» $F(1, 44) = 8.53, ns$ et ce pour tous les enfants de l'échantillon.

Suite aux analyses descriptives n'ayant montré aucune différence significative entre les deux groupes concernant leur niveau de base de *différenciation* émotionnelle (pour la tâche «Antoine» : $M_{\text{contrôle}} = .63, SD = .25$; $M_{\text{expérimental}} = .73, SD = .23$ et pour la tâche «Félicia» : $M_{\text{contrôle}} = .52, SD = .28$; $M_{\text{expérimental}} = .43, SD = .24$), une Anova sur mesures répétées a été mise en place. Grâce à elle, les effets de l'intervention sur la *différenciation* des émotions du groupe expérimental ont été évalués. Aucune interaction significative n'a été dévoilée entre le temps de mesure et le groupe que ce soit par la tâche «Antoine» $F(1, 45) = .16, ns$ ou par la tâche «Félicia» $F(1, 44) = 2.56, ns$. Cela **infirme** la sous-hypothèse.

La sous-hypothèse postulant une augmentation significative de la *différenciation* des émotions davantage observée auprès du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle entre les deux temps de mesure suite à l'intervention a été **infirmée** par l'ensemble des données obtenues grâce au questionnaire et aux tâches d'observation.

Concernant l'*identification* émotionnelle, une augmentation significative de celle-ci mesurée par la tâche «Antoine» $F(1, 44) = 6.43, p = .02, \eta^2 = .13$ et par la tâche «Félicia» $F(1, 44) = 20.56, p < .001, \eta^2 = .32$ a été notée pour tous les enfants de l'échantillon entre les deux temps de mesure. La taille de ces deux augmentations significatives obtenues par le calcul du d de Cohen valent respectivement .50 et .74 et sont considérées comme étant moyenne et forte.

Au vu des statistiques descriptives, les groupes contrôle et expérimental ont été comparables dès le départ en ce qui concerne leur niveau de base pour l'*identification* émotionnelle (pour la tâche «Antoine» : $M_{\text{contrôle}} = 2.70$, $SD = .81$; $M_{\text{expérimental}} = 2.78$, $SD = .87$ et pour la tâche «Félicia» : $M_{\text{contrôle}} = 2.70$, $SD = .54$; $M_{\text{expérimental}} = 2.10$, $SD = .56$). Selon les moyennes auprès des données recueillies par les tâches «Antoine» et «Félicia», seules les données de la tâche «Félicia» ont permis de pointer une interaction significative entre le temps de mesure et le groupe $F(1,44) = 23.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .35$. La taille de cette augmentation significative de l'*identification* des émotions entre les deux temps de mesure pour les élèves du groupe expérimental a été mesurée par le d de Cohen. Celle-ci, plus importante auprès du groupe expérimental que contrôle, équivaut à une valeur de .75 et est considérée comme étant forte.

Les données recueillies par la tâche «Félicia» **confirment** la sous-hypothèse selon laquelle une augmentation significative de l'*identification* des émotions est davantage observée auprès du groupe expérimental suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle.

VI.1.2. Effet du genre auprès de la reconnaissance émotionnelle

Dans un second temps, le genre (filles et garçons) a été utilisé en facteur inter-sujet avec le temps de mesure en facteur intra-sujet. Les résultats de ces Anovas sur mesures répétées sont exposés sous forme de texte et ont été récoltés sans distinction entre les groupes.

Afin d'évaluer **l'effet du genre auprès de la reconnaissance émotionnelle**, les Anovas sur mesures répétées avec le groupe ajouté comme facteur inter-sujet ont permis d'évaluer les effets du «Jeu des trois figures » sur la reconnaissance émotionnelle du groupe expérimental tout en tenant compte du genre en comparaison au groupe contrôle. Ces résultats sont transcrits sous forme de texte ainsi que par l'intermédiaire des tableaux 1 et 3 présents en annexe 10.

Pour rappel, aucune différence significative n'a été observée entre les filles et les garçons des deux groupes de cet échantillon. Les garçons et les filles de chaque groupe ont présenté un niveau de *différenciation* émotionnelle comparable dès le départ selon

l'EAQ (pour les garçons : $M_{\text{contrôle}} = 2.63$, $SD = .36$; $M_{\text{expérimental}} = 2.74$, $SD = .29$). Cela a également été le cas selon la tâche «Antoine» (pour les garçons : $M_{\text{contrôle}} = .59$, $SD = .29$; $M_{\text{expérimental}} = .73$, $SD = .22$ et pour les filles: $M_{\text{contrôle}} = .69$, $SD = .18$; $M_{\text{expérimental}} = .73$, $SD = .27$) ainsi que pour la tâche «Félicia» (pour les garçons : $M_{\text{contrôle}} = .54$, $SD = .23$; $M_{\text{expérimental}} = .41$, $SD = .21$ et pour les filles: $M_{\text{contrôle}} = .49$, $SD = .35$; $M_{\text{expérimental}} = .47$, $SD = .28$).

Au vu des résultats obtenus par l'EAQ complété par le parent, aucune augmentation significative de la *différenciation* des émotions plus importante chez les garçons des deux groupes confondus n'a été observée entre les deux temps de mesure $F(1,18) = 1.27$, *ns*.

Il en est de même pour l'Anova sur mesures répétées réalisée afin de répondre à la sous-hypothèse postulant un effet du genre sur la *différenciation* des émotions suite au «Jeu des trois figures» comme étant significativement plus important auprès des garçons du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle. Aucune interaction significative entre le temps de mesure, le genre et le groupe n'a été signalée $F(1,18) = .04$, *ns*.

Les données recueillies par le questionnaire EAQ complété par le parent n'ont pas permis de pointer une augmentation de la *différenciation* émotionnelle significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental suite à l'intervention en comparaison au groupe contrôle. Cela **infirme** la sous-hypothèse.

Les résultats obtenus grâce au questionnaire de l'EAQ sont à contrebalancer avec ceux récoltés par les tâches d'observation «Antoine» et «Félicia».

L'Anova sur mesures répétées n'a révélé aucune augmentation significative de la *différenciation* des émotions plus importante chez les garçons que chez les filles de tout l'échantillon entre les deux temps de mesure ni par la tâche «Antoine» $F(1, 43) = .01$, *ns* ni par la tâche «Félicia» $F(1, 42) = .05$, *ns*.

Quant à l'*identification* des émotions, les filles et les garçons des deux groupes ont également présenté un niveau comparable dès le départ. Cela a été constaté tant pour

la tâche «Antoine» (pour les garçons : $M_{\text{contrôle}} = 2.57$, $SD = .89$; $M_{\text{expérimental}} = 2.79$, $SD = .77$ et pour les filles: $M_{\text{contrôle}} = 2.89$, $SD = .66$; $M_{\text{expérimental}} = 2.78$, $SD = 1.06$) que pour la tâche «Félicia» (pour les garçons : $M_{\text{contrôle}} = 2.70$, $SD = .53$; $M_{\text{expérimental}} = 2.01$, $SD = .56$ et pour les filles: $M_{\text{contrôle}} = 2.69$, $SD = .60$; $M_{\text{expérimental}} = 2.24$, $SD = .56$).

Suite à l'Anova sur mesures répétées, les tâches «Antoine» $F(1, 42) = .56$, *ns* et «Félicia» $F(1, 42) = 2.99$, *ns* n'ont démontré aucune augmentation significative entre les deux temps de mesure plus importante pour les garçons des deux groupes.

Par ailleurs, aucun effet du genre significativement plus important chez les garçons du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle n'a été démontré par les données obtenues au moyen des tâches d'observation. Cela est signalé par tâche «Antoine» autant pour la *différenciation* des émotions $F(1, 43) = .00$, *ns* que pour l'*identification* de celles-ci $F(1, 42) = .90$, *ns*. Il en est de même la *différenciation* et l'*identification* émotionnelles évaluées par la tâche «Félicia» $F(1, 42) = .00$, *ns* et $F(1, 42) = .00$, *ns*.

Les données obtenues par questionnaire et observation **infirment** les sous-hypothèses postulant une augmentation de la *différenciation* et de l'*identification* émotionnelle comme étant significativement plus importante chez les garçons que chez les filles du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite à l'intervention.

VI.2. Evaluation des effets du «Jeu des trois figures» sur les comportements externalisés

Dans un second temps, l'analyse des résultats permettra de vérifier l'hypothèse suivante : suite à l'intervention du «Jeu des trois figures», une diminution significative des **comportements externalisés** serait observée entre le pré- et post-test chez les enfants âgés entre 5 et 6 ans ayant bénéficié de l'intervention en comparaison au groupe contrôle.

La sous-hypothèse postulant un **effet de genre** sera également testée. Selon celle-ci, une diminution des comportements externalisés suite au «Jeu des trois figures»

serait significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental que chez les filles en comparaison au groupe contrôle.

Ces hypothèse et sous-hypothèse ont été évaluées sur base de deux échantillons, le principal composé de 104 enfants (échantillon 1) et le sous-échantillon composé de 68 enfants (échantillon 2).

Les résultats relatifs à ces hypothèse et sous-hypothèse sont également présentés dans les tableaux 4 et 5 de l'annexe 10. La présentation de ceux-ci sera réalisée en distinguant les résultats obtenus par le questionnaire CBCL-32 sur l'échantillon 1 (N = 104) et ceux recueillis par observation grâce au jeu de cartes informatique auprès de l'échantillon 2 (N= 68).

Pour rappel, aucune différence significative n'a été notée que ce soit pour le CBCL-32 ou pour le jeu de cartes informatique permettant ainsi de s'assurer que les groupes expérimental et contrôle soient comparables.

VI.2.1. Effets de l'intervention auprès des comportements externalisés

Afin de connaître l'évolution des **comportements externalisés** pour tous les enfants sans tenir compte du groupe, des Anovas sur mesures répétées ont utilisé le temps de mesure comme facteur intra-sujet. Les résultats obtenus au moyen du CBCL-32 et par observation sont décrits sous forme de texte.

Ensuite, le groupe a été ajouté comme facteur inter-sujet afin de répondre à l'hypothèse postulant une diminution significative des comportements externalisés du groupe expérimental suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle. Les résultats recueillis par le questionnaire du CBCL-32 ainsi que par observation sont détaillés sous forme de texte et également au sein des tableaux 4 et 5 en annexe 10.

VI.2.1.1. Comportements externalisés chez l'enfant selon l'institutrice et le parent²

Les réponses au questionnaire du CBCL-32 des institutrices et des parents ont permis l'évaluation des comportements externalisés de l'enfant de l'échantillon 1 (N = 104). Il est à noter que plusieurs questionnaires de parents n'ont pas été renvoyés, Les résultats sont notamment présentés au tableau 4 de l'annexe 10.

Selon les réponses obtenues grâce à chaque institutrice, une diminution significative $F(1, 98) = 23.31, p < .001, \eta^2 = .19$ a été signalée auprès de tous les enfants de l'échantillon. Les moyennes ont diminué dans les deux groupes entre les deux temps de mesure. La taille de cette diminution significative mesurée par le d de Cohen équivaut à .30 et est considéré comme étant faible.

Toutefois, les résultats recueillis auprès du parent ayant rempli ce même questionnaire n'ont signalé aucune diminution significative pour les comportements externalisés de tous les enfants de l'échantillon entre les deux temps de mesure $F(1, 48) = .03, ns$.

Par ailleurs, afin d'évaluer l'existence d'une diminution significative des comportements externalisés suite au «Jeu des trois figures» plus importante chez les enfants du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle, une nouvelle Anova sur mesures répétées a été réalisée. Les deux groupes ont pu être comparés étant donné leur niveau de comportements externalisés de départ (pour le groupe contrôle : $M_{\text{institutrice}} = 7.81, SD = 5.57, M_{\text{parent}} = 12.41, SD = 7.24$ et pour le groupe expérimental : $M_{\text{institutrice}} = 6.50, SD = 5.60, M_{\text{parent}} = 11.05, SD = 7.10$)³.

Aucune interaction significative entre le temps de mesure et le groupe n'a pu être mise en évidence selon les réponses de l'institutrice $F(1, 98) = .59, ns$.

Il en est de même pour les données récoltées par l'intermédiaire du CBCL-32 auprès du parent $F(1, 48) = 1.23, ns$.

² Ces résultats ont été obtenus grâce à la collaboration avec deux étudiantes de l'UCL, Mathilde Criquillon et Eline Smessaert (2014), ayant également mis en place l'intervention dans des classes comparables.

³ Les moyennes présentées ci-dessus sont celles avant la transformation des données réalisée afin d'améliorer leur normalité. En annexe 10 au sein du tableau 4, il s'agit des moyennes obtenues suite à la transformation statistique.

Les données recueillies auprès de l'institutrice et du parent par le CBCL-32 n'ont pas permis de conclure à une diminution significative des comportements externalisés des enfants plus importante auprès du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite à l'intervention. Cela **infirme** l'hypothèse postulant pareille diminution.

VI.2.1.2. Comportements externalisés chez l'enfant observés avec un jeu de cartes⁴

Le jeu de cartes informatique a été présenté aux enfants de l'échantillon 2 composé de 68 enfants. Les résultats obtenus se trouvent également au sein du tableau 5 en annexe 10.

Aucune diminution significative des comportements externalisés n'a été constatée auprès des enfants de l'échantillon tout groupe confondu entre les deux temps de mesure $F(1,58) = .20, ns$.

Par ailleurs, afin d'évaluer l'existence d'une diminution significative des comportements externalisés plus importante chez le groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite au «Jeu des trois figures», une Anova sur mesures répétées a été utilisée. Les enfants des deux groupes étant comparables au vu de leur niveau de comportements externalisés de départ ($M_{\text{contrôle}} = 19.75, SD = 4.21, M_{\text{expérimental}} = 21.00, SD = 5.42$), une interaction significative entre le temps de mesure et le groupe a été signalée $F(1,58) = 6.00, p = .02, \eta^2 = .10$. La taille de cet effet significatif obtenue par le calcul du d de Cohen correspond à une valeur de -.34 et est considérée comme étant faible.

Les données récoltées par observation **confirment** l'hypothèse et ont permis de montrer qu'à la suite de l'intervention, les comportements externalisés des enfants du groupe expérimental observés avec le jeu de cartes informatique diminuent significativement en comparaison au groupe contrôle.

⁴ Ces résultats ont été obtenus grâce à la collaboration avec une étudiante de l'UCL, Mathilde Criquillion (2014), ayant également mis en place l'intervention dans une classe comparable.

VI.2.2. Effet du genre auprès des comportements externalisés

Afin d'observer l'évolution des comportements externalisés selon le **genre** auprès de tous les enfants de l'échantillon, une Anova à mesures répétées avec le temps de mesure en facteur intra-sujet et le genre en facteur inter-sujet a été réalisée. Les résultats obtenus par le CBCL-32 et par observation sont uniquement transcrits sous forme de texte.

La sous-hypothèse postulant une diminution significative des comportements externalisés plus importante chez les garçons du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite à l'intervention sera évaluée par une autre Anova sur mesures répétées ayant le groupe comme second facteur inter-sujet. Les résultats recueillis au moyen du CBCL-32 et par observation peuvent également être consultés dans les tableaux 4 et 5 en annexe 10.

Pour rappel, aucune différence significative n'a été observée entre les filles et les garçons des échantillons 1 (N = 104) et 2 (N = 68). Dans l'échantillon 1 (N = 104), les garçons et les filles ont présenté un niveau de comportements externalisés comparable dès le départ selon le CBCL-32 complété par l'institutrice (pour les garçons: $M_{\text{contrôle}} = 8.47$, $SD = 10.08$; $M_{\text{expérimental}} = 7.28$, $SD = 6.24$ et pour les filles : $M_{\text{contrôle}} = 7.36$, $SD = 9.77$; $M_{\text{expérimental}} = 5.48$, $SD = 4.47$) et par le parent (pour les garçons: $M_{\text{contrôle}} = 10.75$, $SD = 8.17$; $M_{\text{expérimental}} = 11.26$, $SD = 7.09$ et pour les filles : $M_{\text{contrôle}} = 12.00$, $SD = 7.81$; $M_{\text{expérimental}} = 8.75$, $SD = 6.96$)⁵. Il en est de même pour l'échantillon 2 (N = 68) évalué par le jeu de cartes informatique (pour les garçons: $M_{\text{contrôle}} = 19.00$, $SD = 3.06$; $M_{\text{expérimental}} = 20.30$, $SD = 4.54$ et pour les filles : $M_{\text{contrôle}} = 20.75$, $SD = 5.38$; $M_{\text{expérimental}} = 22.17$, $SD = 6.70$).

⁵ Les moyennes présentées ci-dessus sont celles avant la transformation des données réalisée afin d'améliorer leur normalité. En annexe 10 au sein du tableau 4, il s'agit des moyennes obtenues suite à la transformation statistique.

VI.2.2.1. Effet du genre auprès des comportements externalisés selon l'institutrice et le parent⁶

Selon les réponses obtenues par l'institutrice au CBCL-32, une diminution significative plus importante chez les garçons que chez les filles des deux groupes confondus a été signalée $F(1, 96) = 12.95, p < .001, \eta^2 = .12$. Cela n'a pas été le cas pour les réponses obtenues auprès du parent $F(1, 46) = 1.70, ns$.

L'évaluation de la sous-hypothèse postulant une diminution significative des comportements externalisés plus importante chez les garçons du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle suite à l'intervention a été possible grâce à une Anova sur mesures répétées. Aucune interaction significative entre le temps de mesure, le genre et le groupe n'a été révélée par les réponses de l'institutrice $F(1, 96) = 1.10, ns$. Toutefois, une interaction significative entre le temps de mesure, le genre et le groupe observée suite aux réponses du parent au CBCL-32 a été signalée $F(1, 46) = 15.38, p < .05, \eta^2 = .25$. Cela peut être constaté au sein du tableau 4 de l'annexe 10.

Les données recueillies par l'institutrice au moyen du CBCL-32 n'ont pas permis de pointer une diminution des comportements externalisés significativement plus importante chez les garçons du groupe expérimental que celle des filles de ce même groupe en comparaison au groupe contrôle. Cela **infirme** la sous-hypothèse. Néanmoins, les données obtenues auprès du parent selon qui une diminution des comportements externalisés des garçons est notée comme étant significativement plus importante que celle des filles du groupe expérimental tout en étant également significativement plus importante que les garçons du groupe contrôle. Les réponses du parent au CBCL-32 **confirment** la sous-hypothèse.

⁶ Ces résultats ont été obtenus grâce à la collaboration avec deux étudiantes de l'UCL, Mathilde Criquillon et Eline Smessaert (2014), ayant également mis en place l'intervention dans des classes comparables.

VI.2.2.2. Effet du genre auprès des comportements externalisés observés avec un jeu de cartes⁷

D'après l'observation du comportement de l'enfant par l'intermédiaire d'un jeu de cartes informatique, les comportements externalisés de tous les enfants de l'échantillon n'ont pas diminué entre les deux temps de mesure $F(1,56) = .58, ns$.

Afin d'évaluer la sous-hypothèse postulant une diminution des comportements externalisés des garçons du groupe expérimental significativement plus importante que celle des filles suite au «Jeu des trois figures» en comparaison au groupe contrôle, aucune interaction significative entre le temps de mesure, le genre et le groupe de l'Anova sur mesures répétées n'a été observée $F(1,56) = .07, ns$. Cela est également signalé par le tableau 5 de l'annexe 10.

Les données recueillies par le jeu de cartes informatique n'ont pas permis de montrer une diminution des comportements externalisés des garçons du groupe expérimental significativement plus importante que celles des filles suite à l'intervention en comparaison au groupe contrôle. Cela **infirme** la sous-hypothèse.

VII. DISCUSSION

L'objectif de cette étude a été d'évaluer les effets du «Jeu des trois figures» de Serge Tisseron sur la reconnaissance émotionnelle et sur les comportements externalisés des enfants âgés entre 5 et 6 ans. En ce qui concerne la *reconnaissance émotionnelle*, les effets ont été évalués auprès d'un échantillon composé de 49 enfants d'une école francophone de la région bruxelloise. Quant aux *comportements externalisés*, deux échantillons ont été requis. Le premier est composé de 104 enfants issus de trois écoles belges francophones et le deuxième de 68 enfants provenant de deux écoles belges francophones. Les résultats ont été obtenus suite à une comparaison pré-test – post-test entre les enfants des groupes expérimentaux et des groupes contrôles des échantillons.

⁷ Ces résultats ont été obtenus grâce à la collaboration avec une étudiante de l'UCL, Mathilde Criquillon (2014), ayant également mis en place l'intervention dans une classe comparable.

Dans un premier temps, les résultats relatifs à la reconnaissance émotionnelle obtenus au moyen du questionnaire de l'EAQ complété par le parent et des tâches «Antoine» et «Félicia» seront discutés.

Suite à cela, une discussion sur les résultats concernant les comportements externalisés sera également apportée. Ceux-ci ont été récoltés au moyen du questionnaire du CBCL-32 complété par l'institutrice et le parent de l'enfant ainsi que par l'observation du comportement de l'enfant évalué au moyen d'un jeu de cartes informatique.

Enfin, cette discussion permettra d'aborder les limites ainsi que les points forts de cette étude. Suite à cela, une prise de recul sur le «Jeu des trois figures» servira d'analyse tout en s'appuyant sur l'article de Tisseron publié à ce sujet en 2010.

VII.1. Reconnaissance émotionnelle chez l'enfant suite au «Jeu des trois figures»

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à l'évaluation des effets du «Jeu des trois figures» sur la reconnaissance émotionnelle de l'enfant de troisième maternelle. Rappelons que ladite reconnaissance peut être considérée comme étant l'association entre la *différenciation* et l'*identification* émotionnelles (Luminet & Lenoir, 2006). Une augmentation significative de la *différenciation* et de l'*identification* émotionnelles de l'enfant ayant participé à l'intervention plus importante en comparaison à celui n'y ayant pas adhéré a été postulée. En outre, cette étude a permis également d'évaluer si l'augmentation de la *différenciation* et de l'*identification* des émotions serait significativement plus importante chez les garçons que chez les filles ayant connu l'intervention en comparaison au groupe non exposé au «Jeu des trois figures».

Concernant la **reconnaissance émotionnelle** de l'enfant, la *différenciation* émotionnelle n'a pas augmenté significativement chez les enfants soumis à l'intervention en comparaison à ceux non exposés. Les données récoltées auprès du parent et par observation de l'enfant s'accordent sur ce constat. Le «Jeu des trois figures» n'a donc pas permis aux enfants de troisième maternelle ayant participé à l'intervention de mieux *différencier* les cinq émotions (joie, colère, tristesse, peur et surprise) entre les deux temps de mesure en comparaison à ceux n'y ayant pas pris part. De plus, si on en croit les données obtenues par les deux tâches d'observation, tous les élèves de l'échantillon 3 composé de 49 enfants ont mieux *différencié* les cinq émotions

présentées en juin qu'en janvier qu'ils aient reçu l'intervention ou non. La *différenciation* des émotions augmente donc spontanément et n'a pas été davantage stimulée par l'intervention.

Quant à l'*identification* émotionnelle évaluée par la tâche «Félicia», celle des enfants ayant participé au «Jeu des trois figures» a augmenté en cinq mois de temps de manière significative en comparaison à ceux n'ayant pas bénéficié de l'intervention. En outre, les enfants non exposés à l'intervention ont moins bien *identifié* les émotions exprimées dans la tâche «Félicia» entre les deux temps de mesure. L'intervention a donc aidé les enfants qui y ont pris part à mieux *identifier* les cinq émotions que Félicia exprimait. Toutefois, nous pouvons relativiser cet effet car sans tenir compte de l'intervention, l'ensemble des enfants de l'échantillon ont mieux *identifié* les émotions exprimées dans les tâches «Antoine» et «Félicia». L'*identification* émotionnelle est donc amenée à croître spontanément.

Dès lors, essayons de comprendre la raison pour laquelle l'intervention observe un effet significatif sur l'*identification* émotionnelle et non sur la *différenciation* émotionnelle.

Nous pourrions apporter une tentative d'explication par le fait que tous les enfants ne parleraient pas le français. Toutefois, au vu des données sociodémographiques, cela ne semble pas être le problème vu que le français est la langue maternelle de la majorité des enfants (72%) des deux classes. Cependant, la question peut se poser au niveau de l'acquisition du langage. Nous n'avons pas évalué les performances langagières des enfants au préalable. Selon la description des tâches de Luminet et Lenoir (2006), seule l'*identification* des émotions requiert un certain niveau de langage contrairement à la *différenciation* où l'enfant doit pointer l'émotion adéquate. L'aspect langagier ne peut donc pas expliquer l'absence d'augmentation significative de la *différenciation* des émotions chez l'enfant âgé entre 5 et 6 ans. Dès lors, une autre tentative d'explication est à trouver.

Rappelons que le seul effet significatif de l'intervention a été trouvé pour l'*identification* des émotions évaluée par la tâche «Félicia». Or, nous pouvons nous demander si l'ordre des tâches peut avoir joué un rôle. En demandant de *différencier* les

cinq émotions, le nom de chacune d'entre elles est suggéré et peut sans doute avoir facilité le rappel de celles-ci au moment de l'*identification*. En effet, l'*identification* émotionnelle évaluée au moyen de la tâche «Félicia» est la dernière demande de l'ensemble des tâches. Sachant cela, nous pouvons postuler un quelconque bénéfice accumulé grâce aux demandes précédant ce moment où l'enfant doit *identifier* les émotions exprimées par Félicia. Cette explication semble tangible si on en croit Luminet et Lenoir (2006). En effet, ceux-ci ont fait précéder les demandes d'*identification* par celles de *différenciation* afin de rendre les réponses d'*identification* plus optimales.

Ensuite, nous pouvons nous intéresser à cette augmentation significative forte de l'*identification* émotionnelle présente chez les enfants ayant participé à l'intervention. Les données sociodémographiques récoltées auprès des parents peuvent apporter un certain éclaircissement et une prise de recul intéressante.

Comme présenté dans la partie théorique de ce mémoire, la présence d'une fratrie peut influencer cette capacité de reconnaissance émotionnelle tel que le signalent Brown et Dunn (1992) ainsi qu'Harris (2004). Le fait d'avoir des frères et sœurs permet une certaine socialisation utile pour le développement des connaissances émotionnelles. Cependant, aucune différence significative en termes de fratrie n'a été notée entre les groupes.

Par ailleurs, nous constatons que le niveau de la scolarisation de la mère est significativement différent entre les deux groupes d'enfants. En effet, davantage de mères des enfants ayant participé à l'intervention (94.40%) ont obtenu leur diplôme du niveau supérieur ou universitaire que les mères des autres enfants (68.80%). Dans la littérature, il est difficile de trouver une étude s'étant intéressée à un lien éventuel entre le niveau scolaire de la mère et les connaissances émotionnelles de l'enfant. Toutefois, Louvet-Schmauss et Prêteur (1991) ont étudié les conceptions éducatives des parents concernant l'apprentissage de leur enfant. Il semblerait qu'au sein des familles défavorisées françaises dont le niveau scolaire des parents ne dépasse pas le BEP/CAP (à savoir l'enseignement technique secondaire inférieur en Belgique), le fait de stimuler l'enfant à la discussion et à la réflexion par la lecture de livres n'est pas considéré comme étant important. Or, rappelons que selon Camras et al. (1990), l'expression et la conversation émotionnelles de la mère jouent un rôle pour le développement des

connaissances émotionnelles de son enfant. Dubois-Comtois, Cyr, Moss et Saint-Laurent (2008) soutiennent cela en insistant sur le fait que ces conversations mère-enfant appelées «partage émotionnel» (Dubois-Comtois et al., 2008, p.4) peuvent être bénéfiques pour le développement général de l'enfant ainsi que pour son comportement et ses connaissances lorsqu'il atteindra l'âge scolaire. Le fait de discuter des émotions avec l'enfant a notamment été abordé au premier chapitre de la partie théorique de ce mémoire. Les interventions philosophiques telles que le «Philosophy for Children program» (P4C) de Lipman et al. (1980) privilégient le dialogue afin d'améliorer les connaissances émotionnelles de l'enfant. Cela est également le cas de l'intervention mise en place par Gavazzi et Ornaghi (2011).

Dans la présente étude, nous n'avons pas demandé aux mères des enfants si elles avaient l'habitude de discuter des émotions avec leur enfant. Toutefois, en tenant compte de leur niveau de scolarisation plus élevé, il peut être possible que les mères du groupe expérimental discutent de manière plus importante que celles du groupe contrôle au sujet des émotions. Dès lors, la présence de ces discussions soutenues par une intervention hebdomadaire à l'école telle que le «Jeu des trois figures» peut expliquer l'amélioration significative de l'*identification* des émotions des enfants du groupe expérimental. Cela s'inscrit dans le sens des interventions stimulant les connaissances émotionnelles en proposant des dialogues et des discussions sur les émotions tout en insérant une mise en pratique par des jeux de rôle. L'intervention «School Matters in Lifeskills Education» (SMILE, Harrison & Paulin, 2000), présentée au sein de la partie théorique, en est le parfait exemple.

Ensuite, nous pouvons nous demander pour quelle raison la tâche «Félicia» a permis de montrer une augmentation significative de l'*identification* émotionnelle suite à l'intervention à l'inverse de la tâche «Antoine»? Pour y répondre, nous avons comparé les contenus des deux tâches. La tâche «Antoine» évaluait la capacité de l'enfant à *identifier* chaque émotion en lui présentant une photo du petit garçon. La tâche «Félicia» quant à elle demandait à l'enfant d'*identifier* l'émotion exprimée par Félicia suite à une courte histoire racontée et accompagnée d'un dessin. Dès lors, nous pouvons nous demander si le cadre ou encore la mise en contexte qu'apporte l'histoire racontée dans la tâche «Félicia» n'est pas un élément facilitateur pour *identifier* une émotion. L'importance du contexte pour l'*identification* d'une émotion a notamment été

relatée par Zabalia et Corfec (2008) ou encore par Gosselin et al. (1995) ainsi que par Boyatzis et al. (1991). Selon eux, tout l'intérêt de la tâche «Félicia» se situe dans la présence d'un bref scénario permettant d'évaluer la reconnaissance des émotions chez l'enfant.

Il est possible d'observer un certain parallélisme avec le «Jeu des trois figures» car celui-ci propose également une mise en contexte. En créant puis en interprétant l'histoire, l'enfant peut s'appuyer sur un scénario préparé à l'avance afin d'*identifier* correctement les émotions du personnage. Cette importance du contexte est présente dans l'épreuve utilisée par une autre mémorante de l'UCL (Smessaert, 2014) réalisant une étude sur l'empathie et le «Jeu des trois figures». Celle-ci a évalué la reconnaissance des émotions au moyen d'une épreuve créée par ses soins à l'«Empathy Response Task» de Ricard et Kamberk-Kilicci (1995). Cette épreuve, proche de celle de l'*identification* émotionnelle de la tâche «Félicia», propose à l'enfant une histoire suite à laquelle il doit identifier l'émotion ressentie par le personnage principal. La reconnaissance émotionnelle a augmenté significativement entre les deux temps de mesure pour le groupe ayant reçu l'intervention tandis que les moyennes de l'autre groupe sont restées stables. La taille de cette augmentation significative calculée par le *d* de Cohen équivaut à .24 et est considérée comme faible.

Enfin, rappelons que deux sous-hypothèses ont postulé une augmentation de la *différenciation* et de l'*identification* des émotions des enfants âgés entre 5 et 6 ans comme étant plus importante chez les garçons ayant partagé l'expérience du «Jeu des trois figures» en comparaison à ceux n'y ayant pas pris part.

Les résultats obtenus par le parent ou par observation au sein de deux tâches n'ont pas permis de montrer que les garçons ayant connu l'intervention ont mieux *différencié* et *identifié* les cinq émotions que les filles en comparaison à ceux du groupe n'y ayant pas participé.

L'absence d'effet de genre constatée dans cette étude s'oriente vers les résultats obtenus par Gavazzi et Ornaghi (2011) qui avaient également postulé cet effet suite à leur intervention sur les connaissances émotionnelles et pour lequel aucun résultat significatif n'a été démontré. Toutefois, les résultats de la présente étude infirment ceux

obtenus par Boyatzis et al. (1991). Le débat reste toujours ouvert quant à la question du genre lié à la reconnaissance émotionnelle.

Dans le cas présent, le fait qu'aucun bénéfice de l'intervention n'ait été signalé à l'égard d'un certain genre peut être considéré comme positif. En effet, cela signifie que le «Jeu des trois figures» obtient un effet autant pour les filles que les garçons.

VII.2. Comportements externalisés chez l'enfant suite au «Jeu des trois figures»

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés à l'hypothèse postulant une diminution significative des **comportements externalisés** plus importante au sein du groupe d'enfants ayant participé au «Jeu des trois figures» en comparaison à ceux n'y ayant pas pris part. Une sous-hypothèse sous-tendait une diminution significativement plus importante chez les garçons que chez les filles ayant connu le «Jeu des trois figures» suite à cette intervention en comparaison à ceux à qui l'intervention n'a pas été proposée.

Selon les institutrices et les parents des enfants l'échantillon 1 (N = 104), les comportements externalisés des enfants ayant bénéficié de l'intervention n'ont pas significativement diminué entre les deux temps de mesure en comparaison à ceux n'y ayant pas participé. Il semblerait que l'intervention ne soit pas efficace pour les comportements externalisés vus par les institutrices et les parents. De plus, si on en croit les réponses recueillies auprès des institutrices, les comportements externalisés de tous les enfants de l'échantillon 1 (N = 104) ont diminué spontanément entre les deux temps de mesure.

Toutefois, l'observation du comportement des 68 enfants de l'échantillon 2 réalisée au moyen du jeu de cartes informatique a pointé une diminution significative faible des comportements externalisés plus importante chez les enfants ayant suivi l'intervention que chez ceux de l'autre groupe. En outre, le fait que les comportements externalisés observés auprès du groupe n'ayant pas connu l'intervention aient augmenté entre les deux temps de mesure renforce la différence avec le groupe exposé à l'intervention.

La différence de résultats obtenus entre le questionnaire et l'observation pose question. Le regard formé de l'examinatrice à l'observation ainsi que la possibilité de celle-ci de prendre le temps d'analyser chaque vidéo d'enfant en revenant en arrière si

besoin peut être un éclaircissement sur la question. Néanmoins, signalons que le comportement analysé par l'examinatrice est lié à une situation spécifique tandis que les parents et les institutrices se sont peut-être basés sur des situations générales.

En outre, il peut être intéressant de faire référence aux deux interventions faisant partie du recensement réalisé dans le chapitre sur les comportements externalisés. La diminution significative faible constatée suite à l'intervention «Stop and Think Social Skills Program» a été mise en avant grâce aux réponses obtenues par un questionnaire uniquement complété par l'institutrice de l'enfant. Qu'en aurait-il été si les réponses des parents ainsi qu'un outil d'observation avaient été utilisés ? La seconde intervention, «Second Step», a permis une diminution significative de l'agressivité des enfants si on croit les réponses recueillies tant par observation que par questionnaire soumis aux parents et aux institutrices. Toutefois, il n'est pas indiqué si les résultats diffèrent en fonction des sources d'information.

Selon les réponses obtenues par les parents, les comportements externalisés des garçons ayant participé à l'intervention ont diminué significativement en comparaison à ceux n'y ayant pas adhéré dont les comportements externalisés ont augmenté entre les deux temps de mesure.

Ces mêmes réponses apportées par les parents ont également montré que les comportements externalisés des filles de l'intervention ont augmenté significativement en comparaison à celles n'ayant pas connu le «Jeu des trois figures».

Dès lors, le «Jeu des trois figures» s'est montré plus efficace auprès des comportements externalisés des garçons que des filles ayant bénéficié de l'intervention. Toutefois, nous pouvons nous demander pour quelles raisons les comportements externalisés des filles ayant participé à l'intervention ont augmenté entre les deux temps de mesure alors que ceux des garçons ont diminué ? Avant de mettre en place l'intervention, les comportements externalisés des filles exposées au «Jeu des trois figures» étaient inférieurs à ceux des garçons du même groupe. Suite à l'intervention, les comportements externalisés auprès de ces mêmes filles dépassent ceux des garçons du même groupe. Il est possible que le «Jeu des trois figures» ait davantage «excité» les filles que les garçons. Cette explication serait pertinente au vu de la diminution des comportements externalisés présente chez les filles n'ayant pas connu l'intervention. Cette diminution trouve une explication dans un article déjà cité dans la partie théorique

de ce mémoire. En effet, l'étude de Hammarberg et Hagekull (2006) a montré que les comportements externalisés des filles tendaient à «changer de manière positive avec le temps» (Hammarberg & Hagekull 2006, p.132).

Toutefois, l'étude réalisée par Tisseron (2010) sur 142 enfants n'a décelé aucun bénéfice de l'intervention plus important pour les filles ou les garçons ayant participé au «Jeu des trois figures». Si dans le cas présent, l'intervention a en effet davantage excité les filles de cet échantillon 1 composé de 104 enfants, cela signifie peut-être qu'elles étaient plus «excitables» que celles de l'échantillon de Tisseron (2010).

Enfin, comment expliquer que seules les réponses obtenues auprès des parents ont dévoilé ce bénéfice de l'intervention pour les garçons ? En effet, cela n'a pas été constaté ni par l'observation ni par les réponses recueillies auprès des institutrices. Il est important de signaler que les institutrices et les parents des trois classes formant l'échantillon 1 de 104 enfants n'ont pas dû remplir le même nombre de questionnaires. Bien que la présence d'une certaine désirabilité sociale soit toujours envisageable chez chaque parent, celui-ci a rempli le questionnaire en se basant uniquement sur un enfant à savoir le sien. L'institutrice quant à elle a dû remplir plusieurs questionnaires et a pu être débordée sous le nombre important d'enfants à évaluer.

En outre, l'institutrice a sans doute utilisé la comparaison entre élèves afin de juger des comportements de ceux-ci. Cette comparaison a-t-elle été véritablement objective étant donné qu'un enfant n'est pas un autre ? Enfin, un enfant n'est pas nécessairement le même à l'école ou à la maison. Dès lors, les réponses obtenues auprès des parents et des institutrices sont en réalité le reflet de deux regards et méthodes d'évaluation différents.

Pour conclure, nous pouvons citer l'effet significatif fort du «Jeu des trois figures» auprès de l'*identification* émotionnelle tout en relativisant au vu de l'augmentation spontanée que cette variable peut présenter chez les enfants de troisième maternelle. Quant aux comportements externalisés, l'observation de l'enfant nous a permis de constater une diminution significative faible suite à l'intervention.

En outre, aucun effet de genre signalant un bénéfice particulier de l'intervention pour certains enfants n'a été démontré si ce n'est par les parents concernant les comportements externalisés.

Les résultats dans le cas présent sont à prendre avec un certain recul au vu de la faible puissance statistique des échantillons limitant la généralisation des données à la population.

VII.3. Limites et points forts de l'étude

Cette étude présente des limites et des points forts intéressants à analyser afin de permettre un regard objectif par rapport aux résultats. Toute limite peut ainsi suggérer une piste future et susciter une amélioration.

VII.3.1. Limites et implications futures

Parmi les points faibles de cette étude, le premier à citer est certainement le manque de puissance statistique. Sur les trois échantillons comptabilisés, l'échantillon 1 composé des enfants issus de trois classes belges francophones est le plus grand avec 104 enfants. En outre, chaque échantillon a diminué quelque peu entre le pré- et le post-test à cause de questionnaires rendus incomplets par les parents. Ce manque de puissance statistique influence la possibilité de généralisation des données à la population. Signalons que suite à son étude auprès de 142 enfants issus de six classes françaises, Tisseron (2010) recommande d'étudier l'effet du «Jeu des trois figures» sur un échantillon plus grand.

En lien avec les caractéristiques des échantillons, ceux-ci ne représentent pas parfaitement la population belge étant donné qu'ils sont uniquement francophones.

Ensuite, comme Gavazzi et Ornaghi (2011) l'avaient signalé dans leur étude, il peut être intéressant de réaliser une seconde évaluation post-test afin d'évaluer les effets de l'intervention sur le long terme.

Concernant l'évaluation en post-test des comportements externalisés, Burns et al. (1995) expliquent qu'une période de 12 mois est souhaitable avant d'envisager un changement positif ou négatif de celui-ci chez l'enfant.

Toutefois, une évaluation post-test en différé n'aurait pas été possible dans le cadre de ce mémoire étant donné que les enfants ont été partagés dans des classes et des écoles différentes suite à leur entrée en première primaire.

Dans son étude réalisée en 2010, Tisseron a pu obtenir des résultats qualitatifs grâce aux enseignants. Ceux-ci ont noté des effets positifs quant à l'ambiance en cour de récréation. Dès lors, nous aurions souhaité pouvoir être présent au moment de la récréation afin de pouvoir observer l'évolution des comportements externalisés de l'enfant. Pour cela, un outil d'observation standardisé aurait été nécessaire. Disposer de ces informations aurait été utile dans le cadre de cette étude afin de savoir si l'intervention a eu un effet remarqué par les enseignants au sein de leur classe.

Par ailleurs, concernant l'évaluation en pré-test et en post-test de la reconnaissance émotionnelle de l'enfant auprès de l'échantillon 3 composé de 49 enfants, un autre outil d'observation découvert après le début des pré-tests aurait pu être utilisé. Il s'agit de l'échelle «Test of Emotion Comprehension» (Pons & Harris, 2000) aurait peut-être permis une évaluation standardisée et plus précise de la reconnaissance émotionnelle. Le temps trop court laissé à la recherche des outils d'évaluation étant donné le calendrier imposé par l'asbl Yapaka pour la mise en place de l'intervention peut être une explication.

Concernant le questionnaire de l'EAQ, seule une sous-échelle a été pertinente dans le cadre de cette étude, à savoir celle analysant la *différenciation* des émotions de l'enfant. L'*identification* émotionnelle de l'enfant du préscolaire n'a pas pu être évaluée au moyen d'un questionnaire et n'a donc pas pu être mise en correspondance avec son évaluation par les tâches «Antoine» et «Félicia».

La complexité de l'hétéro-évaluation d'un concept tel que la reconnaissance émotionnelle est également un point faible. En effet, cela a été un réel obstacle pour l'institutrice du groupe contrôle qui n'a pas complété le questionnaire de l'EAQ évaluant la reconnaissance des émotions de l'enfant. Toutefois, vu le jeune âge des enfants évalués, il aurait été impossible de mesurer l'évolution de cette variable au moyen d'un questionnaire en auto-évaluation. La création d'un questionnaire sur la reconnaissance émotionnelle évaluée en hétéro-évaluation plus simple à remplir pourrait être intéressante et utile à mettre en place.

VII.3.2. Points forts

Notre étude sur le «Jeu des trois figures» a répondu à une réelle demande émise par quelques institutrices de troisième maternelle de l'Institut Saint-André Saint-Philippe de Néri à Ixelles. Celles-ci semblaient désemparées face à la mauvaise

reconnaissance émotionnelle de leurs élèves pouvant entraîner selon elles des conflits. D'après elles, l'origine de ceux-ci se trouve entre autres dans le fait que l'enfant n'identifie pas correctement les émotions exprimées par autrui. Tant bien que mal, celles-ci ont essayé de stimuler la reconnaissance émotionnelle de leurs élèves par leurs propres moyens. La proposition du «Jeu des trois figures» considéré dans une optique d'amélioration de la reconnaissance émotionnelle et de la réduction des comportements externalisés de l'enfant a donc été pertinente à leurs yeux. Cette demande est sans doute à la base de la participation d'une des institutrices, de la directrice et de l'infirmière de l'école à la formation donnée par l'asbl Yapaka sur le «Jeu des trois figures».

Par ailleurs, un souci de formation a été présent tout au long de l'étude. En effet, les mémorantes ont été formées au «Jeu des trois figures» par l'asbl Yapaka à raison de deux journées en 2013. De plus, les deux mémorantes ayant utilisé le jeu de cartes informatique sur l'échantillon 2 de 68 enfants ont également reçu une formation afin de pouvoir présenter le jeu aux enfants ainsi qu'analyser les films obtenus au sujet des comportements externalisés.

Concernant les outils utilisés aux évaluations pré-test et post-test, Boyatzis et al. (1991) soulignent l'importance de présenter des photographies d'enfants, comme cela a été le cas dans la présente étude, et non d'adultes pour évaluer la reconnaissance des émotions auprès de ce type de population. Selon eux, celles-ci sont plus proches de la réalité et moins prototypiques que des photos d'adultes.

Enfin, permettant d'obtenir un maximum d'informations auprès de diverses sources et de différents regards, des questionnaires et des outils d'observation ont été utilisés. Ceux-ci ont permis de compléter certaines données manquantes.

VII.4. Prise de recul au sujet de l'intervention et implications futures

Suite à cette expérience, nous pouvons établir un compte-rendu du «Jeu des trois figures» et de sa mise en place en suggérant quelques pistes futures.

VII.4.1. Limites et implications futures

Tout d'abord, une supervision régulière de la part de l'asbl Yapaka aurait sans doute été bénéfique afin de s'assurer de la qualité de du «Jeu des trois figures» implanté dans les classes. Cela aurait pu être particulièrement utile dans le cas présent étant donné que deux étudiantes sur trois ont dû gérer seules leurs groupes. En effet, l'intervention peut susciter une grande excitation chez les enfants souvent dure à canaliser.

Ensuite, les nombreux congés dus aux vacances de Carnaval, de Pâques ou liés à diverses fêtes ont entraîné l'annulation de certaines séances. La régularité de l'intervention n'a donc pas été parfaite. Cela invite à nous poser la question de la durée. Divers éléments sont à considérer avant de se prononcer. Il pourrait être bénéfique d'étendre l'intervention sur toute l'année afin qu'elle n'ait pas seulement lieu durant un semestre comme cela a été le cas dans notre étude. En effet, l'intervention de Tisseron en 2010 s'est déroulée sur une année scolaire entière. Le «Jeu des trois figures» nécessite avant tout de prendre le temps d'une prise de contact et d'une habitude. Les règles sont rappelées à chaque rencontre mais celles-ci mettent malgré tout un certain temps avant d'être complètement assimilées. En outre, il faut compter quelques séances avant que les enfants osent véritablement prendre part au jeu sans gêne.

Néanmoins, au vu de l'article de Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn et Juffer (2003), la durée d'une intervention n'influence pas les effets de celle-ci. Cela est confirmé par l'étude de Gavazzi et Ornaghi (2011) dont l'intervention a duré deux mois et a présenté des résultats significatifs. En outre, le «Jeu des trois figures» peut montrer une certaine répétition utile pour sa mise en place et pour l'instauration des règles à suivre mais pouvant devenir pesante pour les enfants. Il serait dommage que l'enthousiasme manifesté par les enfants à chaque séance se confonde en ennui. En envisageant l'implantation du «Jeu des trois figures» sur une année scolaire maximum afin de laisser le temps à chacun de s'y habituer, nous suggérons une adaptation relative de l'intervention. Comme cela a été proposé plus haut par des interventions agissant sur les comportements externalisés telles que le «Stop and Think Social Skills Program» ou par celles agissant sur la reconnaissance émotionnelle telle que le programme SMILE, la présence de discussions aurait de nombreux avantages quant aux effets mais permettrait également une certaine variété.

Enfin, en lien avec les caractéristiques des échantillons et sans être une véritable limite mais plus un constat, nous pouvons nous demander si nos résultats auraient pu être davantage significatifs sur un échantillon à risque en termes de comportements externalisés. Dans le cas présent, l'implantation du «Jeu des trois figures» se veut préventive et s'adresse de ce fait à la population tout-venant. Toutefois, il pourrait être intéressant de développer un autre volet de cette intervention pour les populations à risque et d'en étudier les effets.

VII.4.2. Points forts

Dans un premier temps, citons les aspects davantage qualitatifs du «Jeu des trois figures» comme premiers points forts.

Tout d'abord, les jeux de rôle mis en place et créés avec les enfants ont été réellement appréciés par ceux-ci. Chaque semaine ils se réjouissaient de «jouer au théâtre ». Il est vrai que ce jeu basé sur le «faire semblant» a amené les élèves à développer leurs capacités de jeu symbolique.

De plus, cela a permis de révéler certains élèves considérés comme timides ou en retrait au sein de la classe. En effet, l'institutrice également formée à l'intervention a été positivement étonnée par certains de ses élèves. Une amélioration de l'ambiance en cours de récréation a été constatée si on en croit l'étude réalisée par Tisseron (2010).

En outre, l'intervention a donné la possibilité à l'enfant de mettre des mots sur des images violentes visualisées à l'écran.

Par ailleurs, l'institutrice de l'école située à Ixelles a également été formée à l'intervention et a permis de créer un véritable travail d'équipe pour encadrer les enfants. Cela a également été le cas de la directrice et de l'infirmière de cette même école. Grâce à cela, deux groupes d'environ douze enfants ont pu vivre cette expérience et non pas un seul.

Ensuite, nous pouvons évoquer les aspects davantage quantitatifs obtenus suite à cette intervention. En se remémorant les objectifs du «Jeu des trois figures», celui-ci vise essentiellement la réduction de la violence et des comportements externalisés chez l'enfant du préscolaire. Il ne s'axe pas directement vers l'amélioration du *comportement*

prosocial, de l'*empathie* ou encore de la *reconnaissance émotionnelle* chez l'enfant. Cependant, nous sommes trois étudiantes de l'UCL à nous être intéressées aux effets de celui-ci sur ces trois nouveaux concepts. En abordant les résultats sans pour autant les détailler, nous pourrions évaluer les portées du «Jeu des trois figures» sur des variables autres que celle des comportements externalisés.

Sur les 19 enfants de l'échantillon belge francophone de l'étude réalisée par une des ces étudiantes (Criquillion, 2014), douze enfants ont participé à l'intervention. Les résultats ont montré que le *comportement prosocial* de ces enfants a augmenté entre les deux temps de mesure selon les données recueillies au moyen d'un questionnaire complété par les institutrices. Les parents ont également rempli ce questionnaire mais les données n'ont pas permis de montrer cette même augmentation significative du comportement prosocial chez ces douze enfants suite à l'intervention. Il en est de même pour les résultats obtenus en observant l'évolution de l'enfant entre le pré-test et le post-test.

Une deuxième étudiante de l'UCL (Smessaert, 2014) s'est intéressée quant à elle à l'*empathie* chez l'enfant et à l'effet que le «Jeu des trois figures» pourrait avoir sur celle-ci. L'intervention mise en place par cette étudiante s'est adressée à 17 enfants âgés entre 5 et 6 ans et issus d'un échantillon composé de 36 enfants belges francophones. L'évolution de l'*empathie* a été évaluée selon trois de ses facteurs: l'*empathie affective*, l'*empathie cognitive* et une conséquence comportementale possible de celle-ci à savoir les actions prosociales. Les données de son étude ne présentant pas une normalité suffisante, l'étudiante a dû réaliser des tests non-paramétriques et n'a pas pu calculer des effets d'interaction entre le temps de mesure et le groupe. Il est donc important d'aborder ses résultats avec prudence. Il semblerait que l'*empathie affective* ait augmenté significativement et davantage dans le groupe ayant reçu l'intervention. Bien que l'*empathie cognitive* ait augmenté chez les enfants ayant reçu ou non l'intervention, cette augmentation n'a pas été significative. Enfin, concernant les actions prosociales évaluées par les enseignants au moyen d'un questionnaire, une augmentation significative est notée dans les deux groupes mais semble plus importante dans le groupe n'ayant pas reçu l'intervention. De plus, selon les réponses obtenues par observation du comportement de l'enfant, aucun progrès n'a été noté dans le groupe ayant suivi l'intervention.

Enfin, les résultats obtenus dans l'étude présentée ci-dessus sur la *reconnaissance émotionnelle* ont montré que l'*identification* des émotions des enfants ayant participé à l'intervention a augmenté significativement entre les deux temps de mesure bien que celle-ci puisse évoluer spontanément.

Sachant cela et au vu des interventions entraînant les connaissances émotionnelles telles que le «Preschool PATHS curriculum» ou encore le programme SMILE, stimuler les enfants dans ce domaine par des jeux de rôle est utile.

Toutefois, nous pensons qu'une évolution du «Jeu des trois figures» serait intéressante en maintenant les aspects pratiques des jeux de rôle tout en apportant certains aspects philosophiques tels que la discussion et la réflexion. En effet, davantage de discussions aiderait notamment à la généralisation de cet apprentissage à d'autres situations comme le suggèrent De Rosnay et Hughes (2006) ou encore Raiks et Thompson (2008).

Dès lors, nous recommanderions le «Jeu des trois figures» au vu des aspects qualitatifs relevés tels que le fait que l'intervention ait répondu à une véritable demande émise par le corps professoral de troisième maternelle d'une des écoles et l'intérêt des enfants. L'amélioration de l'ambiance en cour de récréation observée quant à elle par l'étude de Tisseron (2010) est également à prendre en compte.

Toutefois, il serait intéressant de considérer les aspects de durée et de formation en encourageant une intervention sur une année scolaire entière encadrée par un minimum de deux personnes formées. De plus, si le «Jeu des trois figures» se voit implanté au sein d'autres écoles belges dans les années à venir, il faudrait envisager une adaptation linguistique.

Les aspects quantitatifs signalés par la diminution significative des comportements externalisés et par l'augmentation significative de l'*identification* émotionnelle observés chez l'enfant du préscolaire sont également à considérer. Cela ouvre d'autres voies à cette intervention qui ne se contenterait pas seulement de réduire la violence mais qui aurait également d'autres effets. De plus, les résultats obtenus par Tisseron en 2010 s'orientent également vers cette voie. En effet, grâce au «Jeu des trois figures», les enfants identifiés en victimes ou en agresseurs au départ ont pu changer de «posture identificatoire» (Tisseron, 2010, p.87) par la suite. Suite à l'intervention, davantage d'enfants se sont mis en «posture d'évitement de l'affrontement» (Tisseron, 2010, p.87).

VIII. CONCLUSION GÉNÉRALE

L'amélioration des connaissances émotionnelles et de la reconnaissance des émotions dont elle fait partie est un objectif visé par un certain nombre d'interventions auprès de l'enfant du préscolaire (P4C, Lipman et al., 1980 ; SMILE, Harrison & Paulin, 2000 ; Preschool PATHS curriculum, Domitrovich et al., 2007). Les connaissances émotionnelles de l'enfant exercent une influence non négligeable notamment sur sa vie sociale et scolaire (Camras et al., 1990 ; Leseman, 2012). Stimuler celles-ci par des jeux de rôle ou des discussions permet d'agir en prévention.

Bien que cela ne soit pas son premier objectif, le «Jeu des trois figures» peut stimuler l'*identification* émotionnelle faisant partie intégrante de la reconnaissance émotionnelle. Cette intervention a donné l'opportunité à des enfants de troisième maternelle d'interpréter différents rôles et diverses émotions en prenant part à des jeux de rôles créés sur base d'images violentes vues sur écrans.

En réalité, stimuler l'empathie de l'enfant afin de diminuer la violence en cours de récréation est l'objectif premier du «Jeu des trois figures» (Tisseron, 2011). La violence entre élèves est un problème actuel préoccupant les écoles. Les enfants et les adolescents peuvent développer des comportements parfois agressifs et violents appelés «comportements externalisés». Ceux-ci s'intensifient avec l'âge et leurs conséquences notamment d'un point de vue social peuvent être importantes. Dès lors, Tisseron (2011) insiste sur l'importance d'agir en prévention.

L'implantation du «Jeu des trois figures» au sein de trois écoles belges de troisième maternelle a permis de s'intéresser à l'action préventive de ce type d'intervention auprès de la reconnaissance émotionnelle et des comportements externalisés de l'enfant. Bien que certains effets ont été dévoilés, ceux-ci sont à analyser avec un certain recul au vu de la faible puissance statistique des échantillons invitant à la prudence quant à la généralisation des données. Toutefois, le «Jeu des trois figures» est une intervention intéressante à mettre en place, sous certaines conditions, en considérant les aspects qualitatifs et quantitatifs qu'il apporte. Envisager d'apporter plus d'importance à la discussion au sein de cette intervention tout en considérant l'âge de l'enfant peut aider à la généralisation des bénéfices obtenus.

IX. BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T.M. (1991). *CBCL: Child behavior checklist for ages 4-18* [Questionnaire et manuel]. Burlington: ASEBA.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles* [Questionnaire et manuel]. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Allard, G. (2009). *Projet TONUS: un programme universel et ciblé visant à prévenir l'aggravation des conduites agressives auprès d'élèves de 5e année*. Mémoire de Maîtrise en psychoéducation non publié, Université de Montréal, Montréal.
- Ashiabi, G. (2000). Promoting the Emotional Development of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*. 28(2). 79-85.
doi: 1082-3301/00/1200-0079\$18.00/0.
- Bach, S. (2014). *L'impact des compétences émotionnelles sur la qualité de vie des enfants*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
- Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn M., & Juffer, F. (2003). Less Is More : Meta-Analyses of Sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215.
doi : 10.1037/0033-2909.129.2.195.
- Barratteau, S.A. (2011). *Des facteurs psychologiques et familiaux dans la qualité de vie et l'adhérence au traitement chez l'enfant ayant des symptômes allergiques. Etude chez l'enfant âgé entre 0 et 12 ans*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Bélangier, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18(1), 77-104.

Besnard, T., Houle, A.A., Letarte, M.J., & Blackburn Maltais, A.P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142.

doi: 10.7202/1016249ar.

Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N., & Bélanger, J. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1).173-196.

doi: 10.7202/032033ar.

Boyatzis, C.J., Chazan, E., & Ting, C.Z. (1991). Preschool Children's Decoding of Facial Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*. 154(3), 375-382.

doi: 10.1080/00221325.1993.10532190.

Brody, L. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53, 102-149.

doi : 10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x.

Brody, L., Nagin, D., Tremblay, R., Bates, J., Brame, B., Dodge, K., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 39, 222–245.

doi : 10.1037/0012-1649.39.2.222.

Camras, L., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Sachs, V., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1990). Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and normal treated children. *Developmental Psychology*, 26, 304-312.

doi : 10.1037/0012-1649.26.2.304.

Campbell, S., Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488.

Campbell, S. (2002). Theoretical and Conceptual Issues. In S. Campbell (Eds.), *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues* (2nd ed.) (pp.1-32). New York: Guilford Press.

Cartron, A. & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Cassidy, J., Parke, R. Butkovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections : The roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
doi : 0.1111/j.1467-8624.1992.tb01649.x.

Cohen, D. (2008). Vers un modèle développemental d'épigenèse probaliste du trouble des conduites et des troubles externalisés de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 237-244.
doi : 10.1016/j.neurenf.2007.07.003.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Chicago : Preschool and Elementary School Edition.

Criquillion, M. (2014). *Evaluation de l'intervention le jeu des trois figures sur les comportements externalisés et les comportements prosociaux du jeune enfant en classe de troisième maternelle*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
doi : 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x.

Denham, S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence : Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
doi : 10.1023/A:1024426431247.

Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschooler at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.

doi: 10.1080/016502501143000067.

Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, K., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

doi: 0009-3920/2003/7401-0017.

De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind. Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.

doi : 0.1348/026151005X82901.

Deseille, C. (2010). *Influence de certains facteurs psychologiques et familiaux sur la santé physique, la qualité de vie et l'adhérence au traitement de l'enfant atteint de symptômes allergiques et/ou asthmatiques et/ou de dermatite optique*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competencies: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.

doi : 10.1007/s10935-007-0081-0.

Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E., & Saint-Laurent, D. (2008). Le rôle des conversations mère-enfant dans le développement des représentations d'attachement à la période scolaire. *Enfance*, 60(1), 71-82.

doi : 10.3917/enf.601.0071.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991) Family talk about feelings states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.

doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448.

Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.

doi : 1 0.1002/(SICI)1098-2337.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

doi : 0.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Ekman, P., & Friesen, W. (1978b). *Manuel for the Facial Action Coding System*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face 18* [Questionnaire et manuel]. Cambridge: Cambridge University Press.

Favre, D., & Fortin, L. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 52(2), 171-189.

doi : 10.3406/enfan.1999.3138.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 201-112.

Galand, B. (2009). L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 69, 1-18.

Garitte, C. (2003). La reconnaissance des expressions faciales chez des enfants de 8 ans d'âge réel et/ou mental : processus cognitif ou sociaux ? *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 71, 1-5.

Gavazzi, I., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding : a training study with preschool children. *Journal Child Language*, 38, 1124-1139.

doi: 10.1017/S0305000910000772.

Giménez-Dasi, M., & Daniel, M-F. (2011). La philosophie pour enfants : l'exemple du programme Réfléchir sur ses émotions. *Diotime. Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 49, 1-12.

Giménez-Dasi, M., Quintanilla, L., & Daniel, M-F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for Children. *Childhood & philosophy*. 9(17), 63-89.

Gosselin, P. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales des émotions chez l'enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement*. 27(1). p.107-119.

doi : 10.1037/008-400X.27.1.107.

Gosselin, P., Roberge, P., & Lavallée, M.F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*. 48 (4), 379-396.

doi : 10.3406/enfan.1995.2144.

Gross, A., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.

doi : 10.1016/0273-2297.

Hall, D. J., Jones, H. C., & Claxton, A. F. (2008). Évaluation of the Stop & Think Social Skills Program with Kindergarten Students. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 265-283.

doi: 10.1080/15377900802093280.

Hammarberg, A., & Hagekull, B. (2006). Changes in Externalizing and Internalizing Behaviours over a School-year : Differences Between 6-Year-Old Boys and Girls. *Infant and Child Development, 15*, 123-137.

doi : 10.1002/iccl.444.

Harrison, P., & Paulin, G. (2000). School matters in lifeskills education. A framework for PSHE and citizenship in primary schools. Oxford : Oxford County Council, Education Service.

Hill, A., Degnan, K., Calkins, S., & Keane, S. (2006). Profiles of Externalizing Behavior Problems for Boys and Girls Across Preschool : the Roles of Emotion Regulation and Inattention. *Development Psychology, 42*(5), 913-928.

doi : 10.1037/0012-1649.42.5.913.

Hinshaw, S. (2002). Process, mechanism, and explanation related to externalizing behavior in developmental psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 431-446.

doi : 10.1037/0012-1649.42.5.913.

Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat ? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in «hard-to-manage» preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 981-994.

doi : 10.1111/1469-7610.00401.

Hughes, C., Oksanen, H., Taylor, A., Jackson, J., Murray, L., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2002). I'm gonna beat you!' SNAP!: an observational paradigm for assessing young children's disruptive behaviour in competitive play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(4), 507-516.

doi: 10.1111/1469-7610.00041.

Institut Pacifique (2006). *Présentation du programme vers le pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire*. En ligne : http://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_AvecPrix-2011-10-03.pdf, consulté le 13 avril 2014.

Izard, C., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, *14*, 761 – 787.

doi: 10.1017.S0954579402004066.

Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin*, *121*, 95–113.

doi : 10.1037/0033-2909.121.1.95.

Keenan, K., & Shaw, D. (2003). Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 153–181). New York: Guilford Press.

Knoff, H. M. (2010). *The Stop & Think Social Skills Program*. Evidence-based research support. Étas-Unis, Project ACHIEVE.

Kramer, T., Caldarella, L., Christensen, L., & Shatzer, R. (2010). Social and Emotional Learning in the Kindergarten Classroom: Evaluation of the Stong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, *37*(4), 303-309.

doi:10.1007/s10643-009-0354-8.

Kusché, C., & Greenberg, M. (1994). *The PATHS curriculum*. South Deerfield, MA : Channing-Bete Co.

LaFrenière, P., Dumas J., Capuano F., & Dubeau D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment* , *4*, 442–450.

doi : 10.1037/1040-3590.4.4.442.

Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010) Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*. *92*(4), 317-326.

doi : 10.1080/00223891.2010.482003.

Lemelin, J.-P., Provost, M. A., Tarabulsky, G., Plamondon, A., & Dufresne, C. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et d'adolescent : les bases du développement* (Vol. 1). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, V. (2002). *Alexithymie et contexte familial chez l'enfant*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Leseman, P. École préscolaire et aptitudes liées à l'apprentissage. Melhuish E, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2012:1-9. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/LesemanFRxp1.pdf>.

Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia : Temple University Press.

Louvet-Schmauss, E., & Prêteur, Y. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (rfa et France). *Enfance*, 44(1-2), 83-97.
doi : 10.3406/enfan.1991.1967.

Luminet, O., & Lenoir, V. (2006). Alexithymie parentale et capacités émotionnelles des enfants de 3 et 5 ans. *Enfance*, 58(4), 335-356.
doi: 10.3917/enf.584.0335.

Malfait, C. (2012). *Onderzoeksrapport Evaluatie en implementatie van 'Het Toverbos'*. Document non publié, Hogeschool-Universiteit Brussel, Bruxelles.

Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: the Oregon resilience project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
doi: 10.1002/pits.20451.

Mikolajczak, M. (2009). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, N. Kotsou, & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles*. (pp. 1-10). Paris : Dunod.

Monzerolle, M. (2011). *Programme de promotion des habilités sociales pour prévenir les difficultés relationnelles*. Document non publié, Université de Montréal, Montréal.

Murphy, B., Shepard, S., Eisenberg, N., Fabes, R., & Guthrie, I. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence, 19*, 66-97.
doi: 10.1177/0272431699019001004.

Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: the Diagnostic Analysis of NonVerbal Accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*, 9-35.
doi : 10.1007/BF02169077.

Philippot, P., & Feldman, R. (1990). Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *British Journal Psychology, 29*, 43-54.
doi: 10.1111/j.2044-8309.1990.tb00885.x.

Plante, I., & Bélanger, J. (2011). Les troubles des comportements externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Formation et profession, 12-15*.

Pons, F., & Harris, P. (2000). *TEC, Test of Emotion Comprehension*. Oxford : Oxford University.

Pons, F., Harris, P., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 293-304.
doi : 10.1007/BF03173538.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotions understanding : Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.

doi : 10.1111/1467-9450.00354.

Pons, F., Harris, P., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.

doi : 10.180/17405620344000022.

Pons, F., Harris, P., & Doudin, P-A (2004). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons & D. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (pp.7-28). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Powell, D., & Dunlap, G. (2009). *Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families*. En ligne http://www.challengingbehavior.org/do/resources/documents/roadmap_2.pdf, consulté le 22 février 2014.

Project ACHIEVE. (s.d.). *Project ACHIEVE's stop & think social skills products and resources*. En ligne <http://www.projectachieve.info/stop-think/stop-and-think.html>, consulté le 24 février 2014.

Racine, T., Carpendale, J., & Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion*, 21(3), 480-494.

doi : 10.1080/02699930600717599.

Raiks, A., & Thompson, R. (2008). Conversation about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development*, 10(4), 359-377.

doi : 10.1080/14616730802461367.

Ricard, M., & Kamberk-Kilicci, M. (1995). Children's empathic responses to emotional complexity. *International Journal of Behavioral Development, 18*, 211-225.

doi : 10.1177/016502549501800202.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Petrides, K.V., Cowan, R., Miers, A.C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences, 43*, 95-105.

doi: 10.1016/j.paid.2006.11.015.

Rowe, David C., & Plomin, R. (1977). Temperament in Early Childhood. *Journal of Personality Assessment, 42*(2), 150-156.

Roskam, I., Kinoo, P., & Nassogne, M.-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfant, 55*, 204-213.

doi : 10.1016/j.neurenf.2007.01.005.

Roskam, I., Noël, M. P., & Schelstraete, M.A. (2011). L'enfant au comportement difficile : caractéristiques individuelles et familiales. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans). Evaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 75-106). Wavre : Mardaga.

Roskam, I., Noël, M. P., & Schelstraete, M.A. (2011). Le devenir des enfants difficiles. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans). Evaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 109-127). Wavre : Mardaga.

Roskam, I., Noël, M. P., & Schelstraete, M.A. (2011). Des enfants différents aux devenirs différents. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans). Evaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 129-149). Wavre : Mardaga.

Roskam, I., Stiévenart, M., & Degroote, J. (2011). L'enfant difficile en milieu scolaire. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans). Evaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 51-74). Wavre : Mardaga.

Roskam, I., Stiévenart, M., Meunier, J.-C., Van de Moortele, G., Kinoo, P., & Nassogne, M.-C. (2010). Comment les parents, les enseignants et les cliniciens évaluent les troubles du comportement externalisé du jeune enfant ? Etude de la variabilité des jugements évaluatifs et de son impact sur le développement de l'enfant. *Pratiques psychologiques, 16*, 389-401.
doi : 10.1016/j.prps.2009.06.001.

SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices. (2011). *I can problem solve (ICPS)*. En ligne <http://www.nrepp.samhsa.gov/ViewIntervention.aspx?id=211>, consulté le 22 février 2014.

Shure, M., & Spivack, F (1982). Interpersonal problem solving in young children : A cognitive approach to prevention. *American Journal of community Psychology, 10*(3), 431-356.
doi : 10.1007/BF00896500.

Smessaert, E. (2014). *Le jeu des trois figures à l'école maternelle: impact sur l'empathie et les comportements externalisés*. Mémoire en master en sciences psychologiques non publié. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : Prévention de la violence par le «Jeu des trois figures». *Médecine & Hygiène, 22*(1), 73-93.
doi : 10.3917/dev.101.0073.

Tisseron, S. (2011). *Le jeu des trois figures en classes maternelles*. Temps d'arrêt Lectures. Bruxelles : Yapaka.be.

Vaughn, B., Stevenson-Hinde, J., Waters, E., Kutsaftis, A., Lefever, G., Shouldice, A., Trudel, M. & Belsky, J. (1992). Attachment security and temperament in infancy and early childhood : Some conceptual clarifications. *Developmental Psychology, 28*, 463-473.
doi : 10.1037/0012-1649.28.3.463.

Winsler, A., & Wallace, G. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: parent–teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development, 13*, 41–58.

doi : 10.1207/s15566935eed1301_3.

Zabalia, M., & Corfec, S. (2008). Reconnaissance des émotions et évaluation de la douleur chez des enfants et adolescents porteurs de trisomie 21. *Enfance, 60*, 357-369.

doi : 10.3917/enf.604.0357.

La reconnaissance émotionnelle et les comportements externalisés partagent trois points communs. Le premier est l'influence qu'ils peuvent exercer chez l'enfant notamment d'un point de vue social. Un enfant qui reconnaît mal une émotion exprimée par son camarade peut entraîner sans le vouloir un conflit tout comme un enfant au comportement agressif et violent peut être rejeté par ses pairs. Leur deuxième point commun est leur lien à la question du genre qui peut être suggéré par la question suivante : les filles et les garçons sont-ils différents en termes de reconnaissance émotionnelle et de comportements externalisés ? Enfin, leur troisième point commun est le fait qu'il est possible d'intervenir en prévention à ces deux niveaux dès le préscolaire. Dès lors, de quelle manière est-il possible d'agir en prévention à ces deux niveaux ?

Le «Jeu des trois figures» créé par Serge Tisseron s'inscrit comme étant une action préventive à la violence de plus en plus présente au sein des écoles. Par la mise en place de jeux de rôle basés sur des images violentes vues sur écrans, l'enfant interprète les différents personnages et les émotions liées au rôle créé. En prenant la place de l'autre, l'enfant vit et ressent le vécu de son camarade. L'enfant dominant à l'école se met à la place de l'enfant victime et vice versa.

La présente étude s'est intéressée à l'évaluation des effets de cette intervention proposée à des enfants tout-venant de 3^e maternelle et issus d'écoles francophones belges auprès de ces deux concepts-clés.

Au travers d'une revue de littérature non-exhaustive, la reconnaissance émotionnelle et les comportements externalisés seront décrits et analysés en abordant les trois points communs qu'ils partagent. Après avoir posé le cadre au sein duquel s'insère l'étude, celle-ci sera introduite toute la méthodologie utilisée sera également dévoilée.

Dans le cas présent, différents regards ont permis l'évaluation du «Jeu des trois figures» auprès de la reconnaissance émotionnelle et des comportements externalisés de l'enfant de 3^e maternelle. Qu'il soit parent, enseignant ou examinateur, chaque informateur a permis d'avancer des éléments de réponse quant à l'interrogation suivante : le «Jeu des trois figures» est-il une solution pour augmenter la reconnaissance émotionnelle de l'enfant du préscolaire et diminuer ses comportements externalisés ?