

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

LE JEU DES TROIS FIGURES A L'ECOLE MATERNELLE.
Impact sur l'empathie et les comportements externalisés.

Promoteur:
Professeur I. Roskam
Co-promoteur:
B. Mouton

Mémoire présenté
en vue de l'obtention
du grade de
Master en Sciences psychologiques

par Eline Smessaert

Louvain-la-Neuve, 2014

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a pu être réalisé grâce à la participation de l'école communale Fernand Vanbever à Grez-Doiceau. Nous remercions tous les parents, les enseignants, la directrice et les enfants pour leur enthousiasme.

Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance à notre promoteur, Professeur Roskam, et au copromoteur, Madame Mouton, pour l'encadrement de ce projet de recherche.

Enfin, nous désirons remercier notre famille et nos amis pour leur soutien inconditionnel. Nous pensons plus particulièrement à Catherine Provoost et à Hans Smessaert pour leur implication précieuse.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: CONTEXTE THEORIQUE	3
1. L'empathie: une habileté socio-affective importante.....	3
1.1 Le développement socio-affectif.....	4
1.2 Définition de l'empathie	5
1.2.1 L'empathie affective	5
1.2.2 L'empathie cognitive et la théorie de l'esprit	7
1.2.3 Intégration des aspects affectifs et cognitifs	9
1.3. Le développement de l'empathie	10
1.3.1 La théorie de Hoffman (2000).....	10
1.3.2 Critiques de la théorie de Hoffman (2000)	13
1.4 Mesurer l'empathie	14
1.4.1 La méthode des vignettes	15
1.4.2 La méthode des questionnaires	15
2. L'empathie et les comportements externalisés	16
2.1 Quelques définitions.....	16
2.2 Déficiets d'empathie et psychopathologie	17
2.2.1 Les troubles de l'empathie	17
2.2.2 Les troubles du comportement versus troubles de l'empathie	18
2.2.3 Résultats des méta-analyses	19
2.3 Empathie et agressivité dans une population non clinique	20
2.3.1 Agressivité: quelques définitions	20
2.3.2 Rôle de l'intelligence socio-émotionnelle dans l'agressivité.....	20
2.3.3 Empathie et troubles externalisés chez les enfants d'âge préscolaire	22
2.4. Conclusion	23
3. La prévention à l'école.....	24
3.1 Les caractéristiques des programmes de prévention.....	25
3.1.1 Les types de prévention.....	25
3.1.2 Les programmes de prévention visant l'empathie	25
3.1.3 Le Jeu des Trois figures: un exemple de prévention primaire	27
3.2 L'efficacité de la prévention à l'école.....	29
3.2.1 L'efficacité de la prévention selon les méta-analyses.....	29

3.2.2 L'efficacité des interventions similaires au Jeu des Trois Figures	30
3.2.3 Les caractéristiques des programmes de prévention efficaces.....	37
3.3 Conclusion	38
CHAPITRE 2: HYPOTHESES ET METHODE	39
4. Question de recherche et variables impliquées	39
4.1 Hypothèse de recherche	39
4.1.1 Première hypothèse	39
4.1.2 Deuxième hypothèse	40
5. Méthode	40
5.1 Participants.....	40
5.1.1 Premier échantillon	40
5.1.2 L'échantillon élargi	41
5.2 Instruments de mesure	42
5.2.1 Questionnaire socio-démographique.....	42
5.2.2 Le Colorado Childhood Temperament Inventory	42
5.2.3 Instruments mesurant l'empathie	43
5.2.4 Instrument mesurant les comportements externalisés.....	48
5.3 Procédure	49
5.3.1 Parents.....	50
5.3.2 Enseignants	50
5.3.3 Enfants	50
5.4 Intervention	51
5.4.1 Procédure et déroulement d'une séance type.....	52
5.4.2 Observations.....	53
CHAPITRE 3: RESULTATS	55
6. Analyse des données	55
6.1 Présentation des analyses statistiques	55
6.2 Analyses des données des enseignants du premier échantillon	56
6.3 Comparabilité des deux groupes du premier échantillon.....	56
6.3.1 Le tempérament des enfants.....	56
6.3.2 L'empathie	57
6.3.3 Les comportements externalisés	57
7. Résultats.....	59

7.1 Empathie: résultats	59
7.1.1 Empathie affective	59
7.1.2 Empathie cognitive.....	60
7.1.3 Conséquence comportementale: les actions prosociales.....	61
7.2 Comportements externalisés: résultats	62
7.2.1 Premier échantillon (n = 36)	62
7.2.2 Echantillon élargi (n =104)	63
CHAPITRE 4: DISCUSSION.....	67
8. Discussion des résultats concernant l'empathie	67
8.1 Récapitulatif des résultats	67
8.1.1 L'empathie affective	67
8.1.2 L'empathie cognitive	67
8.1.3 La conséquence comportementale	68
8.2 Interprétation des résultats	68
8.2.1 Absence d'effet significatif sur l'empathie cognitive	69
8.2.2 Absence d'effet sur les actions prosociales observées.....	69
9. Discussion des résultats concernant les comportements externalisés	70
9.1 Récapitulatif des résultats	70
9.1.1 Le premier échantillon	70
9.1.2 L'échantillon élargi	70
9.2 Interprétation des résultats	71
9.2.1 Les tailles d'effet en prévention universelle	71
9.2.2 Diminution spontanée des comportements externalisés	71
10. Implications pour l'efficacité du Jeu des Trois Figures	72
10.1 Les facteurs liés à la méthode d'intervention.....	72
10.1.1 Les bases théoriques de la méthode	72
10.1.2 Les techniques utilisées.....	73
10.1.3 La durée de l'intervention	73
10.2 Les facteurs liés à la personne qui administre l'intervention.....	74
10.3 Les facteurs liés au sujet qui bénéficie de l'intervention	74
10.4 Recherches futures	75
11. Avis personnel sur le Jeu des Trois Figures.....	75
11.1 Les points forts.....	75

11.2 Les critiques	75
11.2.1 Le cadre et la position de l'adulte	75
11.2.2 Le vote.....	76
11.2.3 L'absence de débriefing	76
12. Les forces et les limites de l'étude	77
12.1 Les forces	77
12.2 Les limites	77
12.2.1 Les limites par rapport aux instruments de mesure.....	77
12.2.2 Limites méthodologiques	78
CONCLUSION.....	79
BIBLIOGRAPHIE	81
ANNEXES	95

INTRODUCTION

La prévention à l'école, et ceci dès le plus jeune âge, est un domaine qui suscite de plus en plus l'attention des chercheurs, des décideurs politiques et des professionnels de l'enfance. Le Jeu des Trois Figures est une de ces formes de prévention conçu à la base pour diminuer les effets néfastes d'une consommation télévisuelle trop importante chez les jeunes enfants (Tisseron, 2011). Cette intervention est déjà fréquemment utilisée dans les classes maternelles en Belgique francophone. Depuis 2010, *Yapaka*, une association créée par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles visant la prévention de la maltraitance, organise des formations du Jeu des Trois Figures pour les enseignants de maternelle (Yapaka, 2013). A notre connaissance, il existe une étude, effectuée sous la direction de Serge Tisseron, examinant l'efficacité du Jeu des Trois Figures (2008, 2010). Cette étude aboutit à des résultats positifs soutenant l'hypothèse d'une bonne efficacité de ce programme. Toutefois, l'efficacité du Jeu des Trois Figures ne semble pas avoir été étudiée par une équipe non-impliquée dans la création du programme. Ce mémoire tente donc de répondre à la question de savoir si le Jeu des Trois Figures est un programme de prévention efficace. Plus précisément, il s'agit d'examiner si le Jeu des Trois Figures constitue un moyen efficace pour réduire certains comportements problématiques appelés les *comportements externalisés*. De plus, il sera étudié si ce programme améliore certaines habiletés qui ont un effet bénéfique sur l'adaptation sociale et émotionnelle de l'enfant. L'habileté étudiée dans le cadre de ce mémoire est l'*empathie* ou la capacité à comprendre le point de vue d'autrui et de pouvoir s'imaginer (voire même ressentir) les affects qui y sont associés.

Ce mémoire constitue une partie d'un triptyque partageant le même objectif. Deux autres mémorantes de l'Université catholique de Louvain étudient également l'impact du Jeu des Trois Figures sur les comportements externalisés, ainsi que sur les comportements prosociaux (c'est-à-dire les comportements altruistes ou d'aide, Criquillion, 2014) et sur les capacités de reconnaissance émotionnelle (de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014).

Pour répondre à ces questions, dans la présente étude un design quasi-expérimental a été mis sur pied. Une classe de troisième maternelle a bénéficié, durant un semestre, du Jeu des Trois Figures. Cette classe, appelée la classe expérimentale, a ensuite été comparée

à une classe n'ayant pas reçu d'intervention particulière (la classe dite contrôle). L'objectif de l'étude est d'examiner si le Jeu des Trois Figures a un impact bénéfique sur deux variables: le développement de l'empathie et les comportements externalisés. Cette étude se base sur les observations de différents informateurs (parents, enseignants, expérimentateur) et utilise différents outils (questionnaires, observations) afin de mesurer les variables citées ci-dessus.

Ce mémoire consiste en quatre parties: le contexte théorique, la méthode, les résultats et la discussion. Le contexte théorique est basé sur une revue de la littérature empirique et traite en détail des concepts théoriques de l'étude. Dans un premier temps, le concept d'empathie est examiné en profondeur. Dans un deuxième temps, l'analyse de la littérature se focalise davantage sur les comportements difficiles dits externalisés. La relation entre ces comportements externalisés et l'empathie est également abordée en détail. Enfin, le concept de la prévention à l'école est abordé. La question centrale dans cette partie est de savoir si des programmes de prévention comme le Jeu des Trois Figures sont efficaces.

Le chapitre dédié à la méthode décrit l'étude effectuée au sein des classes de maternelle ainsi que les hypothèses de recherche. Tout d'abord, l'échantillon utilisé dans cette étude sera décrit. Ensuite, cet échantillon sera élargi et complété par les données des deux autres études nommées ci-dessus (Criquillion, 2014; de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014) ayant également administré le Jeu des Trois Figures dans des classes de troisième maternelle. Les instruments de mesure utilisés et la procédure expérimentale seront présentés.

La section des résultats présente l'analyse des données recueillies pour la variable d'empathie et des comportements externalisés. Dans un premier temps, les données de l'échantillon de l'auteur de ce mémoire sont présentées. Ensuite, celles-ci sont mises en commun avec les données récoltées par Criquillion (2014) et de Bernard de Fauconval de Deuken (2014).

Le dernier chapitre consiste en une discussion des résultats. Ceux-ci seront comparés aux hypothèses émises. Dans les cas où les résultats ne permettent pas de confirmer ces hypothèses, de nouvelles pistes explicatives sont émises à l'aide de la littérature. Ce chapitre final permettra d'évaluer l'efficacité du Jeu des Trois Figures à la lumière des résultats de cette étude.

CHAPITRE 1: CONTEXTE THEORIQUE

Dans le cadre de ce mémoire, l'impact d'une intervention à l'école maternelle (le Jeu des Trois Figures) sur le développement socio-affectif et les comportements externalisés des enfants sera étudié. Ce premier chapitre comporte trois volets. Dans un premier temps, les habiletés socio-affectives et plus particulièrement l'empathie chez le jeune enfant seront abordées. Cette partie définit le concept complexe de l'empathie ainsi que la façon dont se développe cette habileté. Ensuite, le lien entre empathie et comportements externalisés sera examiné. L'éventuelle association d'un déficit d'empathie avec des comportements externalisés au sein de différentes populations sera traitée en détail. Enfin, il sera étudié si l'école peut contribuer à renforcer certaines habiletés socio-affectives et à diminuer certains facteurs de risque. Dans cette dernière partie, les interventions visant à promouvoir les habiletés socio-affectives, comme l'empathie, ainsi que leur efficacité seront abordées.

1. L'empathie : une habileté socio-affective importante

Le développement socio-affectif comporte un grand éventail d'habiletés diversifiées. Dans un premier temps, le concept de développement socio-affectif sera exploré. Ensuite, l'accent sera mis sur une habileté spécifique: l'empathie, qui peut être considérée comme une habileté socio-affective importante. Ainsi, les études de Denham *et al.* (2001) démontrent que les enfants d'âge préscolaire qui agissent de manière empathique sont perçus comme étant plus compétents sur le plan social, tant par leurs enseignants que par leurs pairs. De plus, chez des élèves d'école primaire et secondaire, un lien semble exister entre l'empathie et les performances scolaires (Feshbach & Feshbach, 2011).

Cette notion d'empathie ainsi que ses composantes seront analysées en détail à l'aide de la littérature scientifique récente. Ensuite, la façon dont cette habileté empathique se développe chez l'enfant sera étudiée. Enfin, les différents outils permettant de mesurer l'empathie seront passés en revue.

1.1 Le développement socio-affectif

Comme Pickens (2009) le souligne, au cours de son développement, l'enfant devra apprendre à réguler ses émotions, à les exprimer de manière appropriée, à résoudre les conflits, à montrer de l'empathie, à avoir des interactions positives, à coopérer, à répondre aux directives des adultes, etc. Le développement socio-affectif semble donc constitué d'une multitude de composantes. Malfait et Jeannin (2012) décrivent différentes composantes du développement socio-affectif comparables aux composantes décrites par Halberstadt *et al.* (2001 cités dans Ashiabi, 2007). L'aspect affectif contiendrait, selon ces auteurs, trois volets: (1) l'*expression émotionnelle* (la connaissance et la capacité à utiliser un vocabulaire ayant trait aux émotions), (2) la *compréhension émotionnelle* (compréhension des émotions personnelles ainsi que de celles d'autrui) et (3) la *régulation des émotions* (la capacité à réguler ou à contrôler l'intensité de l'émotion lors de son expression). Sous l'aspect social, ces auteurs entendent la façon dont l'enfant entre en relation avec d'autres individus, comme par exemple avec ses camarades de classe. Selon Malfait et Jeanin (2012), l'aspect social et l'aspect affectif sont intimement liés et s'influenceraient mutuellement. Ceci va également dans le sens de l'étude de Denham *et al.* (2001), fait auprès d'enfants de trois à quatre ans, qui a démontré que les compétences émotionnelles positives ont un impact bénéfique sur les compétences sociales. Ainsi, les enfants engagés dans des groupes de jeu naturels caractérisés par des interactions positives semblent présenter de meilleures compétences sociales (Denham *et al.*, 2001). A l'inverse, les enfants appartenant à des groupes de jeu où les émotions négatives, comme la colère, sont à l'avant-plan, sont qualifiés de moins compétents sur le plan social et ceci même un an après la première mesure (Denham *et al.*, 2001). Le développement affectif pourrait déterminer, au moins en partie, les facilités ou difficultés sociales qu'un enfant présente. Mais c'est également grâce à ces relations sociales que les habiletés affectives de l'enfant se développeront davantage (Malfait & Jeanin, 2012). De plus, la littérature montre que le développement socio-affectif joue un rôle important dans les performances académiques (Wentzel & Asher, 1995 cités dans Ashiabi, 2007; Payton *et al.*, 2008 cités dans Kramer, Caldarella, Christensen & Shatzer, 2010).

Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2012)¹ classe les habiletés socio-affectives dans cinq catégories de compétences. Deux de ces compétences appartiennent au volet affectif: 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 être des compétences essentielles. Les capacités de *prise de décisions responsables* seraient une dernière compétence indispensable au bon développement socio-affectif. Celles-ci ont trait aux habiletés à faire des choix constructifs et avec respect ainsi que d'évaluer les risques ou les conséquences de ses actions (CASEL, 2012).

1.2 Définition de l'empathie

Historiquement, l'empathie a été étudiée dans le cadre de plusieurs courants théoriques (Thompson, 1998). Ces études touchent différents domaines de la psychologie tels que la psychologie clinique, cognitive, développementale, sociale et la neuropsychologie (Ickes, 2011). Au-delà des différences d'orientations théoriques, deux points communs sont souvent présents dans les théories: l'empathie comporterait à la fois une composante affective et une composante cognitive. Selon Thompson (1998), les théories se différencient en fonction de l'importance accordée à l'une ou l'autre composante.

1.2.1 L'empathie affective

Dans l'approche affective, l'empathie représente « une réaction émotionnelle d'un observateur en réponse à l'état affectif d'une personne observée » [traduction libre] (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004, p.164). Cette vision est clairement présente dans les définitions suivantes de l'empathie. Pour Hoffman (2000), l'empathie est « une réponse affective qui est plus valable pour la situation d'autrui que pour sa propre situation » [traduction libre] (Hoffman, 2000, p. 4). Thompson (1998) définit le concept ainsi: « l'empathie est la réponse émotionnelle vicariante face à l'expérience émotionnelle d'autrui » [traduction libre] (Thompson, 1998, p. 147). Pour parler

¹ CASEL (2012) est une organisation américaine qui vise à promouvoir un bon développement socio-affectif des élèves et fait de la recherche sur des programmes d'apprentissage socio-affectif basés sur des preuves (*Social and Emotional Learning Programs*).

d'empathie affective, Eisenberg et Fabes (1998 cités dans Pfeifer & Dapretto, 2011) soulignent que la réponse affective de l'observateur doit être proche du ressenti de la personne observée. Selon Baron-Cohen et Wheelwright (2004), il faut également s'assurer clairement que l'émotion ressentie par l'observateur soit la conséquence de l'émotion observée chez autrui. De plus, selon ces auteurs, il faut exclure les réponses émotionnelles inappropriées (par exemple: le fait d'éprouver du plaisir quand autrui ressent de la douleur n'est pas considéré comme une réponse empathique). Au sein de ce courant affectif, les chercheurs étudient également les attitudes résultant de l'empathie. Ainsi, la réponse empathique peut avoir comme conséquence que l'observateur agira de manière prosociale en essayant d'aider une personne en détresse (Davidov, Zahn-Waxler, Roth-Hanania, & Knafo, 2013). Le comportement prosocial est défini comme une action volontaire bénéfique pour autrui, comme apporter de l'aide ou du réconfort (Barnett, 2011).

En résumé, cette vision se centre sur le partage d'émotions ainsi que sur la résonance entre l'état mental d'autrui et son propre état mental. Selon Shamay-Tsoory (2011), l'empathie affective serait, sur le plan cérébral, sous-tendue par les processus de simulation. Ces processus impliquent les régions cérébrales associées aux expériences émotionnelles comme l'amygdale, l'insula et le gyrus frontal inférieur (Shamay-Tsoory, 2011). En plus des structures associées aux émotions, Pfeifer & Dapretto (2011) soulignent l'importance des neurones miroirs dans l'émission d'une réponse empathique (voir paragraphe 1.2.1.2).

1.2.1.1 Contagion émotionnelle et partage d'affects.

L'empathie affective est sous-tendue par des processus basiques comme la contagion émotionnelle. Hatfield *et al.* (1994, cités dans Hatfield, Rapson, & Le, 2011) définissent la contagion émotionnelle primaire comme « la tendance à mimer automatiquement et à synchroniser les expressions faciales, les vocalisations, les postures et les mouvements avec ceux d'une autre personne, et, par conséquent, à converger sur le plan émotionnel » [traduction libre] (Hatfield *et al.*, 2011, p. 19) Selon ces auteurs, la contagion émotionnelle primaire jouerait un rôle important dans la compréhension et le partage des sentiments d'autrui. La contagion émotionnelle, même chez le bébé, peut-être initiée par une tendance innée de mimétisme et serait, par la suite, renforcée par des boucles de feedback rétroactif (Hatfield *et al.*, 2011). Ce phénomène de feedback a déjà été décrit

par Darwin (1872/2005 cité dans Hatfield *et al.*, 2011) qui affirmait que l'expérience émotionnelle subjective est modulée par les expressions faciales adoptées.

1.2.1.2 Rôle des neurones miroirs.

Grâce aux expériences faites auprès de singes, des chercheurs ont découvert une classe de neurones qui sont actifs non seulement dans l'exécution d'une action, mais également dans l'observation d'une action effectuée par autrui (Constant & Audenaert, 2010). Ces neurones, appelés neurones miroirs, semblent également être présents chez l'homme et se situent au niveau des aires prémotrices et pariétales (Constant & Audenaert, 2010). Ainsi, les mêmes substrats neuronaux sont activés quand une personne est fâchée et quand elle voit un visage fâché. Selon Pfeifer & Dapretto (2011), c'est cette activation qui permet de comprendre les émotions et les comportements d'autrui. Le degré d'activation des neurones et la latence de la réponse indiquent probablement au cerveau s'il s'agit d'une situation vécue ou observée (Pfeifer & Dapretto, 2011). Les neurones miroirs, de par leur importance dans les cognitions sociales, joueraient un rôle essentiel dans les compétences sociales (Pfeifer & Dapretto, 2011; Constant & Audenaert, 2010). Par conséquent, des dysfonctionnements de ces neurones miroirs seraient observés dans des pathologies telles que l'autisme ou la schizophrénie (Constant & Audenaert, 2010). Une étude de Pfeifer *et al.* (2008 cités dans Pfeifer & Dapretto, 2011) semble montrer que l'empathie peut également être liée aux neurones miroirs chez les enfants de dix ans. Dans cette étude, lors d'une tâche d'imitation d'expressions faciales, une corrélation positive a été trouvée entre les capacités empathiques auto-rapportées et l'activité des neurones miroirs et l'amygdale (Pfeifer *et al.*, 2008 cités dans Pfeifer & Dapretto, 2011). Cela veut donc dire que plus le niveau d'empathie est élevé, plus les neurones miroirs et l'amygdale sont actifs. Selon ces auteurs, les neurones miroirs seraient plus associés aux processus affectifs et automatiques de l'empathie qu'aux processus intentionnels de prise de perspective (Pfeifer & Dapretto, 2011).

1.2.2 L'empathie cognitive et la théorie de l'esprit

L'empathie cognitive fait appel aux capacités permettant de comprendre l'état interne d'autrui (de Wied, Gispén-de Wied, & van Boxtel, 2010). L'aspect cognitif de l'empathie repose sur des concepts comme la décentration (Piaget, 1932 cité dans Baron-Cohen & Wheelwright, 2004), la prise de perspective, la mentalisation et plus

récemment la théorie de l'esprit (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). A l'instar des travaux de Piaget, les auteurs de ce courant considéraient pendant un certain temps qu'une vraie empathie n'était pas possible avant l'âge scolaire à cause de l'égoïsme intellectuel caractéristique de la période préopératoire (de deux à sept ans, Bee & Boyd, 2008). Pendant cette période, l'enfant ne serait cognitivement pas capable de se représenter le point de vue d'autrui (Bee & Boyd, 2008). Dans cette optique, il faut attendre que les capacités de décentration et les opérations concrètes se développent davantage, avant que l'enfant ne puisse interpréter et répondre correctement à l'état émotionnel d'autrui (Thompson, 1998). Les recherches actuelles sur la théorie de l'esprit nuancent quelque peu cette vision piagétienne (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

La théorie de l'esprit se définit comme « l'ensemble d'idées qui permet à un individu de se représenter l'état d'esprit d'autrui (pensées, croyances, sentiments, intentions) et de prédire ses comportements » (Bee & Boyd, 2008, p. 140). Ces capacités seraient, selon Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011), intimement liées à et influencées par l'adaptation sociale. Les données scientifiques récentes montrent que même à l'âge de quatre ou cinq ans les enfants disposent déjà d'une théorie de l'esprit (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Cette théorie de l'esprit se développerait selon différentes étapes (Wellman, 1990, 1991 cité dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Ces auteurs disent: « ce n'est que vers 4-5 ans que l'enfant est capable de comprendre que les états mentaux sont des représentations et non de fidèles copies de la réalité; il peut concevoir alors que l'on peut avoir une croyance erronée sur l'état du monde et que cette fausse croyance explique le comportement: il dispose alors d'une théorie représentationnelle de l'esprit. » (Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011, p. 33). Même au-delà de cinq ans, les capacités de théorie de l'esprit s'affinent encore. En ce qui concerne le lien entre le concept d'empathie cognitive et celui de la théorie de l'esprit, Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux (2011) proposent que l'empathie puisse être vue comme un précurseur de la théorie de l'esprit. Dans cette ligne de pensée, les auteurs argumentent que l'émission d'une réponse empathique n'est pas forcément soutenue par une réelle compréhension de l'état mental de l'autre, mais relèverait plutôt d'un apprentissage social (Astington, 2003 cité dans Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011). De plus, les auteurs soulignent que l'empathie, contrairement aux capacités de théorie de l'esprit, n'explique pas le comportement ni ne prédit la suite des

événements. Selon cette vision, l'empathie est un élément parmi d'autres qui permet la mise en place d'une théorie de l'esprit.

Même si ces auteurs soulignent les divergences entre l'empathie et la théorie de l'esprit, il existe malgré tout de multiples similitudes entre celles-ci. Ceci vaut tout particulièrement pour l'empathie cognitive. Certains auteurs postulent alors que la théorie de l'esprit est une composante de l'empathie cognitive. Cette hypothèse est soutenue par Shamay-Tsoory (2011), chercheuse en neurosciences. Selon elle, l'empathie cognitive est sous-tendue par les capacités de la théorie de l'esprit et des circuits neuronaux similaires sont en jeu pour les deux concepts (impliquant entre autres le cortex frontal médian, le sillon temporal supérieur et le pôle temporal).

1.2.3 Intégration des aspects affectifs et cognitifs

Il semble donc que la réponse empathique soit un mélange d'aspects cognitifs et affectifs. Les êtres humains ne sont pas entièrement dépendants des processus impliqués dans l'empathie affective. En effet, cela signifierait, comme l'illustrent bien Constant et Audenaert (2010), qu'une mère observant son bébé en pleurs répondrait, par exemple, en miroir et commencerait également à pleurer. Grâce à d'autres processus cognitifs supérieurs, les humains arrivent à aller au-delà de la simulation automatique et de l'imitation afin d'émettre une réponse plus appropriée aux pleurs du bébé (Constant & Audenaert, 2010). Cela montre que les deux éléments de l'empathie sont par définition indissociables. De plus, une distinction entre les deux composantes s'avère parfois même artificielle.

Selon Pfeifer & Dapretto (2011), l'empathie affective et les processus automatiques qui y sont liés sont présents de manière plus précoce dans le développement, comparativement à l'empathie cognitive (Litvack-Miller, McDougall & Romney, 1997 cités dans Pfeifer & Dapretto, 2011). Pfeifer et Dapretto (2011) émettent dès lors l'hypothèse que les mécanismes soutenant l'empathie se différencient au cours du développement. Il est donc probable qu'au fur et à mesure, les enfants se basent davantage sur des processus cognitifs conscients liés à l'empathie cognitive que sur des processus plus automatiques liés à l'empathie affective, quoique ces derniers restent encore actifs. En résumé, les deux circuits de l'empathie, cognitif et affectif, agissent ensemble et un bon équilibre entre les deux serait essentiel pour assurer une réponse empathique (Shamay-Tsoory, 2011).

1.3. Le développement de l'empathie

1.3.1 La théorie de Hoffman (2000)

Selon Hoffman (2000), l'empathie est une capacité qui se manifeste déjà lors des premières années de la vie. Sa théorie intègre tant des aspects affectifs de l'empathie que des aspects cognitifs. Ainsi, la détresse (*self-distress*) que ressent un enfant face à la détresse d'autrui, représente pour lui les bases de l'empathie (1975, 1984 cités dans Hoffman, 2000). Un autre élément essentiel dans sa théorie du développement de l'empathie est la capacité cognitive à voir les autres comme distincts de soi. Hoffman (2000) décrit cinq stades successifs du développement empathique, chaque stade étant basé sur les acquis du stade précédent².

1.3.1.1 Les pleurs réactionnels.

Premièrement, il voit dans les pleurs réactionnels du nouveau-né (*reactive crying*), ou contagion émotionnelle, un précurseur de l'empathie proprement dite, car l'enfant est affecté par l'état mental d'autrui. Chacun a eu l'opportunité d'observer ce phénomène de contagion émotionnelle: quand un autre bébé pleure, le nouveau-né commence également à pleurer. Selon Hoffman (2000), comme l'enfant ne se distingue pas très bien d'autrui, il existe une sorte de confusion entre la détresse d'autrui et sa propre détresse.

Ce niveau d'empathie, basé sur des processus automatiques de mimétisme impliquant le système de neurones miroirs, est également appelé, par d'autres auteurs, empathie primitive ou empathie motrice (de Wied *et al.*, 2010).

1.3.1.2 La détresse empathique égocentrique.

Le stade des pleurs réactionnels est suivi du stade de la détresse empathique égocentrique. Vers la fin de la première année, l'enfant n'est plus immédiatement contaminé par la détresse d'un pair. En effet, il va, dans un premier temps, observer l'autre attentivement et en silence. Ensuite, il commencera encore souvent à pleurer lui-même et cherchera activement du réconfort. Maintes observations de ce genre ont été décrites dans la littérature (Hoffman, 2000). Pour cet auteur, la recherche de réconfort signifie que l'enfant n'identifie pas clairement la cause de la détresse: l'enfant fait

² Il est à noter que dans des conceptualisations antérieures, Hoffman définissait quatre stades (Hoffman, 1987, 1990 cité dans Rieffe, Ketelaar, Wiefferink, 2010): 1. Empathie globale (ou contagion émotionnelle); 2. Attention aux autres; 3. Actions prosociales; 4. Empathie pour les conditions de vie d'autrui.

exactement la même chose que s'il était lui-même en détresse. Pour Hoffman (2000), cela s'explique par le manque de distinction entre soi et autrui.

1.3.1.3 La détresse quasi-égocentrique.

Ensuite, Hoffman (2000) observe le stade de la détresse empathique quasi-égocentrique. Les pleurs réactionnels et le regard attentif sans bouger diminuent au début de la deuxième année. L'enfant réalise que l'autre personne est en détresse et cherche à se rapprocher d'elle. Il va d'abord toucher la personne, pour ensuite donner des bisous, des câlins ou chercher quelqu'un d'autre qui pourrait aider la personne en détresse (Hoffman, 2000). Toutefois, Hoffman (2000) qualifie toujours ce stade d'égocentrique (et plus précisément de quasi-égocentrique), car l'enfant essaie de réconforter l'autre personne en appliquant les méthodes de réconfort qui fonctionnent pour lui-même (ex: donner sa propre peluche à un autre enfant qui pleure). Selon Hoffman (2000), ce stade représente donc déjà une forme rudimentaire de prise de perspective (*role taking*). A ce moment, l'enfant confondrait de moins en moins la détresse d'autrui avec sa propre détresse (Hoffman, 2000). C'est ainsi que la détresse empathique ressentie va de plus en plus mener à des actions prosociales.

1.3.1.4 Détresse empathique véritable.

Au fur et à mesure, la détresse empathique devient véritable (*veridical*). L'enfant comprend que l'état interne de l'autre personne est indépendant de son propre état interne et comprend mieux ce que ressent autrui. Pour Hoffman (2000), ce stade va de pair avec une importante étape franchie au milieu de la seconde année: l'enfant arrive à se reconnaître dans le miroir. Selon lui, cette capacité cognitive est indispensable: l'enfant peut se représenter son corps et imaginer que les autres peuvent le voir également. Cela permet à l'enfant de réaliser que lui-même et les autres sont des entités physiques séparées ayant chacun leur propre état interne. Ces constats seraient nécessaires pour prendre la position métacognitive que requiert l'empathie, à savoir le fait de réaliser que l'on se sent en détresse en réponse à ce qui arrive à l'autre. L'enfant arrive, lors de ce stade, à prendre la perspective de l'autre personne et donc à s'imaginer le besoin de l'autre dans cette situation particulière. Ainsi, l'enfant n'apportera, par exemple, plus sa propre peluche pour réconforter l'autre enfant, mais celle de l'enfant en détresse. Les habiletés empathiques de l'enfant continuent à se développer, entre autres grâce à la meilleure compréhension des émotions. Hoffman (2000) tente d'identifier des sous-stades en fonction des progrès des enfants dans cette

compréhension des émotions. Cette tentative ne semble guère aisée: les données empiriques dans ce domaine, tout comme les observations cliniques, s'avèrent forts divergentes selon Hoffman lui-même (2000). De plus, ce dernier stade couvre une période d'âge assez large, en commençant à l'âge de deux ans et demi et se poursuivant tout au long de l'enfance. Hoffman (2000) souligne que la capacité à être empathique est liée à la capacité à comprendre les cognitions et le ressenti qui sont sous-jacents à l'émotion manifestée par autrui. Cette perspicacité continuerait à se développer durant l'adolescence, voire même à l'âge adulte.

1.3.1.5 Empathie pour l'autre au-delà de la situation immédiate.

Hoffman (2000) ajoute encore un dernier stade d'empathie pour autrui qui va au-delà de la situation immédiate. Celui-ci se manifeste, par exemple, lorsque l'enfant ressent de l'empathie pour des personnes vivant dans de moins bonnes conditions que lui. Pour Hoffman (2000), ce stade constitue la forme la plus avancée de l'empathie. La personne ne se base plus uniquement sur la situation immédiate, mais elle arrive à prendre en compte des éléments contextuels. Elle peut même être empathique vis-à-vis d'une personne qui n'est pas présente mais dont elle arrive à s'imaginer la vie (par exemple, quand des fonds sont demandés lors d'une collecte d'argent pour des victimes d'un tsunami). Cette forme d'empathie permet de comprendre comment certaines informations peuvent même atténuer les ressentis négatifs vis-à-vis d'un agresseur (une personne a volé, mais le fait de savoir qu'elle vit dans la pauvreté et qu'elle a faim, peut diminuer les sentiments de colère de la victime). Ces informations complémentaires peuvent donc influencer la perception de la situation immédiate. Il n'est pas facile de déterminer à partir de quel âge les enfants arrivent à être empathiques envers des situations au-delà du moment présent (Hoffman, 2000). D'après une étude de Gnepp et Gould (1985 cités dans Hoffman, 2000), les enfants seraient seulement capables à partir de l'âge de neuf - dix ans d'inclure des informations précédemment reçues pour prédire les émotions éprouvées par un enfant fictif.

1.3.2 Critiques de la théorie de Hoffman (2000)

1.3.2.1 Les pleurs réactionnels.

L'hypothèse de Hoffman (2000) selon laquelle les pleurs réactionnels diminuent au cours de la première année grâce à une meilleure régulation émotionnelle, n'a pas été confirmée par la recherche de Geangu, Benga, Stahl, & Striano (2010). Ces chercheurs ont étudié les pleurs réactionnels auprès de 121 bébés pour quatre tranches d'âge (1 mois, 3 mois, 6 mois et 9 mois). Dans leur étude, les expressions de détresse vocale et faciale en réaction aux pleurs d'un congénère sont similaires dans les quatre groupes d'âge. La durée et l'intensité des pleurs réactionnels s'avèrent également similaires dans les différents groupes (Geangu *et al.*, 2010). Contrairement à leurs hypothèses, les chercheurs observent même que les bébés de 6 et 9 mois réagissent plus rapidement aux pleurs d'un congénère comparativement aux bébés de 1 et 3 mois (Geangu *et al.*, 2010). Selon les auteurs, cette latence plus courte pourrait être due aux progrès des enfants dans le traitement des stimuli sensoriels (Geangu *et al.*, 2010).

1.3.2.2 La conscience de soi et la détresse empathique

Davidov *et al.* (2013) critiquent l'importance que Hoffman (2000) attribue à la capacité de différenciation entre soi et autrui dans la réponse empathique. La conscience de soi est un processus complexe qui se développe au cours des premières années, pour atteindre son apogée quand l'enfant réussit la tâche du miroir (vers deux ans) démontrant sa capacité de reconnaissance de soi (Bee & Boyd, 2004; Rochat, 2003). Cependant Davidov *et al.* (2013) s'interrogent sur le caractère obligatoire de cette étape pour vivre l'aspect affectif de l'empathie ou si des processus plus basiques sont impliqués. De plus, les recherches empiriques montrent que cette vision du nouveau-né incapable de faire la différence entre soi et autrui n'est plus d'actualité. Selon les recherches de Rochat (2003), le nouveau-né de 24 heures réagit moins à une autostimulation tactile (se toucher le visage) comparativement à une stimulation externe (expérimentateur qui touche le visage du nouveau-né) (Rochat & Hespos, 1997 cités dans Rochat, 2003). Cela voudrait dire que l'enfant est capable de faire la différence entre ces deux types de stimulations. Sur la base de ces données empiriques, Davidov *et al.* (2013) concluent que les pleurs réactionnels des nouveau-nés ne peuvent être compris comme un manque de différenciation entre soi et autrui. Les auteurs avancent l'hypothèse que cette détresse empathique (*self-distress*) du jeune enfant peut être causée par le manque de régulation émotionnelle. La régulation émotionnelle consiste

en des capacités à gérer le type d'émotion vécue, le moment d'apparition de cette émotion et la façon d'exprimer celle-ci (Sonntag & Barnett, 2011). D'après Decety et Meyer (2004 cité dans Davidov *et al.*, 2013), pour obtenir une réponse empathique, il faut un niveau de stimulation optimale. Si cette stimulation devient trop importante (*over-arousal*), la personne ressentira elle-même de la détresse (*self-distress*). Par conséquent, la capacité à répondre de manière empathique dépendrait en partie des capacités de régulation émotionnelle (Davidov *et al.*, 2013). Selon Rieffe, Ketelaar et Wiefferink (2010), cela voudrait dire que les capacités de régulation émotionnelle devraient être en corrélation négative avec la contagion émotionnelle. Dans leur étude chez des enfants d'un à cinq ans, Rieffe *et al.* (2010), ont effectivement retrouvé une relation significative entre un score élevé sur l'échelle de contagion émotionnelle de l'Empathy Questionnaire (Rieffe *et al.*, 2010) remplie par les parents et des performances faibles pour la tâche d'autorégulation (mesurée par une situation suscitant de la frustration chez l'enfant).

Davidov *et al.* (2013) argumentent également que des signes d'empathie chez les enfants, autres que la détresse empathique (*self-distress*), sont déjà présents plus précocement que ce qu'avancait Hoffman (2000).

1.4 Mesurer l'empathie

Comme pour tout construit psychologique non accessible directement, la mesure de l'empathie est difficile. Certains auteurs, au vu des outils existants, la qualifient même de problématique (Konings & van Strien, 2005). D'autres suggèrent de diversifier les outils (Feshbach & Feshbach, 2011) afin de se rapprocher au mieux des traits latents à mesurer. Il existe différentes classifications des outils pour mesurer l'empathie chez les enfants et les adolescents (Konings & van Strien, 2005). Nous nous sommes inspirés librement de la classification faite par Eisenberg et Lenon (1983 cités dans Konings & van Strien, 2005) en la modifiant légèrement et en y ajoutant des exemples plus récents. Deux grands types d'outils peuvent être distingués: la méthode des vignettes et la méthode des questionnaires.

1.4.1 La méthode des vignettes

La méthode des vignettes consiste à présenter une histoire (illustrée ou non) ou un extrait vidéo et a pour but de susciter de l'empathie in vivo chez l'enfant. Typiquement, c'est la correspondance entre les émotions de l'enfant et celles du protagoniste de la vignette qui est examinée (Konings & van Strien, 2005). Cette méthode est surtout utilisée avec les jeunes enfants. C'est le cas de l'*Empathy Response Task* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) qui utilise des dessins et nécessite une réponse verbale de la part de l'enfant. Plus récemment, des chercheurs anglais ont développé le *Southampton Test of Empathy for Preschoolers* (Howe, Pit-ten Cate, Brown, & Hadwin, 2008) utilisant des courtes vidéos pour jeunes enfants (à partir de trois ans). Dans ce test, l'enfant peut choisir sur l'écran l'image correspondant à l'émotion ressentie.

La méthode des vignettes présenterait certains désavantages. Selon Eisenberg et Lennon (1983 cités dans Miller & Eisenberg, 1988), les résultats obtenus par des mesures d'empathie basées sur des histoires et des dessins peuvent être biaisés par le sexe de l'expérimentateur. Ces auteurs ont observé que les enfants de même sexe que l'expérimentateur obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de sexe différent. De plus, certains auteurs suggèrent que ces vignettes ne suscitent pas tant d'émotions chez l'enfant (Hoffman, 1982 cité dans Miller & Eisenberg, 1988). Enfin, le fait de susciter différentes émotions de manière répétitive, dans un laps de temps relativement court, pourrait également diminuer la fiabilité de la méthode (Miller & Eisenberg, 1988).

De Wied *et al.* (2010) conseillent l'utilisation de mesures de la réactivité musculaire (l'électromyographie faciale) afin d'évaluer précisément les expressions faciales du sujet lors de la vision d'une vignette vidéo. Ces auteurs eux-mêmes ont utilisé cette technique et la recommandent fortement car, selon eux, c'est une mesure fine qui ne nécessite pas de réponse verbale (de Wied *et al.*, 2010).

1.4.2 La méthode des questionnaires

La deuxième méthode se base sur l'utilisation de questionnaires soit hétéro-rapportés (par les parents ou les enseignants) soit auto-rapportés (dans le cas d'enfants plus âgés ou d'adolescents). Un exemple récent est le *Griffith Empathy Measure* (Dadds *et al.*, 2008), un questionnaire de 23 items, qui est rempli par les parents d'enfants âgés entre 4 et 16 ans. Il s'agit d'une version adaptée d'un questionnaire plus ancien, le *Bryant Index of Empathy* conçu pour l'enfant (Bryant, 1982 cité dans Dadds *et al.*, 2008). Un autre

exemple de questionnaire pour les adolescents, mesurant à la fois l'empathie affective et cognitive, est le *Basic Empathy Scale* (Jolliffe & Farrington, 2006). Il s'agit d'une mesure auto-rapportée comportant 20 items. Un questionnaire récent pour les parents de jeunes enfants (de 1 à 5 ans), l'*Empathy Questionnaire*, a été développé par Rieffe *et al.* (2010) et comporte également 20 items. Certains auteurs utilisent même des mesures sociométriques, où les pairs évaluent les compétences empathiques de l'enfant, par exemple: le *Peer-Estimated Empathy* développé par Björkqvist, Kaukianen et collègues (1995 cités dans Björkqvist, 2007).

2. L'empathie et les comportements externalisés

Certains comportements difficiles (comme l'agitation, la désobéissance, l'opposition, la provocation ou l'agressivité) pourraient mener à des difficultés d'intégration sociale ou à des difficultés d'apprentissage scolaire (Roskam, 2011; Pickens, 2009). Ainsi, ces comportements peuvent constituer un facteur de risque dans la trajectoire développementale de l'enfant. Dans ce chapitre, les comportements externalisés ainsi que les classifications nosologiques fréquemment associées à ce type de comportements seront abordés. Par la suite, le lien entre les comportements externalisés et l'empathie sera étudié, tant chez des populations cliniques (des enfants présentant des troubles du comportement avérés) que chez des enfants tout-venant. L'attention portera particulièrement sur le lien entre empathie et comportements externalisés chez les enfants d'âge préscolaire.

2.1 Quelques définitions

Le terme de *comportements externalisés*, en opposition à des *comportements internalisés* est fréquemment utilisé dans la littérature. Pour Roskam, Kinoo et Nassogne (2007), les comportements externalisés chez l'enfant se caractérisent par « de l'agitation, de l'impulsivité, un manque d'obéissance ou de respect des limites qui leur sont données, une certaine agressivité » (Roskam *et al.*, 2007, p. 205).

Un autre terme y étant associé est celui des *troubles du comportement*. Ce terme quelque peu générique, désigne un ensemble de conduites anormales, atypiques ou déviantes (Wu, 2011). Les troubles du comportement rassemblent alors différentes entités nosologiques comme les Troubles des Conduites (TC), le Trouble Oppositionnel

avec Provocation (TOP) et le Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH).

Le Trouble des Conduites (TC) représente un pattern persistant de comportements qui transgressent les lois ou les normes sociales. Selon le DSM-IV-TR (APA, 2004), les symptômes sont divisés en quatre catégories: les agressions envers des personnes ou des animaux (exemple: le sujet commence souvent les bagarres), la destruction de biens matériels (exemple: le sujet a délibérément détruit le bien d'autrui), la fraude ou le vol (exemple: le sujet ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs pour échapper à des obligations), les violations graves de règles établies. Généralement, le moment d'apparition est spécifié (pendant l'enfance – pendant l'adolescence – non spécifié) tout comme la sévérité (léger – moyen – sévère).

Le Trouble Oppositionnel avec Provocation (TOP) se manifeste par un pattern de comportements opposés, négatifs, provocants, désobéissants et hostiles envers les figures d'autorité (Loeber, Burke, Lahey, Winters, & Zera, 2000). L'enfant se met, par exemple, souvent en colère, conteste ce que disent les adultes et embête les autres délibérément.

Le Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) se caractérise par trois catégories de symptômes: l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité.

2.2 Déficits d'empathie et psychopathologie

2.2.1 Les troubles de l'empathie

Certains auteurs posent la question de l'existence d'un lien entre certaines psychopathologies et l'empathie. Gillberg (2007) a, par exemple, identifié un certain nombre de troubles psychiatriques dans lesquels des déficits d'empathie sont notés. Il propose de les regrouper sous le terme de *troubles de l'empathie (disorders of empathy)* (Gillberg, 2007). Parmi ces troubles de l'empathie sont, bien évidemment, les troubles du spectre autistique (autisme, syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié). En outre, d'autres troubles comme le TDAH, les troubles du comportement alimentaire et certains troubles de la personnalité présentent, selon l'auteur, un risque important d'être associé à une empathie déficitaire (Gillberg, 2007). Ainsi, une étude auprès de garçons entre six et treize ans (moyenne de huit ans) de Braaten et Rosen (2000) montre que les enfants souffrant de TDAH présentent un

niveau d'empathie (mesuré à l'aide de l'*Empathy Response Task*, Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) plus faible comparativement au groupe contrôle.

En ce qui concerne les troubles du comportement, Gillberg (2007) n'est pas certain que le trouble des conduites (TC) et le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) fassent partie des troubles de l'empathie. Selon lui, les enfants souffrant de ces troubles présentent des niveaux élevés de manipulation, ce qui irait à l'encontre de l'hypothèse d'une empathie déficitaire (Gillberg, 2007).

2.2.2 Les troubles du comportement versus troubles de l'empathie

Toutefois, il semble clairement y avoir un lien entre la psychopathie chez le jeune et de faibles niveaux d'empathie (Patrick, 2010). La psychopathie n'est pas incluse en tant que telle dans les manuels diagnostics comme le DSM, mais représente une configuration de trois facteurs: un style interpersonnel arrogant et fourbe, un style affectif insensible et froid et un style comportemental impulsif et irresponsable (Patrick, 2010). La psychopathie est souvent conceptualisée comme la forme la plus sévère de la personnalité antisociale ou du trouble de la conduite (Gillberg, 2007).

Une série d'études auprès de garçons (âgés entre huit et douze ans) souffrant d'un troubles du comportement (comme le TC ou le TOP) mais sans traits psychopathiques (*non-psychopathic or fearful subtype*) de de Wied *et al.* (2010), a quand-même mis en évidence des déficits d'empathie (surtout liés aux émotions négatives, comme la tristesse et la colère). Selon leurs études (de Wied *et al.*, 2010), et contrairement aux hypothèses de Gillberg (2007), il semble donc y avoir des déficits de l'empathie, même chez le sous-groupe présentant des troubles du comportement sans traits psychopathiques. De Wied *et al.* (2010) avancent deux hypothèses sur les déficits d'empathie chez ces enfants et adolescents. Premièrement, ces sujets ont tendance à faire des attributions hostiles dans l'interprétation de situations sociales, suscitant un sentiment de menace ou de colère chez le sujet (Evans, 2002 cité dans de Wied *et al.*, 2010) ce qui empêcherait une réponse empathique. La deuxième hypothèse est que ces sujets réagissent autant (voire plus que des sujets contrôle) face à la détresse d'autrui, mais qu'ils ont moins de capacités permettant la régulation émotionnelle adéquate de ces sentiments (de Wied *et al.*, 2010). Les auteurs citent maintes preuves de ces difficultés de régulation chez les sujets souffrant de TC ou de TOP issues de la littérature (de Wied *et al.*, 2010). Dans leurs propres études, chez les garçons entre huit

et douze ans, ils ont également trouvé des niveaux d'activation supérieurs et de contrôle émotionnelle inférieurs comparativement aux sujets contrôle (de Wied *et al.*, 2010). Au vu de ces données empiriques, il semble que des perturbations de l'empathie soient bel et bien présentes dans le Trouble des Conduites. Il est toutefois probable qu'à l'intérieur de cette classification nosographique large, ces déficits soient soutenus par des mécanismes différents dans le sous-groupe à traits psychopathiques comparé au sous-groupe sans traits psychopathiques.

De même pour Guilé et Cohen (2010), les conduites antisociales chez l'enfant ou l'adolescent sont clairement associées à des faiblesses d'empathie. Il est également possible qu'un faible niveau d'empathie joue un rôle dans la trajectoire développementale de certaines pathologies à l'âge adulte. Ainsi, selon Lahay *et al.* (2005 cités dans Guilé & Cohen, 2010), chez les adolescents présentant un TC, le manque d'empathie est un facteur prédictif d'un passage vers le trouble de la personnalité antisociale à l'âge adulte.

2.2.3 Résultats des méta-analyses

Les études citées ci-dessus semblent indiquer un lien entre empathie déficitaire et certains troubles du comportement ou de l'agressivité. Dans une méta-analyse de Miller et Eisenberg (1988), qui date déjà un peu, des corrélations faibles à modérées (-.06 à -.46) entre empathie affective et agressivité, comportements externalisés ou comportements antisociaux ont été trouvées chez les enfants et les adolescents. Ces auteurs notent toutefois un fort impact de la façon dont l'empathie est mesurée. Ainsi, les questionnaires auto-rapportés semblent avoir un lien négatif significatif avec l'agressivité, tandis que le lien n'est pas significatif avec les méthodes basées sur les vignettes (Miller & Eisenberg, 1988). Dans une méta-analyse plus récente comportant 35 études, chez les adultes ayant commis des faits criminels, Jolliffe et Farrington (2004) trouvent également un lien négatif entre empathie et actes délinquants. Cela veut dire qu'un faible niveau d'empathie est lié à des actes délinquants et vice versa. Ce lien semble d'autant plus fort pour l'empathie cognitive comparativement à l'empathie affective (Jolliffe & Farrington, 2004). Toutefois, les auteurs remarquent que ce lien diminue quand l'intelligence est contrôlée ou disparaît même complètement quand le statut socio-économique des délinquants est pris en compte. Les auteurs proposent d'étudier davantage l'influence de ces variables (Jolliffe & Farrington, 2004).

2.3 Empathie et agressivité dans une population non clinique

2.3.1 Agressivité: quelques définitions

Certains chercheurs ont examiné le lien entre empathie et comportements externalisés dans une population non clinique. Björkqvist (2007) est un spécialiste dans le domaine de l'agressivité entre les enfants à l'école. Il existe différentes classifications de l'agressivité (Lochman, Powell, Boxmeyer, Young, & Baden, 2010). Björkqvist (2007) utilise la distinction suivante: l'agressivité physique, l'agressivité directe verbale et l'agressivité indirecte. Premièrement, l'agressivité physique est un acte physique réalisé contre autrui (Lochman *et al.*, 2010), par exemple: donner des coups de poings, mordre, taper une personne. Deuxièmement, l'agressivité directe verbale (qui peut par exemple consister en des insultes, des menaces verbales, etc) est, tout comme l'agressivité physique, qualifiée d'ouverte (Lochman *et al.*, 2010). Cela s'oppose à des formes d'agressivité plus dissimulées. Troisièmement, l'agressivité indirecte, une forme plus dissimulée, est aussi appelée agressivité relationnelle, et se définit comme « des comportements délibérés de manipulation de l'autre, afin d'abîmer son estime de soi, son statut social, ou les deux » [traduction libre] (Lochman *et al.*, 2010, p. 64). Il s'agit, par exemple, de commérages ou de la propagation de rumeurs, de la manipulation sociale, de l'exclusion par les pairs ou du fait d'ignorer l'autre personne (Björkqvist, 2007; Lochman *et al.*, 2010). L'utilisation d'un type d'agressivité plutôt qu'un autre dépendrait, entre autres, du niveau de développement de l'enfant (Björkqvist *et al.*, 1992 cités dans Björkqvist, 2007). Ainsi, plus un enfant est jeune, moins ses capacités linguistiques et sociales sont développées, plus il a tendance à avoir recours à l'agressivité physique. De plus, il semble y avoir des différences de genre dans l'utilisation de l'agressivité. Ainsi, les études montrent que les filles sont plus à même d'utiliser une forme d'agressivité indirecte (Björkqvist *et al.*, 1992; Rivers & Smith, 1994; Österman *et al.*, 1994; Crick, 1995; Owen, 1996 cités dans Björkqvist, 2007).

2.3.2 Rôle de l'intelligence socio-émotionnelle dans l'agressivité

Björkqvist (2007) s'est posé la question du rôle de l'intelligence sociale et émotionnelle dans les comportements agressifs. L'intelligence socio-émotionnelle est, de manière intuitive, souvent liée à un moindre recours à l'agressivité. Or, selon Björkqvist (2007), il est aussi concevable que l'intelligence sociale et émotionnelle puisse augmenter le recours à certaines formes plus sophistiquées d'agressivité, comme l'agressivité

indirecte. Ainsi, comme Gillberg (2007) l'a également souligné, il n'est pas impensable que les capacités de manipulation, par exemple, nécessitent une bonne intelligence émotionnelle. Björkqvist (2007) souligne alors les différences entre la notion d'intelligence sociale ou émotionnelle et l'empathie. Cette idée est également soutenue par Feshbach & Feshbach (2011). Selon eux, ces deux concepts se recouvrent partiellement, mais l'intelligence sociale et émotionnelle fait plus référence « à l'utilisation efficace de connaissances émotionnelles, aux habiletés sociales ainsi qu'aux compétences sociales et devrait alors se distinguer de l'empathie » [traduction libre] (Feshbach & Feshbach, 2011, p. 88).

Dans leurs études, Björkqvist (2007) et collègues utilisent, dans la lignée de mesures sociométriques, des évaluations par les pairs (grâce à deux questionnaires qu'ils ont développés: le *Peer-Estimated Empathy* et le *Peer Estimated Social intelligence*, Kaukianen *et al.*, 1995 cités dans Björkqvist, 2007). Une analyse factorielle de ces deux questionnaires confirme bien que l'empathie et l'intelligence sociale constituent deux notions différenciables (Björkqvist, 2007). Dans une étude auprès de 203 adolescents, en moyenne âgés de douze ans, Björkqvist *et al.* (1992 cités dans Björkqvist, 2007) ont trouvé que l'intelligence sociale est impliquée, de manière significative, tant dans les comportements agressifs associés aux conflits (agressivité indirecte, verbale et physique) que dans les comportements pacifiques (résolution pacifique du conflit, retrait du conflit). Des niveaux élevés d'empathie, en revanche, diminuent l'agressivité. L'empathie a une corrélation significative forte avec la résolution pacifique du conflit (.80) et modérée avec le retrait du conflit (.47). Contrairement à l'intelligence sociale, l'empathie n'est pas significativement corrélée à l'agressivité physique et verbale et l'est faiblement à l'agressivité indirecte (.15). Par contre, quand l'intelligence sociale est contrôlée (par le biais d'une corrélation partielle), les corrélations avec l'agressivité deviennent significativement négatives (-.45 agressivité indirecte, -.40 agressivité verbale, -.32 agressivité physique). Cela veut dire que plus un individu est empathique moins il aura recours à ces trois types d'agressivité. Une fois contrôlées pour l'intelligence sociale, les corrélations entre empathie et résolution pacifique des conflits (.51) et retrait du conflit (.18) diminuent, mais restent néanmoins toujours significatives et non négligeables (Björkqvist, 2007). Ces données empiriques soutiennent l'hypothèse que l'empathie est un inhibiteur potentiel de l'agressivité.

2.3.3 Empathie et troubles externalisés chez les enfants d'âge préscolaire

Miller et Eisenberg (1988) ont étudié dans leur méta-analyse le lien entre l'empathie mesurée avec la méthode des vignettes et l'agressivité. Ce lien est négatif mais non significatif. Toutefois, quand les enfants d'âge préscolaire sont retirés des analyses, ce lien négatif devient clairement significatif (Miller & Eisenberg, 1988). Il est donc possible que le lien entre un déficit d'empathie et les comportements externalisés soit moins clair à l'âge préscolaire. Ainsi, Gill et Calkins (2003) n'ont pas trouvé de déficit d'empathie chez 49 enfants de deux ans ayant des scores cliniques sur l'échelle de comportements externalisés du *Child Behavior Checklist* (CBCL, Achenbach, Edelbrock, & Howell, 1987 cités dans Gill & Calkins, 2003) comparativement aux 50 enfants de deux ans présentant un score faible sur cette échelle. Au contraire, les enfants présentant beaucoup de comportements externalisés semblent, dans cette étude, présenter un niveau d'empathie global plus important que leurs pairs de l'autre groupe: ils semblent réagir plus rapidement à la détresse d'autrui, semblent plus affectueux et cherchent plus activement à comprendre la détresse de la victime (Gill & Calkins, 2003). Ces résultats s'opposent donc diamétralement aux résultats attendus. Pour les auteurs, cela pourrait signifier que le lien entre l'empathie et les comportements externalisés se modifie au cours du développement.

Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher et Bridges (2000) ont effectué une étude longitudinale sur le développement du souci pour autrui (*concern for others*, un construit proche de l'empathie) à trois temps de mesure (à 4-5 ans, à 6-7 ans et à 9-10 ans) chez environ 70 enfants. Ils ont divisé ces enfants en trois groupes sur base de leur niveau de comportements externalisés lors du premier temps de mesure: un groupe présentant des taux faibles, le deuxième des taux modérés et le troisième des taux élevés. Globalement, leur étude démontre que les filles, dans les trois groupes, présentent des niveaux de souci pour autrui plus élevés que les garçons.

Lors du premier temps de mesure (à 4-5 ans), cette étude ne semble pas montrer de déficits significatifs du souci pour autrui (mesuré par l'observation directe de l'enfant lorsqu'une personne, respectivement la mère puis l'expérimentateur simule de la douleur) dans le sous-groupe à comportement externalisé élevé. En revanche, les comportements de mépris sont supérieurs chez les garçons (mais pas chez les filles) du groupe à comportements externalisés élevés. Cela veut dire que les garçons qui présentent plus de comportements externalisés sont plus à même d'avoir une réaction de

colère, d'évitement, voire de plaisir face à la détresse d'autrui, mais qu'ils ne présentent pas de différences significatives dans leurs comportements de souci vers autrui (Hastings *et al.*, 2000).

Un autre constat intéressant est que le niveau de souci pour autrui observé diminue significativement pour le groupe à comportements externalisés élevés entre les deux temps de mesure (de 4-5 ans à 6-7 ans). Dans cette étude, aucune augmentation du souci pour autrui n'a été notée pour le groupe à comportements externalisés faibles. Ce déclin d'empathie à l'âge de 6-7 ans pour les enfants à comportements externalisés élevés est également confirmé par d'autres sources d'information. Ainsi, ces enfants obtiennent des résultats inférieurs, comparativement aux deux autres groupes, pour le niveau d'empathie auto-rapportés, ainsi que dans les mesures rapportées par les parents et les enseignants. Pour les auteurs, cela pourrait indiquer que les déficits d'empathie chez les enfants à comportements externalisés élevés ne se manifestent qu'à l'école primaire (Hastings *et al.*, 2000). Des analyses plus poussées montrent que le souci pour autrui peut avoir un impact sur la stabilité et la sévérité des comportements externalisés (Hastings *et al.*, 2000). Ainsi, les comportements externalisés sont moins stables dans le temps chez les enfants ayant un niveau de souci pour autrui élevé (de 4-5 ans à 6-7 ans à 9-10 ans). De plus, chez ces enfants à niveau élevé de souci pour autrui à l'âge de 4-5 ans, une diminution des comportements externalisés est notée à l'âge de 6-7 ans. Les auteurs suggèrent par conséquent que les interventions visant les habiletés empathiques peuvent faire améliorer les trajectoires développementales des enfants présentant des comportements externalisés à un âge précoce (Hastings *et al.*, 2000).

2.4. Conclusion

Plusieurs études suggèrent que, chez les enfants et les adolescents, l'empathie joue un rôle dans les comportements externalisés tant dans la population globale (par exemple: l'inhibition de l'agressivité à la récréation, Björkqvist, 2007) que dans une population clinique (par exemple: des déficits d'empathie observés dans les troubles du comportement, de Wied *et al.*, 2009, ou dans les conduites asociales, Guilé & Cohen, 2010). Toutefois, les résultats de la méta-analyse de Miller et Eisenberg en 1988, incitent à la prudence quant à l'importance de ce lien. Leur méta-analyse (Miller & Eisenberg, 1988) ainsi que celle de Jolliffe et Farrington (2004) permettent donc de nuancer les données citées ci-dessus: d'un côté, cela confirme que l'empathie peut jouer

un rôle dans les comportements externalisés et voire même dans les comportements délinquants. D'un autre côté, ces résultats rappellent que l'étiologie des comportements est multifactorielle et que de nombreux autres facteurs peuvent jouer un rôle non négligeable dans ces comportements.

De plus, il semble qu'à l'âge préscolaire, le lien entre comportements externalisés et empathie n'est pas univoque ou voire même absent selon certaines études (Gill & Calkins, 2003). Il semble donc que les déficits apparaissent au début de l'école primaire (Hastings, 2000). Cette même étude montre que l'empathie peut avoir un impact bénéfique tant sur la stabilité que sur la sévérité des comportements externalisés (Hastings, 2000). Nous retenons donc l'empathie comme une cible transdiagnostique potentielle de prévention et d'intervention. De plus, nous concluons que la troisième année de maternelle est potentiellement un moment clé pour tenter de contrebalancer ce déclin de souci envers les autres (Hastings, 2000) chez les enfants ayant des comportements externalisés élevés.

3. La prévention à l'école

Cette partie se focalise sur la prévention à l'école et consiste en deux points. Le premier point, en guise d'introduction, décrit les programmes de prévention à l'école. Ici, les différents types de prévention seront abordés. Ensuite, les programmes visant l'empathie ainsi que le programme de prévention faisant l'objet de ce mémoire seront également décrits. Le deuxième point examine l'efficacité de la prévention à l'école à la lumière des deux variables d'intérêt de ce mémoire: les habiletés socio-affectives (et plus précisément l'empathie) et les comportements externalisés. Premièrement, l'efficacité sera examinée à l'aide d'une grande méta-analyse des programmes d'apprentissage socio-affectif chez des enfants de tout âge (de l'école maternelle à l'école secondaire). Deuxièmement, une étude approfondie de certains programmes de prévention à l'école maternelle sera faite. A la fin, les caractéristiques des programmes de prévention efficaces seront étudiées plus en détail.

3.1 Les caractéristiques des programmes de prévention

3.1.1 Les types de prévention

Les spécialistes en matière de prévention de comportements antisociaux au sein de l'école distinguent trois types de prévention: primaire, secondaire et tertiaire (Walker, 1996). La prévention primaire (parfois appelée *universelle*) vise des élèves dits typiques, qui ne sont pas particulièrement à risque de troubles du comportement. La prévention secondaire (parfois appelée *prévention ciblée*, Stoltz *et al.*, 2011), en revanche, cible les élèves qui risquent de présenter des comportements problématiques. Enfin, la prévention tertiaire se centre sur les élèves présentant déjà des comportements problématiques (Walker, 1996). Ce type de prévention est également appelé *prévention indiquée* (Stoltz *et al.*, 2011).

Dans le cadre de ce mémoire, l'intérêt portera sur la prévention primaire au sein de l'école maternelle. La prévention primaire se base sur des interventions 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). La prévention primaire vise donc à la fois le renforcement des facteurs de protection, ainsi que la diminution de certains facteurs de risque (Van den Broucke, 2013). Les facteurs de risque étudiés dans cette étude sont les comportements externalisés. L'empathie est étudiée comme facteur de protection.

3.1.2 Les programmes de prévention visant l'empathie

3.1.2.1 Les techniques utilisées.

Pour Feshbach et Feshbach (2011) l'empathie peut faire l'objet d'un apprentissage, c'est-à-dire que ces capacités peuvent être entraînées afin de les améliorer. De la même manière qu'il existe une grande panoplie d'interventions variant dans leur degré de systématisation et d'appui théorique et scientifique, il existe aussi une grande variété de techniques utilisées. Ainsi, les interventions visant à promouvoir l'empathie se basent sur différents médias, par exemple sur la lecture d'histoires, l'écriture, le dessin (Osier & Fox, 2001 cités dans Feshbach & Feshbach, 2011), ou même sur la musique (Kalliopuska & Ruokonen, 1993 cités dans Feshbach & Feshbach, 2011). Les discussions de groupe sont également fréquentes dans ce type d'intervention, mais la

technique la plus utilisée dans les interventions visant l'empathie est probablement le jeu de rôle (Björkqvist, 2007).

Le jeu de rôle

Selon Feshbach et Feshbach (2011) le jeu de rôle, permettant la prise de perspective, est une technique efficace pour améliorer l'empathie. Les jeux de rôle auraient un impact positif tant sur les éléments cognitifs qu'affectifs de l'empathie (Barak *et al.*, 1987; Feshbach *et al.*, 1984; Underwood & More, 1982 cités dans Feshbach & Feshbach, 2011).

Ashiabi (2007) souligne également l'importance du jeu sociothéâtral dans le développement des habiletés socio-affectives de l'enfant. Le jeu sociothéâtral est un type de jeu de simulation, très fréquent à l'âge préscolaire, où les enfants incarnent certains personnages (Bee & Boyd, 2008). Selon Ashiabi (2007), ce type de jeu renforce, par exemple, la négociation et les capacités à faire des compromis, la résolution de problèmes, la prise de perspective et la théorie de l'esprit, la coopération ainsi que la compréhension sociale.

Le modeling

Un autre élément bénéfique pour l'amélioration de l'empathie semble le *modeling* de réponses empathiques (Kohn, 1991; Kremer & Dietzen, 1991 cités dans Feshbach & Feshbach, 2011). Le *modeling* se base sur l'idée qu'un comportement peut être appris en observant autrui: ainsi le comportement correct est montré aux enfants dans différentes situations (Husband & Chong, 2011). Eisenberg et Mussen (1989 cités dans Pickens, 2009) démontrent que les comportements pro-sociaux sont appris plus rapidement quand les adultes font du *modeling* de ces comportements.

3.1.2.2 Les effets des interventions visant l'empathie.

Feshbach et Feshbach (2011) ont trouvé des effets positifs des entraînements à l'empathie tant chez des enfants présentant beaucoup d'agressivité que chez des enfants non agressifs. Les performances scolaires des élèves se sont améliorées suite à des interventions visant l'empathie: le *Learning to Care* ou le *Curriculum Transformation Project* (Feshbach *et al.*, 1984; Feshbach & Konrad, 2001 cités dans Feshbach & Feshbach, 2011). Dans une étude en Chine, des effets positifs sur les comportements de partage des enfants de cinq à neuf ans ont été notés à la suite d'une intervention visant l'empathie (Wei & Li, 2001 cités dans Björkqvist, 2007). En outre, à la suite d'une

intervention finlandaise pour des enfants d'âge préscolaire, des améliorations dans les habiletés empathiques ont été notées ainsi qu'une augmentation des comportements prosociaux (Kalliopuska & Tiitinen, 1991 cités dans Björkqvist, 2007).

3.1.3 Le Jeu des Trois figures: un exemple de prévention primaire

Le programme de prévention universelle faisant objet de ce mémoire est le Jeu des Trois Figures. Le Jeu des Trois Figures est une intervention en classe maternelle développée par un psychiatre français, Tisseron (2011), consistant en des jeux de rôle. Le nom du Jeu des Trois Figures provient du fait que dans les histoires racontées par les enfants, trois types de personnages sont souvent retrouvés: l'agresseur, la victime et le redresseur de tort.

3.1.3.1 Les bases théoriques.

Le Jeu des Trois Figures n'a pas été construit comme une intervention visant directement les habiletés socio-affectives. A l'origine de ce programme est le constat que les enfants passent, dès leur plus jeune âge, de plus en plus d'heures devant les écrans de télévision (Tisseron, 2011). Pour cet auteur, le Jeu des Trois Figures est donc une tentative de réponse à ce constat clinique de surconsommation télévisuelle. Selon lui, le problème majeur réside dans le fait que le temps de jeu libre se trouve considérablement réduit. Regarder la télévision est une activité complètement passive pendant laquelle l'enfant reçoit plein de stimuli fulgurants. Tous ces moments passés devant l'écran limitent le temps de jeu qui stimule le développement sensori-moteur et socio-affectif. Les autres bases théoriques soutenant le Jeu des Trois Figures sont issues du courant psychanalytique et ne seront abordées que brièvement. Tisseron (2011) souligne que les histoires issues des programmes de télévision pour enfants sont de nature simpliste. Elles montrent souvent les mêmes types de personnages stéréotypés (par exemple: le super héros, le méchant, etc) présentant un répertoire limité de comportements. Il émet l'hypothèse que ces patterns stéréotypés de l'histoire peuvent renforcer certains schémas d'interaction chez les enfants. Par conséquent, les enfants risquent de ne plus savoir faire face à des situations difficiles que d'une seule façon: par exemple, en étant l'agresseur ou en étant la victime. En d'autres termes, toute mobilité entre différentes positions (par exemple: l'agresseur qui devient victime ou redresseur de tort) est empêchée. Cela serait, selon Tisseron (2011), nuisible à la construction de l'identité de ces enfants. Mais les enfants ne regardent pas seulement des images leur

étant destinées, ils sont parfois confrontés à des images violentes ou troublantes telles que certaines images de l'actualité. Cela pourrait, toujours selon Tisseron (2011), créer des tensions que l'enfant ne pourrait gérer seul.

Pour toutes les raisons citées ci-dessus, le Jeu des Trois Figures a été développé comme prévention primaire (et non comme une intervention thérapeutique) destinée à tous les enfants. Les enfants construisent, avec l'aide de l'adulte, une petite pièce de théâtre, basée sur les images auxquelles ils ont été confrontés. Chaque scène construite comporte environ trois acteurs qui effectuent chacun une action accompagnée d'une phrase. Le lien action – phrase aurait pour but d'aider l'enfant à comprendre qu'il peut, au lieu d'agir directement, prononcer également ce qui le préoccupe. Ensuite, l'histoire est mise en scène plusieurs fois. A chaque fois, les acteurs sont amenés à changer de rôle afin qu'ils puissent se familiariser avec chaque point de vue de l'histoire. Ce fait de changer de personnage pourrait améliorer les capacités d'empathie de l'enfant.

Le Jeu des Trois Figures a pour but de donner un espace de jeu dans lequel les enfants peuvent transformer les tensions inhérentes aux images auxquelles ils ont été soumis. L'encadrement et l'attitude non jugeante de l'adulte permettent ainsi un espace sécuritaire donnant libre cours à un travail de symbolisation.

3.1.3.2 Les effets du Jeu des Trois Figures.

La seule recherche empirique, à notre connaissance, concernant le Jeu des Trois Figures a été effectuée par Tisseron lui-même et son équipe (Tisseron, 2008). Cette étude comporte un volet qualitatif et un autre plus quantitatif avec du matériel projectif: le test de *Patte Noire* (Corman, 1961 cité dans Tisseron, 2008). Selon cette étude, les enseignants rapportent une meilleure ambiance de classe ainsi que des changements dans le jeu libre des enfants (les enfants jouent plus, par exemple, au jeu de la marchande pendant la récréation). Les auteurs concluent, sur base du test de *Patte Noire*, que le Jeu des Trois Figures apporte des changements dans l'identification à la posture. Ces changements sont en faveur des hypothèses des auteurs: les enfants sont moins amenés à s'identifier à la victime ou à l'agresseur qu'avant l'intervention. Cette différence est plus grande dans la classe soumise à l'intervention du Jeu des Trois Figures comparativement à la classe contrôle (Tisseron, 2008).

3.2 L'efficacité de la prévention à l'école

3.2.1 L'efficacité de la prévention selon les méta-analyses

Des méta-analyses sur des programmes visant l'empathie, n'ont pas été retrouvées dans la littérature. Mais Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2011) ont effectué une grande méta-analyse de 213 études sur les interventions d'apprentissage socio-affectif au sein de l'école. Il s'agissait d'interventions de prévention universelle pour des enfants âgés de cinq à dix-huit ans, auprès de 270 034 élèves. Les auteurs ont mesuré l'impact de ces interventions sur six variables: (1) les habiletés socio-affectives (par exemple: reconnaissance des émotions, prise de perspective, empathie, résolution de problèmes interpersonnels, etc); (2) les attitudes vis-à-vis de soi-même (estime de soi, sentiment d'efficacité) et d'autrui; (3) les comportements sociaux positifs (par exemple: s'entendre avec les autres), (4) les problèmes de comportement (agressivité, intimidation, harcèlement, comportements perturbateurs en classe, délinquance); (5) la détresse émotionnelle (mesures des troubles internalisés comme la dépression, l'anxiété ou le stress, le retrait social); (6) les performances scolaires (mesurées par tests standardisés de mathématiques ou de lecture). Notons que ces variables peuvent être rapportées par l'élève-même ainsi que par un enseignant, un parent ou un observateur externe. Les tailles d'effets (exprimé par le g de Hedge) sont significativement différentes de zéro pour chacune des six variables et varient entre 0.22 (pour les problèmes de comportements) à 0.57 (pour les habiletés socio-affectives). Cela indique donc, que les élèves ayant participé à un programme d'apprentissage socio-affectif, comparativement aux groupes contrôle, montrent globalement, moins de problèmes de comportement et moins de détresse émotionnelle. De plus, ces élèves font preuve de meilleures habiletés et attitudes socio-affectives ainsi que de comportements sociaux positifs plus nombreux. Quoique les tailles d'effets notées semblent plutôt faibles, ces résultats sont dans la lignée des autres résultats de prévention primaire dans le domaine de l'éducation (Durlak *et al.*, 2011). Ainsi, il apparaît que la taille d'effet pour les problèmes de comportement retrouvée dans la méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) va dans le sens de la méta-analyse de Wilson et Lipsey (2007) sur les programmes de prévention visant les comportements agressifs et perturbateurs. Ces derniers trouvent, pour les 77 programmes de prévention primaire ou universelle recensés, une taille d'effet de 0.21 sur les comportements agressifs et perturbateurs (Wilson & Lipsey, 2007).

Durlak et collègues (2011) voient donc leur hypothèse d'une amélioration des habiletés comportementales, cognitives et scolaires suite aux interventions d'apprentissage socio-affectif, confirmée. Leur méta-analyse indique que les effets semblent perdurer dans le temps: les résultats sont toujours significatifs, quoique moins importants, lors du post-test différé d'au moins six mois après la fin de l'intervention. Les tailles d'effets moyens sont significatives pour les six variables et varient de 0.11 (pour la variable attitudes) à 0.32 (pour la variable de performance scolaire). Ces résultats sont toutefois à nuancer au vu du nombre d'études limité (seulement 15% des études) ayant fait des post-tests différés (Durlak *et al.*, 2011).

Durlak *et al.* (2011) vont encore plus loin dans leur analyse: quand l'intervention est administrée par une personne extérieure à l'école (par exemple, un chercheur de l'université ou une personne d'une organisation spécifique), les résultats ne sont significatifs que pour trois variables (amélioration des habiletés socio-affectives et des attitudes, diminution des problèmes de comportement). Les interventions administrées par d'autres personnes que l'équipe de l'école ne semblent donc pas avoir d'effet significatif sur les comportements sociaux positifs, la détresse émotionnelle et les performances scolaires. Ceci tend donc à prouver que les interventions effectuées par les enseignants ou d'autres membres de l'école, sont plus efficaces (Durlak *et al.*, 2011).

En conclusion, cette méta-analyse semble démontrer que la prévention universelle visant les habiletés socio-affectives diminue bel et bien les comportements externalisés et renforce les habiletés sociales et émotionnelles.

3.2.2 L'efficacité des interventions similaires au Jeu des Trois Figures³

Afin d'étudier le Jeu des Trois Figures dans un contexte plus large, un recensement de la littérature a été réalisé, ayant comme objectif de repérer les programmes similaires au Jeu des Trois Figures ainsi que leur efficacité.

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). Plusieurs combinaisons incluant les termes français et anglais suivants ont été introduites: programme, intervention,

³ Cette partie du mémoire a été réalisée en collaboration avec deux autres mémorantes L. de Bernard de Fauconval de Deuken (2014) et M. Criquillion (2014)

prévention, promotion, maternelle, école, classe, scolaire, préscolaire, violence scolaire, milieu scolaire, développement socio-affectif, habiletés sociales, comportements externalisés, comportements prosociaux, comportement prosocial, développement prosocial, empathie, émotions, reconnaissance des émotions.

3.2.2.1 Critères d'inclusion.

Ces recherches ont abouti à une première sélection non exhaustive comportant 55 interventions (voir annexe 1). Afin de déterminer les ressemblances avec le Jeu des Trois Figures, six critères d'inclusion sont établis. Premièrement, il doit être question de programme universel ou de prévention primaire. Deuxièmement, l'intervention doit notamment inclure les enfants de classes maternelles (âgés de deux ans et demi à six ans). Troisièmement, les interventions visant à renforcer les 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). Par conséquent, les programmes occasionnels n'ont pas été retenus. Finalement, l'intervention doit avoir lieu régulièrement, c'est-à-dire de manière hebdomadaire.

Sur base de ces critères, neuf programmes ont été retenus: *Toverbos* ou la *Forêt Magique* en français (Malfait & Jeannin, 2012); *Stop and Think Social Skills program* (Project ACHIEVE, s.d); *Preschool PATHS curriculum* (Kushé & Greenberg, 1997 cités dans Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007); *I Can Problem Solve* (Shure & Spivack, 1982); *Strong Start* (Merrell, 2010); *Second Step* (Comité pour les Enfants de Seattle, 1991 cité dans Allard, 2009); *Contes sur moi* (Bélanger, Bowen, & Rondeau, 1999); *Vers le pacifique* (Centre international de la résolution de conflit et de la médiation, 1999 cité dans Vadeboncoeur, 2005); *Brindami* (Giard & Giuliani, 1997 cité dans Monzerolle, 2011). Une description de chaque programme se trouve en annexe 2.

Il est à noter que les interventions sélectionnées sont issues de différents pays et se basent sur divers modèles théoriques (psychologie cognitivo-comportementale, psychodynamique, ou encore une intégration de différents courants). Ainsi, 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 rapportées. Ces caractéristiques n'ont pas formé un critère d'exclusion.

Pour chaque programme sélectionné une recherche expérimentale examinant l'efficacité de ce programme a été étudiée. Le choix s'est porté, de manière privilégiée, sur des articles récents⁴. Les résultats obtenus pour chaque variable dépendante sont repris sous forme de tableau et classés par intervention en annexe 3. Dans les paragraphes suivants, les résultats sont résumés dans cinq catégories de variables: les comportements externalisés, les habiletés sociales, les habiletés affectives, les capacités de prise de décision et les variables restantes.

3.2.2.2 Résultats par rapport aux comportements externalisés.

Parmi les huit interventions, seules quatre ont émis l'hypothèse d'une diminution significative des comportements externalisés. Parmi elles, deux interventions ont présenté un effet significatif. C'est notamment le cas de l'intervention *Stop and Think Social Skills Program* (Hall, Jones, & Claxton 2008). Dans un de leurs groupes expérimentaux, ces auteurs ont observé une taille d'effet faible de (0.27) pour les comportements problématiques (incluant les comportements externalisés, comportements internalisés et hyperactivité). Dans ce groupe, une diminution significative pour les trois sous-échelles a été obtenue (comportements externalisés, comportements internalisés et hyperactivité). Dans un autre groupe expérimental, ces auteurs rapportent une taille d'effet faible (de 0.18) pour les comportements problématiques (comportements externalisés, comportements internalisés et hyperactivité). Cette fois-ci, seulement 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'est pas mentionnée par les auteurs dans le présent article. L'intervention *Second-Step* a également entraîné un effet sur un type de comportements externalisés à savoir l'agression physique (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). A la suite de l'intervention, une diminution significative (de 29 %) de l'agression physique a pu être observée dans le groupe expérimental (alors qu'elle a 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).

Pour cette même intervention *Second-Step* une hypothèse sur la diminution de l'hostilité verbale avait également été émise. Toutefois, aucun effet significatif de l'intervention

⁴ Cependant, l'article le plus récent retrouvé pour "I Can Problem Solve" date de 1982 (Shure & Spivack, 1982). De plus, la recherche d'efficacité pour l'intervention "Brindami" (Monzerolle, 2011) à l'école maternelle est encore en cours et n'a donc pu être intégrée.

n'a pu être observé sur cette variable (Frey *et al.*, 2000). Pour deux autres interventions (*Contes sur moi* et *Vers le pacifique*) aucun effet significatif sur les comportements externalisés n'a pu être observé (Bélanger, Bowen, & Rondeau, 1999; Vadeboncoeur, 2005). Ainsi, *Contes sur moi* ne montre aucune diminution significative des comportements d'agressivité (Bélanger *et al.*, 1999). Finalement, pour l'intervention *Vers le pacifique*, aucun effet significatif n'a été observé 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-test différé (Vadeboncoeur, 2005).

3.2.2.3 Résultats par rapport aux habiletés sociales.

Six variables rencontrées dans les articles examinés ont été classées parmi les compétences sociales: le comportement prosocial, la coopération, la relation avec les pairs, la responsabilité, l'empathie et l'engagement.

Le comportement prosocial

De toutes les interventions sélectionnées, trois d'entre elles ont émis l'hypothèse d'une augmentation significative des comportements prosociaux. Parmi elles, une seule intervention présente un effet significatif: l'intervention *Vers le pacifique* (Vadeboncoeur, 2005). En effet, dans le groupe expérimental, une augmentation significative est notée pour l'item « partager » (évalué par les pairs). Cet effet n'est toutefois pas maintenu lors du post-test différé d'un an. Seulement lors du post-test différé, un effet sur la prosocialité (évaluée par l'enseignant) est observé dans le groupe expérimental (Vadeboncoeur, 2005). Cependant, la taille d'effet n'est pas mentionnée par l'auteur et aucun élément permettant de la calculer n'est présent dans l'article.

En revanche, pour les interventions *Contes sur moi* et *Second-Step* aucun effet significatif n'a pu être observé sur le comportement prosocial (Bélanger *et al.*, 1999; Frey *et al.*, 2000).

La coopération

Deux interventions sur toutes celles sélectionnées ont mis en avant l'hypothèse d'une augmentation significative de la coopération: la *Forêt Magique* et le *Stop and Think Social Skills Program* (Hall *et al.*, 2008; Malfait, 2012). Les deux obtiennent un effet significatif dans tous les groupes expérimentaux (Hall *et al.*, 2008; Malfait, 2012). Cependant, les tailles d'effet précises ne sont pas mentionnées dans les articles.

La relation avec les pairs

Parmi les interventions sélectionnées, deux d'entre elles ont émis l'hypothèse d'une amélioration significative de la relation avec les pairs. Une seule (*Strong Start*) présente une augmentation significative pour cette variable (Kramer *et al.*, 2010). Cet effet est fort ($d = 1.39$) quand la variable est évaluée par l'enseignant et modéré ($d = 0.44$) quand évaluée par le parent (Kramer *et al.*, 2010). Toutefois, l'intervention *Vers le pacifique* avait émis une hypothèse sur l'augmentation de la popularité de l'enfant (Vadeboncoeur, 2005). Aucun effet significatif n'a cependant pu être observé sur cette variable à la suite de l'intervention (Vadeboncoeur, 2005).

La responsabilité, l'empathie et l'engagement

Enfin, il est à noter que pour l'intervention la *Forêt Magique* aucun effet n'a été trouvé pour les échelles suivantes (évaluées par l'enseignant): la responsabilité, l'empathie et l'engagement (Malfait, 2012).

3.2.2.4 Résultats par rapport aux habiletés affectives.

En ce qui concerne le volet affectif, quatre variables ont été retrouvées dans les études sélectionnées: l'autocontrôle, la connaissance émotionnelle, l'estime de soi et l'affirmation de soi.

L'autocontrôle

Trois interventions ont évalué la variable autocontrôle. Pour l'une d'entre elles, des améliorations significatives ont été notées. Ainsi, dans les deux groupes expérimentaux de *Stop and Think Social Skills Program*, des améliorations significatives de la variable maîtrise de soi ont été notées (Hall *et al.*, 2008).

Pour deux interventions, aucun effet pour cette variable n'a par contre été démontré. En effet, pour le *Preschool PATHS curriculum*, aucun effet significatif de l'intervention sur le contrôle inhibiteur n'a été observé (Domitrovich *et al.*, 2007). Deuxièmement, lors de l'évaluation de la *Forêt Magique*, aucun effet sur l'autocontrôle, l'auto-assertivité, la stabilité émotionnelle ou les capacités à faire face au stress, n'a pu être établi (Malfait, 2012).

La connaissance émotionnelle

Sur toutes les interventions sélectionnées, seul le *Preschool PATHS curriculum* a formulé l'hypothèse d'une amélioration significative de la connaissance émotionnelle (Domitrovich *et al.*, 2007). C'est en effet ce que les auteurs observent: les quatre

dimensions de la connaissance émotionnelle s'améliorent significativement (pour plus de détails voir annexe 3) avec des tailles d'effet mesurées par le d de Cohen de 0.28 (effet faible) à 0.40 (effet modéré).

L'estime de soi

L'intervention *Contes sur moi* a étudié l'estime de soi (Bélanger *et al.*, 1999). A la suite de l'intervention, une augmentation significative de cette variable a pu être observée. La taille d'effet (mesurée par le d de Cohen) étant de 0.48, peut être qualifiée de modérée (Bélanger *et al.*, 1999).

L'affirmation de soi

Deux programmes ont présenté des hypothèses concernant l'affirmation de soi ou l'assertivité: le *Stop and Think* et la *Forêt Magique* (Hall *et al.*, 2008; Malfait, 2012). Dans un seul des deux groupes expérimentaux de l'intervention *Stop and Think*, une amélioration significative de cette variable a été trouvée (Hall *et al.*, 2008). En ce qui concerne la *Forêt Magique*, aucun effet n'a été noté pour la variable assertivité (Malfait, 2012).

3.2.2.5 Résultats par rapport aux capacités de prise de décisions.

Une variable a été classée parmi les habiletés de prise de décisions responsables: la résolution de problèmes.

Deux interventions (*Contes sur moi* et *Vers le pacifique*) ont présenté une augmentation significative de la résolution de problèmes alors que trois interventions sélectionnées avaient émis pareille hypothèse (Bélanger *et al.*, 1999; Vadeboncoeur, 2005). En effet, l'intervention *Contes sur moi* montre un effet fort ($d = 2.64$) sur la capacité de résolution de problèmes des enfants du groupe expérimental (Bélanger *et al.*, 1999). Cependant, aucune taille d'effet n'est précisée pour *Vers le pacifique* et aucun élément permettant de la calculer n'est présent dans l'article (Vadeboncoeur, 2005). Aucun effet significatif n'a en outre été observé sur la variable de résolution de problèmes pour l'intervention *Preschool PATHS curriculum* (Domitrovich *et al.*, 2007).

3.2.2.6 Variables restantes.

Trois variables faisant l'objet des articles sélectionnés n'ont pas été classées parmi les habiletés socio-affectives ni parmi les comportements externalisés mais ont toutefois toute leur importance: les comportements internalisés, les performances scolaires et l'attention.

Les comportements internalisés

De toutes les interventions recensées, quatre d'entre elles ont émis l'hypothèse d'une diminution significative des comportements internalisés. Parmi elles, deux interventions présentent un effet significatif. C'est notamment le cas de l'intervention *Strong Start*: Kramer *et al.* (2010) ont observé une taille d'effet modéré ($d = 0.48$) pour la sous-échelle comportements internalisés évaluée par l'enseignant. Cependant aucun effet n'a été noté quand les parents remplissent cette échelle (Kramer *et al.*, 2010). Dans l'intervention *Stop and Think Social Skills Program*, une diminution significative des troubles internalisés a été notée dans la deuxième cohorte de l'étude (Hall *et al.*, 2008), mais la taille d'effet n'est pas disponible. Toutefois, dans la première cohorte de l'étude aucun effet significatif n'a été observé sur les troubles internalisés (Hall *et al.*, 2008).

Deux autres interventions ont examiné le comportement de retrait (*Contes sur moi* et *Vers le pacifique*), mais aucune diminution significative de ces comportements n'a pu être observée (Bélangier *et al.*, 1999; Vadeboncoeur, 2005).

Les performances scolaires

Seulement un article a étudié l'impact de l'intervention sur les performances scolaires: le *Stop and Think Social Skills Program* (Hall *et al.*, 2008). Les résultats montrent une augmentation significative pour cette variable dans le premier groupe expérimental. La taille de l'effet est de 0.32, ce qui représente, selon les auteurs, un effet modéré (Hall *et al.*, 2008). Toutefois, aucun effet significatif n'est noté dans la deuxième cohorte pour cette même variable (Hall *et al.*, 2008).

L'attention

Enfin, seul le *Preschool PATHS curriculum* a évalué la variable attention (Domitrovich *et al.*, 2007). Cependant, aucun effet significatif n'a été démontré par l'étude (Domitrovich *et al.*, 2007).

3.2.2.7 Conclusion du recensement.

Ce recensement indique que des effets significatifs et positifs dans différents domaines peuvent être obtenus à l'école maternelle suite à un programme de prévention universelle. Il semble toutefois difficile de trouver un pattern clair dans les résultats obtenus. Parfois les différents groupes expérimentaux d'une même étude procurent des résultats divergents. En ce qui concerne les comportements externalisés, la moitié des études ayant examiné ceux-ci trouve un effet significatif pour cette variable chez les

enfants de maternelle. Par rapport à la variable d'empathie, il est à noter qu'une seule intervention (la *Forêt Magique*, Malfait, 2012) l'a étudiée et qu'aucun effet significatif n'a été trouvé. Cependant, cette variable a été mesurée par uniquement six items d'une sous-échelle du *Social Skills Improvement System* (Gresham & Elliot, 2008 cités dans Malfait, 2012). Cela semble largement insuffisant pour mesurer un construit aussi complexe que l'empathie.

3.2.3 Les caractéristiques des programmes de prévention efficaces

Bond et Hauf (2004 cités dans Durlak *et al.*, 2011), proposent quatre critères, rassemblés sous l'acronyme SAFE (*Sequenced, Active, Focused, Explicit*) pour décrire les programmes de prévention efficaces. Ainsi, les programmes efficaces seraient celles qui (1) se construisent étape par étape (*Sequenced*), (2) utilisent des formes d'apprentissage actives (*Active*), (3) mettent suffisamment l'accent sur l'acquisition des habiletés nouvelles et prévoient suffisamment de temps pour cet aspect (*Focused*) et (4) explicitent clairement les objectifs d'apprentissage (*Explicit*) (Bond & Hauf, 2004 cités dans Durlak *et al.*, 2011). Les résultats de la méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) semblent confirmer ces présupposés: les programmes qui répondent aux critères SAFE semblent être plus efficaces que ceux qui n'y répondent pas.

Les auteurs notent également que les programmes pour lesquelles des problèmes dans l'exécution ont été soulevés, semblent moins efficaces que les programmes n'ayant pas relevé ce type de problème (Durlak *et al.*, 2011). Ces auteurs avancent alors l'utilisation des critères SAFE et le fait d'avoir des problèmes d'exécution comme possibles modérateurs des résultats du programme.

Contrairement à ce que Durlak *et al.* (2011) avaient prédit, les programmes qui visent l'intervention dans plusieurs domaines (*multicomponent interventions*), par exemple, en incluant un volet pour les parents, ne sont pas plus efficaces que les interventions qui ont lieu uniquement en classe. Il est à noter que les interventions multi-composantes de la méta-analyse répondaient moins fréquemment aux critères SAFE, comparativement aux programmes de classe, et ont rencontré plus de problèmes d'exécution (de par de sa plus grande complexité d'administration). Durlak et collègues (2011) voient dans ces éléments l'explication de l'efficacité moindre des interventions multi-composantes.

3.3 Conclusion

Le Jeu des Trois Figures ne semble pas encore avoir fait l'objet d'une étude expérimentale par une équipe indépendante à celle du créateur du programme. L'objectif de ce mémoire est dès lors d'étudier l'efficacité de cette intervention déjà administrée dans de multiples écoles en Belgique francophone.

Au vu de la littérature, il semble possible d'obtenir une amélioration sur le plan des habiletés socio-affectives tout comme une diminution des comportements externalisés, chez les enfants de tout âge, mais également chez les enfants d'école maternelle.

En ce qui concerne le Jeu des Trois Figures, celui-ci répond au moins aux deux premiers critères SAFE. Il est en effet séquencé et actif. De plus, il se base sur le jeu socio-théâtral guidé par l'adulte et l'intervention peut être administrée par l'enseignant habituel. L'hypothèse d'un impact bénéfique du Jeu des Trois Figures sur l'empathie et les comportements externalisés peut donc être émise.

CHAPITRE 2: HYPOTHESES ET METHODE

4. Question de recherche et variables impliquées

Le but de ce mémoire est d'examiner l'efficacité du Jeu des Trois Figures. Dans ce cadre, il sera étudié si le Jeu des Trois Figures a un impact positif sur l'empathie et les comportements externalisés des enfants. L'hypothèse générale est que le Jeu des Trois Figures améliore les habiletés empathiques et diminue les comportements externalisés. La présente étude comporte une variable indépendante et quatre variables dépendantes. La variable indépendante consiste en la condition expérimentale et comporte deux degrés: le groupe expérimental (étant soumis chaque semaine au Jeu des Trois Figures) et le groupe contrôle (ne recevant aucune intervention particulière). De plus, cette étude comporte deux catégories de variables dépendantes: celle ayant trait à l'empathie et celle aux comportements externalisés. Le premier chapitre de ce mémoire montre clairement que la variable d'empathie est complexe. Par conséquent, il a été décidé de décomposer ce construit latent en trois variables dépendantes spécifiques: une variable mesurant l'empathie cognitive, une autre représentant l'empathie affective et la dernière reflétant l'aspect comportemental grâce aux conduites prosociales. Les comportements externalisés forment la quatrième variable dépendante.

4.1 Hypothèse de recherche

4.1.1 Première hypothèse

Au vu de la littérature, il semble que les habiletés empathiques se développent au cours du temps. L'hypothèse (1) émise est donc que l'empathie s'améliore dans les deux conditions de la recherche (à la fois dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental), mais que cette amélioration est plus grande dans le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. Différentes sous-hypothèses peuvent donc être distinguées. Premièrement (hypothèse 1.1), l'empathie cognitive s'améliore dans les deux groupes. Toutefois cette amélioration est plus importante dans le groupe expérimental. Deuxièmement (hypothèse 1.2), l'empathie affective s'améliore dans les deux groupes, mais cette amélioration est plus importante dans le groupe expérimental.

Troisièmement (hypothèse 1.3), les comportements prosociaux augmentent dans les deux groupes, mais cette augmentation est plus importante dans le groupe expérimental.

4.1.2 Deuxième hypothèse

Sur base de la littérature, l'hypothèse (2) émise est que les comportements externalisés diminuent dans le groupe d'intervention, par rapport au groupe contrôle où ceux-ci sont censés rester stables sur cette période relativement courte.

5. Méthode

La présente étude comporte deux échantillons, le premier échantillon étant celui constitué personnellement par l'auteur de ce mémoire. Dans un second temps, ce premier échantillon sera élargi grâce aux données de deux autres étudiantes ayant effectué des études similaires à la nôtre⁵. Cependant, ces dernières ne portent uniquement sur la variable de comportements externalisés. Il est à noter que les participants n'ont pas été affectés au hasard dans l'une ou l'autre condition de l'étude (groupe expérimental, groupe contrôle). Il convient donc de parler d'une étude présentant un plan quasi-expérimental à groupes non équivalents.

5.1 Participants

5.1.1 Premier échantillon

Le premier échantillon de cette étude est constitué de deux classes de troisième maternelle de l'Ecole Communale Fernand Vanbever à Grez-Doiceau. La directrice et le conseil communal ont donné leur autorisation pour cette intervention (voir annexes). Au total, 36 enfants ont participé à cette étude. La classe où a eu lieu l'intervention est composée de 17 enfants (10 filles, 7 garçons) âgés en moyenne de 66.41 mois ($SD = 3.18$). La classe de contrôle comporte 19 enfants (14 filles, 5 garçons) âgés en moyenne de 67.53 mois ($SD = 3.36$). Il n'y a pas de variation d'âge significative entre les deux

⁵ Pour une description plus détaillée de ces deux études et de leurs méthodes respectives, le lecteur est renvoyé au mémoire de Criquillon, M. (2014) et de Bernard de Fauconval de Deuken, L. (2014)

classes, $t(34) = -1.02$, *ns*⁶. Un test d'indépendance de chi-carré indique que la relation entre le groupe (expérimental ou contrôle) et le genre (fille ou garçon) est non significative, $\chi^2(1, N = 36) = 0.89$, *ns*. Cela veut dire que la distribution garçon-filles ne diffère pas significativement en fonction des groupes.

Les enseignants ont rempli un questionnaire pour tous les enfants lors du pré-test. Lors du post-test 97.22 % des questionnaires remplis par les enseignants ont été recueilli. En ce qui concerne les parents, au total, lors du pré-test, 52.80 % des parents ont répondu aux questionnaires (dont 10 de la classe expérimentale et 9 de la classe contrôle). Lors du post test, seulement 27.80 % des questionnaires remplis par les parents ont été recueilli (dont 7 de la classe expérimentale et 3 de la classe contrôle).

5.1.1.1 Caractéristiques socio-économiques

Parmi les répondants, il semble que les mères de la classe expérimentale présentent un niveau de formation en moyenne moins élevé (30 % indiquent avoir obtenu un diplôme d'études supérieures) que les mères de la classe contrôle (66.70 % ont obtenu un diplôme d'études supérieures). Toutefois, le test exact de Fisher indique que cette différence est non significative. Pour les pères également, aucune différence significative n'est notée entre les deux groupes (la *p*-valeur du test exact de Fisher étant non significative). Le niveau de formation des parents semble donc similaire entre les deux groupes de répondants. Il en est de même pour le revenu mensuel moyen. En effet, celui-ci ne varie pas significativement, selon le test exact de Fisher, entre les deux groupes. Parmi les répondants, le nombre d'enfants ayant une langue maternelle autre que le français est très faible (0 pour la classe expérimentale, 1 pour la classe contrôle). Au vu des résultats obtenus, les deux groupes semblent comparables sur le plan socio-économique. Cependant, vu le faible taux de répondants, il n'est pas possible de tirer une conclusion pour la classe entière.

5.1.2 L'échantillon élargi

L'échantillon élargi inclut le premier échantillon décrit ci-dessus et comporte, au total, 104 enfants. Ceux-ci sont issus de quatre écoles différentes: trois situées en région wallonne (une, comme décrit ci-dessus, en province du Brabant-Wallon et deux en province de Hainaut) et une dans la région de Bruxelles-Capitale. Dans cet échantillon,

⁶ Sauf indication contraire, les conditions statistiques (comme la normalité, l'indépendance et l'homogénéité de la variance) pour procéder à un t-test indépendant (Field, 2009) ont été satisfaites.

50 enfants (48.10 %) font partie du groupe contrôle et 54 du groupe expérimental (51.90 %). L'échantillon total comporte 54 garçons et 50 filles. La proportion garçons-filles ne varie pas significativement dans les deux groupes $\chi^2(1, N = 104) = 2.42, ns$. L'âge moyen de cet échantillon est de 66.92 mois ou 5.58 ans ($SD = 3.91$). L'âge ne varie pas significativement au sein des deux groupes: $t(87) = -0.40, ns$.

Au total, les enseignants ont rempli les questionnaires pour 101 (97.12 %) enfants au pré-test et pour 103 (99.03%) enfants au post-test. Chez les parents, 72 (69.23 %) questionnaires ont été recueillis lors du pré-test et 55 (52.88 %) lors du post-test.

5.1.2.1 Caractéristiques socio-économiques

Le niveau de scolarité moyen de la mère ne varie pas significativement entre le groupe expérimental et contrôle, $\chi^2(1, N = 72) = 0.70, ns$. Le revenu mensuel moyen semble également équivalent dans les deux groupes $\chi^2(2, N = 66) = 5.04, ns$. Cela veut dire que les deux groupes sont similaires en termes de caractéristiques socio-économiques.

5.2 Instruments de mesure

Plusieurs instruments de mesure ont été administrés aux parents, aux enseignants et à l'enfant lui-même.

5.2.1 Questionnaire socio-démographique

Ce questionnaire a été construit spécialement pour cette étude et mesure certaines variables relatives à la famille de l'enfant. Les questions à choix multiples concernent le niveau socio-économique (le niveau de scolarité de la mère et du père, le revenu familial), la nationalité et les langues parlées à la maison.

5.2.2 Le Colorado Childhood Temperament Inventory

Afin de mesurer l'équivalence en termes de tempérament entre les deux groupes de l'étude, le *Colorado Childhood Temperament Inventory* ou *CCTI* (Rowe & Plomin, 1976) a été soumis aux répondants. Le *CCTI* est un questionnaire qui est habituellement rempli par les parents d'enfants âgés de un à six ans. Il comporte 25 items avec des réponses sur une échelle de 1 à 5, allant de « mon enfant n'est pas du tout comme cela » à « mon enfant est tout à fait comme cela ». Cinq sous-échelles sont distinguées: l'échelle d'*émotivité* (*emotionality*, 5 items), l'échelle d'*activité* (5 items), l'échelle de

sociabilité (5 items), l'échelle d'*attention* (5 items) et l'échelle de *réconfort* (*soothability*, 5 items). Des moyennes par sous-échelle sont calculées.

Rowe et Plomin (1976) rapportent une bonne consistance interne des sous-échelles à l'aide de coefficients alpha de Chronbach allant de .73 (réconfort) à .88 (sociabilité). Sur base des données recueillies lors du pré-test auprès des parents dans le cadre de ce mémoire (n = 9 pour la classe contrôle, n = 10 pour la classe d'intervention), l'alpha de Chronbach est plus élevé que .70 pour quatre sous-échelles: émotivité ($\alpha = .80$), activité ($\alpha = .89$), sociabilité ($\alpha = .82$), attention ($\alpha = .83$). Cela révèle une consistance interne très satisfaisante. Toutefois, la sous-échelle de réconfort ($\alpha = .30$) révèle une consistance interne insuffisante et ne sera, par conséquent, pas incluse dans les analyses ultérieures.

5.2.3 Instruments mesurant l'empathie

Afin de mesurer au mieux le construit latent de l'empathie, des mesures hétéro-rapportées (questionnaires pour les parents et les enseignants) ainsi que des mesures observationnelles (pour les enfants) ont été utilisées. Les mesures observationnelles consistent en trois tâches, une première visant principalement l'empathie affective, une deuxième visant l'empathie cognitive et une troisième visant une conséquence possible de l'empathie, à savoir le comportement prosocial.

5.2.3.1 Mesure hétéro-rapportée (parents et enseignants): l'Empathy

Questionnaire

L'*Empathy Questionnaire* ou l'*EmQue* (Rieffe *et al.*, 2010) est un questionnaire qui tend à mesurer l'empathie dans la petite enfance. Il a été développé par des chercheurs de l'Université de Leiden (Pays-Bas) en néerlandais et en anglais. Pour cette étude et avec l'accord des auteurs, une traduction française de ce questionnaire a été faite suivant un procédé de back-translation en équipe. Premièrement, la version anglaise de l'*EmQue* a été traduite par une personne ayant le français comme langue maternelle, familière avec le domaine de la psychologie et ayant un bachelier en traduction et interprétation en anglais. Cette première traduction a été retravaillée par différentes personnes. Elle a notamment été comparée à la version néerlandophone. La rétro-traduction a été effectuée par un professeur anglophone de psychologie. En retraduisant la version française vers l'anglais, les failles observées ont pu être corrigées en concertation avec différentes personnes dans le domaine.

Ensuite, la version francophone a été traduite en néerlandais par une personne bilingue non-impliquée dans les étapes précédentes de la traduction et transmise aux auteurs principaux. En comparant la traduction avec le questionnaire néerlandais original, les auteurs ont encore proposé quelques modifications mineures et finalement marqué leur accord pour l'utilisation de ce questionnaire dans notre recherche (communication personnelle, 21 décembre, 2012)

L'*EmQue* est un questionnaire comportant 20 questions. Contrairement à la version originale, nous avons opté pour une échelle de réponse en cinq points allant de jamais à toujours. Cette échelle de cinq points a pour but de permettre une position plus nuancée que l'échelle à trois points de la version originale et d'éviter un effet plafond chez les enfants de troisième maternelle. Dans l'étude originale, l'échantillon de validation de l'*EmQue* (Rieffe *et al.*, 2010) varie de un à cinq ans.

L'*EmQue* mesure trois aspects de l'empathie chez le jeune enfant, comme décrit dans une première version du modèle de Hoffman (Hoffman, 1987 cité dans Rieffe *et al.*, 2010): (1) la *contagion émotionnelle* (7 items, dont par exemple: quand un autre enfant pleure, mon enfant est aussi bouleversé), (2) l'*attention aux sentiments d'autrui* (7 items, dont par exemple: quand un adulte gronde un autre enfant, mon enfant les observe attentivement) et (3) les *actions prosociales* (6 items, dont par exemple: quand un autre enfant se met à pleurer, mon enfant tente de le consoler). Des moyennes par sous-échelle ont été calculées. Dans cette étude, seules les sous-échelles *attention aux sentiments d'autrui* et *actions prosociales* seront analysées. Au vu de la littérature, la dimension de contagion émotionnelle semble une des plus précoces dans le développement de l'empathie (Pfeifer & Dapretto, 2011). Des progrès ne sont plus attendus à ce niveau à l'école maternelle et un excès de contagion émotionnelle pourrait même nuire à l'établissement d'une réponse empathique.

Rieffe *et al.* (2010) rapportent, dans leur échantillon de parents, une consistance interne satisfaisante pour les sous-échelles *attention aux sentiments d'autrui* ($\alpha = .71$) et *actions prosociales* ($\alpha = .80$) et une consistance interne acceptable pour *contagion émotionnelle* ($\alpha = .58$). Dans notre échantillon, pour les questionnaires remplis par les enseignants, les alphas de Chronbach varient de .74 (*attention aux sentiments d'autrui*) à .90 (*actions prosociales*) lors du pré-test. Lors du post-test, une bonne consistance interne est notée pour les échelles de *contagion émotionnelle* ($\alpha = .83$) et d'*actions prosociales* ($\alpha = .87$).

Toutefois, l'alpha de Chronbach est insatisfaisant lors du post-test des enseignants pour l'échelle d'*actions prosociales* ($\alpha = .41$). Dans le cas des questionnaires remplis par les parents, la consistance interne semble moins satisfaisante. Seules deux sous-échelles, pré-test et post-test inclus, dépassent le seuil de .70, à savoir la *contagion émotionnelle* en pré-test ($\alpha = .71$) et les *actions prosociales* en post-test ($\alpha = .72$).

5.2.3.2 Mesure observationnelle de l'empathie: l'Empathy Response Task.

L'*Empathy Response Task* ou *ERT* (Ricard & Kamberk-Kilicci, 1995) consiste en huit histoires illustrées par huit dessins en couleur. Les illustrations originales, ainsi que les histoires nous ont été envoyées par le premier auteur par voie postale (communication personnelle, 24 janvier, 2013). Pour cette recherche, les histoires ont été traduites de l'anglais vers le français. Seules les quatre premières histoires de la tâche originale, où une seule émotion est sollicitée (joie, tristesse, colère ou peur), ont été utilisées. Le visage du personnage principal est blanc, afin d'éviter que les enfants ne se basent sur l'expression faciale du personnage plutôt que sur la situation racontée. A la fin de l'histoire, trois questions sont posées à l'enfant: « Comment (nom du personnage) se sent-elle? » « Comment (nom du personnage) te fait-elle te sentir, toi? » « Pourquoi (nom du personnage) te fait-elle te sentir ainsi (émotion citée par enfant)? ». Les deux premières questions reflètent des aspects affectifs de l'empathie tandis que la dernière en reflèterait plutôt les aspects cognitifs.

Encodage de l'ERT

Le système d'encodage utilisé par Ricard et Kamberk-Kilicci (1995) s'inspire du « continuum d'empathie » de Strayer (1989 cité dans Ricard & Kamberk-Kilicci, 1995). Deux scores sont calculés: un score de correspondance et un score d'interprétation.

Le *score de correspondance* se calcule à partir des deux premières questions (« comment le personnage se sent-il », « comment tu te sens »). Ce score reflète la similarité de l'émotion du personnage et celle de l'enfant. Ce score se base sur ce que l'enfant dit et non pas sur la réalité. Si, par exemple, l'enfant répond à la première question: « elle se sent bien » et à la deuxième « moi, je me sens bien », une correspondance est notée, même si en réalité le personnage est triste. Une échelle ordinale à trois points est utilisée afin de coder les réponses de l'enfant:

- 0 signifie qu'il n'y a pas de correspondance (par exemple: l'enfant ne répond pas ou il répond d'une manière totalement différente aux deux questions).

- 1 signifie qu'il y a une correspondance partielle. L'émotion du personnage et de l'enfant ont, par exemple, la même valence (positive ou négative) mais un contenu différent (par exemple: elle a peur, moi je suis triste).

- 2 représente une correspondance exacte entre l'émotion attribuée au personnage et l'émotion ressentie par l'enfant.

Le score de correspondance pour les quatre histoires varie donc de zéro (absence totale de correspondance) à huit (correspondance totale).

Le *score d'interprétation* est, quant à lui, calculé à partir de la troisième question (« Pourquoi ... te fait sentir ... »). Une échelle ordinaire à quatre points est utilisée.

- 0 quand l'enfant ne donne pas de réponse ou une interprétation centrée sur des détails non pertinents.

- 1 représente une interprétation égocentrique. L'enfant ne fait référence qu'à lui-même et à son propre état mental sans considération pour l'histoire ou pour l'expérience du personnage (par exemple: je suis content parce que j'aime bien l'histoire)

- 2 représente une interprétation centrée sur la situation. L'explication de l'enfant fait référence à la situation décrite, sans pour autant se référer à l'état interne du personnage ou à son point de vue (par exemple: je suis triste car c'est triste de perdre son poisson).

- 3 signifie que l'interprétation est centrée sur le personnage. L'explication de l'enfant fait une référence directe au vécu et aux sentiments du personnage (exemple: je suis triste parce qu'elle a perdu le poisson qu'elle aimait beaucoup).

L'étendue du score d'interprétation varie de 0 à 12, avec des niveaux de complexité de l'interprétation croissants.

Parce que le score de correspondance ne se prononce en rien sur l'exactitude de l'émotion sélectionnée, nous avons décidé d'introduire un score supplémentaire par rapport au système d'encodage original de Ricard et Kamberk-Kilicci (1995) qui mesure la *reconnaissance* des émotions. Les réponses sont classées sur une échelle ordinaire à quatre points:

- 0: l'enfant ne répond pas, répond par « je ne sais pas » ou la réponse n'est pas une émotion.

- 1: une émotion erronée est rapportée, par exemple, une émotion de valence opposée.
- 2: l'enfant nomme la bonne valence de l'émotion (positive – négative), par exemple: « elle se sent bien », « elle se sent mal » ou l'enfant dit « elle est triste » quand le personnage a, en réalité, peur.
- 3: l'enfant nomme correctement l'émotion: « elle a peur », « elle est triste »

Le score de *reconnaissance* varie de 0 (pas de reconnaissance) à 12 (reconnaissance parfaite). Si l'enfant donne des réponses de plusieurs catégories, le score de la catégorie la plus élevée est donné.

5.2.3.3 Mesure observationnelle de l'empathie cognitive: Sally et Anne, un test de fausse croyance de premier ordre.

Afin de mesurer l'aspect cognitif de l'empathie, un test de fausse croyance de premier ordre a été utilisé, à savoir *l'histoire de Sally et Anne* (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985). Ceci est un test provenant du courant de la théorie de l'esprit. Selon cette théorie, inférer des hypothèses sur le fonctionnement mental d'autrui est un processus cognitif complexe.

Ce test retrace l'histoire de deux filles: la première (Sally) met une bille dans son panier. A l'insu de Sally, l'autre personnage (Anne) change la bille de place. Quand Sally revient, il est demandé à l'enfant où ce personnage va chercher sa bille. Ce test mesure les capacités de l'enfant à prendre en compte le fait que certains personnages ne possèdent pas les mêmes informations que lui. L'enfant est amené à se décentrer de ses propres connaissances (ce que lui sait) et d'inférer les connaissances du personnage (ce que Sally sait) et comment celui-ci va donc agir par la suite. Cette capacité n'est pas présente d'emblée chez les enfants mais se développe au cours de la petite enfance. L'histoire de Sally et Anne, entièrement illustrée (Association Participate, 2013) a été imprimée en format A4 pour cette étude. L'expérimentatrice a lu à voix-haute l'histoire et a posé la question suivante à l'enfant: « Où Sally ira-t-elle chercher sa bille? ». A l'instar de Deneault et Ricard (2013), elle a également posé deux questions de contrôle pour vérifier si l'enfant se souvenait bien des événements importants de l'histoire. La première, appelée question de réalité, vérifie si l'enfant sait où se trouve vraiment la bille. La deuxième, appelée question de mémoire, vérifie si l'enfant se souvient où le personnage avait mis la bille au départ. Deux scores sont donc pris en compte: un de

justesse de la réponse (réponse correcte ou réponse incorrecte) et un deuxième de validité de la réponse (réponse valide ou réponse non valide).

5.2.3.4 Mesure observationnelle des comportements prosociaux: le dictator game.

La tâche des autocollants (*dictator game*), développée par Benenson, Pascoe et Radmore (2007), vise à mesurer le comportement altruiste chez les tout jeunes enfants. L'empathie étant un construit latent, il a été décidé d'inclure une tâche comportementale directement observable. Lors de cette tâche, l'enfant peut choisir des autocollants colorés qu'il peut reprendre chez lui après le test. A la fin, il est annoncé que certains enfants de la classe ne recevront pas d'autocollants et que s'il le souhaite, il peut en offrir un certain nombre.

Contrairement à l'étude originale de Benenson *et al.* (2007), nous avons choisi d'utiliser un nombre impair d'autocollants (neuf) afin d'éviter que les enfants ne puissent faire un partage égal. Afin de limiter l'effet de la désirabilité sociale, il leur est précisé que ce don est anonyme et secret. De plus, l'enfant est informé qu'il est libre de faire ce qu'il veut et qu'il n'est pas obligé de donner des autocollants. La variable prise en compte est le nombre d'autocollants que l'enfant offre à l'enfant fictif.

5.2.4 Instrument mesurant les comportements externalisés

5.2.4.1 Le Child Behavior Checklist.

Pour la présente étude, une version abrégée du *Child Behavior Checklist* ou *CBCL* (Achenbach, 1991) destinée aux enfants âgés de 4 à 18 ans et comportant 32 items, a été utilisée. Une échelle de Likert à trois points (de 0 à 2) a été utilisée (ne s'applique pas, s'applique plus ou moins ou parfois, s'applique souvent ou toujours). Les items ont été additionnés pour chaque sous-échelle: (1) l'*agressivité* (19 items), (2) les *problèmes attentionnels* (5 items) et (3) l'*anxiété/dépression* (8 items). Le score total de comportements externalisés consiste en la somme des sous-échelles d'agressivité et de problèmes attentionnels (24 items). La sous-échelle d'anxiété/dépression fait partie des comportements internalisés et a également été administrée, mais n'est pas reprise dans les analyses ultérieures.

Achenbach et Rescorla (2001) notent une bonne consistance interne, avec des alphas de Chronbach variant de .84 à .94, pour les trois sous-échelles. Pour les comportements

externalisés, l'alpha est égal à .94 et pour les comportements internalisés à .90. Dans la présente étude, l'alpha de Chronbach des enseignants lors du pré-test est de .96 pour les comportements externalisés et de .86 pour les comportements internalisés. Lors du post-test des enseignants, ceux-ci sont respectivement de .96 et de .86. Cela révèle une très bonne consistance interne des sous-échelles. Dans l'échantillon des parents, la consistance interne est satisfaisante pour les comportements externalisés lors du pré-test ($\alpha = .83$) et du post-test ($\alpha = .81$). Toutefois, pour les comportements internalisés dans l'échantillon des parents, seul l'alpha du pré-test ($\alpha = .81$) dépasse le seuil de .70.

5.3 Procédure

L'enseignant de chaque classe a distribué les questionnaires aux parents à deux moments: fin janvier 2013 et début juin 2013. Par la suite, les parents ont remis les questionnaires à l'enseignant. Au même moment, l'enseignant a lui-même reçu des questionnaires à remplir pour chaque enfant. Le tableau ci-dessous résume le design expérimental utilisé.

	Pré-test	Intervention	Post-test
<i>Parents</i>	- questionnaire socio-démographique * - CCTI * - EmQue - CBCL version abrégée *		- EmQue - CBCL version abrégée *
<i>Enseignants</i>	- EmQue - CBCL version abrégée *		- EmQue - CBCL version abrégée *
<i>Enfants</i>	- Sally et Anne - ERT - Dictator game	Classe expérimentale 12 séances du Jeu des Trois Figures * Classe contrôle aucune séance du Jeu des Trois figures *	- Sally et Anne - ERT - Dictator game

* les éléments suivis d'un astérisque sont communs à ceux de l'échantillon élargi

Figure 1. Procédure et instruments de mesure pour le premier échantillon.

5.3.1 Parents

Lors du pré-test, les parents ont rempli cinq questionnaires: l'*Empathy Questionnaire* (*EmQue*; Rieffe *et al.*, 2010), le *Questionnaire Points Forts – Points Faibles*⁷ (*SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 1997), un questionnaire socio-démographique, une version abrégée du *Child Behavior Checklist* (*CBCL*; Achenbach, 1991) et le *Colorado Childhood Temperament Inventory* (*CCTI*; Rowe, & Plomin, 1976).

Lors du post-test, les parents ont rempli l'*EmQue* (Rieffe *et al.*, 2010), le *SDQ* (Goodman, 1997) et la version abrégée du *CBCL* (Achenbach, 1991).

5.3.2 Enseignants

Lors du pré-test et du post-test, les enseignants ont rempli la version pour enseignants de l'*EmQue* (Rieffe *et al.*, 2010), du *CBCL* (Achenbach, 1991, version abrégée) et du *SDQ* (Goodman, 1997) pour chaque enfant de leur classe.

5.3.3 Enfants

Les mesures observationnelles ont eu lieu dans le courant du mois de février 2013 pour la classe d'intervention et en mars 2013 pour la classe contrôle. Le post-test a eu lieu pour tous les enfants au mois de juin. Les enfants ont été testés individuellement à deux reprises (pré-test et post-test) pour une durée d'environ quinze minutes, par la même expérimentatrice au sein de l'école. Dans un but de standardisation, les tâches ont été administrées dans le même ordre en commençant par le test de fausse croyance de premier ordre de *Sally et Anne* (Baron-Cohen *et al.*, 1985), suivi de l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) et à la fin, la *tâche des autocollants* (*dictator game*; Benenson *et al.*, 2007). La tâche des autocollants est présentée à l'enfant comme une récompense pour sa participation aux autres tâches.

L'expérimentatrice va chercher chaque enfant individuellement dans un ordre aléatoire. L'enfant est invité à s'asseoir en face de l'expérimentatrice dans un local au calme comportant une table et deux chaises. Tout d'abord, cette dernière lui lit l'histoire de *Sally et Anne* (Baron-Cohen *et al.*, 1985) à voix haute en pointant les illustrations qui sont tournées vers l'enfant. Puis, elle pose trois questions suivantes « où Sally ira-t-elle

⁷ Ce questionnaire a été administré, mais ne sera pas analysé dans le cadre de ce mémoire, vu le chevauchement des ses sous-échelles avec le *CBCL* et l'*EmQue*.

chercher sa bille? », « où est vraiment la bille? » et « où est-ce que Sally a mis la bille au début/avant de partir? ». Les réponses de l'enfant sont notées soigneusement sur une feuille pour chaque enfant.

Ensuite, les quatre premières histoires de l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) sont lues à voix haute et les illustrations sont montrées à l'enfant. A la fin de chaque histoire, l'expérimentatrice pose trois questions: « Comment (nom du personnage) se sent-elle? » « Comment (nom du personnage) te fait-elle te sentir, toi?⁸ » « Pourquoi (nom du personnage) te fait-elle te sentir ainsi (émotion citée par enfant) »?

A la fin des deux tâches précédemment citées, l'expérimentatrice présente une boîte remplie d'autocollants colorés à l'enfant. L'enfant est félicité pour sa bonne participation aux autres tâches et peut choisir neuf autocollants qu'il aime bien. Les enfants sélectionnent en général très attentivement les neuf autocollants. Ensuite, l'expérimentatrice dit qu'elle n'a pas le temps de donner des autocollants à tous les enfants et que, par conséquent, certains enfants ne recevront pas d'autocollants. Elle propose à l'enfant d'offrir certains de ses autocollants à un autre enfant. L'expérimentatrice souligne que l'enfant ne saura pas à qui ses autocollants seront offerts et qu'elle-même ne saura pas ce que l'enfant aura choisi de faire. En effet, l'expérimentatrice dit à l'enfant qu'une autre personne redistribuera les autocollants. Ensuite, l'expérimentatrice donne deux enveloppes à l'enfant: une petite sur laquelle elle écrit clairement, en présence de l'enfant, son nom en le répétant à voix haute. La deuxième enveloppe sert au don anonyme et est soi-disant destiné à l'enfant fictif. Une fois que l'expérimentatrice s'est assurée que l'enfant a bien compris la tâche, elle ferme les yeux et se détourne. L'enfant est encouragé à signaler quand il a terminé la tâche. Une fois que l'enfant est prêt, il peut garder l'enveloppe avec son nom dessus et l'expérimentatrice le ramène à la classe habituelle.

5.4 Intervention

Afin de mener à bien l'intervention du Jeux des Trois Figures, l'expérimentatrice a été formée auprès de *Yapaka*, une organisation créée par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles ayant pour but de prévenir la maltraitance (Yapaka, 2013). La

⁸ Rapidement lors de la passation du pré-test, cette question s'est avérée difficile. « Sentir » peut aussi faire référence à l'olfaction. Quand un enfant ne comprenait pas la question, la question était reformulée comme suit: « Comment tu te sens après cette histoire? ».

formation est composée de deux journées d'entraînement dans les locaux de *Yapaka*, de la lecture obligatoire du livre écrit par Tisseron (2011) et de l'engagement dans une pratique régulière de l'intervention. Les deux journées de formation ont eu lieu en janvier 2013 et en mars 2013. Pour une description des bases théoriques du Jeu des Trois Figures, le lecteur est renvoyé à la partie 3.1.3 du premier chapitre.

Dans le premier échantillon, l'intervention du Jeu des Trois Figures a eu lieu à raison d'une fois par semaine (à l'exception des vacances scolaires ou de jours fériés) de février 2013 à juin 2013. Les séances ont été guidées par l'expérimentatrice et effectuées par demi-classe, c'est-à-dire par sous-groupe de 7 à 8 enfants pour une durée d'environ 45 minutes (ceci correspond au temps nécessaire pour créer et jouer une histoire). Les sous-groupes ont été constitués chaque semaine au hasard, par l'enseignant. Ces séances se déroulaient soit dans la classe habituelle des enfants, soit dans la salle de psychomotricité. Pendant ce temps, l'autre moitié de la classe faisait une activité avec l'enseignant à un endroit différent (par exemple: un cours de néerlandais ou un cours de musique). Par la suite, les deux groupes changeaient d'activité. Au total, 12 séances ont eu lieu sur une durée de cinq mois. Dans l'échantillon élargi, la fréquence moyenne de l'intervention était de 15 séances.

5.4.1 Procédure et déroulement d'une séance type

Chaque séance commence par un rappel des règles. La règle principale est de toujours faire semblant. L'expérimentatrice précise aux enfants que cela veut dire de ne pas se faire mal, de ne pas s'embrasser, etc. Par la suite, l'expérimentatrice demande aux enfants s'ils ont vu des images à la télévision dont ils veulent parler. Elle écoute attentivement et note les histoires racontées. Un vote est souvent nécessaire pour choisir l'image à partir de laquelle la scène sera construite. Une fois l'image sélectionnée, les actions et les dialogues sont déterminés par les enfants. L'expérimentatrice pose toujours les questions au conditionnel (par exemple: « que dirait-il? » « qu'est ce qui se passerait? ») afin de souligner la nature fictive de la scène. Chaque histoire comporte environ trois acteurs effectuant chacun une action accompagnée d'une phrase. L'expérimentatrice fait un petit rappel des paroles et demande ensuite quels enfants veulent jouer la scène. Si la scène comporte trois personnages, elle sera répétée trois fois, afin que tous les enfants aient joué tous les rôles. A la fin, les spectateurs applaudissent.

5.4.2 Observations

Lors du Jeu des Trois Figures, aucune difficulté particulière n'est soulevée. Les enfants sont très enthousiastes et participent très bien.

Les garçons rapportent, la plupart du temps, des images d'accidents de voitures avec des explosions de bombe. Les histoires des filles sont souvent plus douces rapportant des situations avec des chats, des princesses, etc. Parfois les enfants sont un peu déçus que leur histoire n'ait pas été choisie par le vote démocratique, sans pour autant que cela ne mène à des conflits ou des pleurs. Une fois que l'image à partir de laquelle l'histoire sera construite a été choisie, un même phénomène est souvent observé: l'enfant ayant rapporté l'histoire a du mal à se détacher de l'image réellement vue pour aller vers une histoire fictive construite avec les autres enfants. Souvent, cet enfant dira: « mais non, ce n'était pas comme ça! ». Dans ce cas, l'expérimentatrice reconnaît que c'est probablement différent de ce que l'enfant a vu mais souligne qu'en ce moment, le but est de construire une nouvelle histoire avec tous les enfants de la classe qui n'ont pas forcément vu la même chose.

Les trois figures (agresseur, victime, redresseur de tort) sont rarement présentes simultanément dans les histoires rapportées. Souvent, l'agresseur et la victime sont bien présents, mais le redresseur de tort, quant à lui, ne l'est pas. Comme la philosophie du Jeu des Trois Figures est d'éviter que l'adulte induise des éléments dans les histoires rapportées par les enfants et de travailler avec le matériel que les enfants fournissent par eux-mêmes, cette absence de redresseur de tort est tout simplement notée.

Au début de l'intervention, le jeu était très statique: les enfants utilisaient très peu de mimiques ou de mouvements, mais récitaient simplement leurs paroles. Ce sont souvent les spectateurs qui réagissaient à ce sujet, en incitant les acteurs à faire comme s'ils étaient réellement leur personnage. Les spectateurs aidaient également souvent les acteurs à se rappeler les paroles.

Le changement de rôle n'a apparemment présenté aucun problème pour les enfants.

CHAPITRE 3: RESULTATS

6. Analyse des données

6.1 Présentation des analyses statistiques

Les analyses statistiques ont toutes été effectuées avec le logiciel SPSS 21. La normalité des données a été analysée grâce à des graphiques (PP-Plots, QQ-Plots, histogrammes) ainsi qu'au test de Kolmogorov-Smirnov. La condition de normalité étant violée, des tests non-paramétriques ont dû être appliqués aux données.

Ainsi le test de Mann-Whitney a été utilisé comme équivalent au t-test indépendant et le test des rangs signés de Wilcoxon remplace les t-tests dépendants. Le test de McNemar a été utilisé pour mesurer les changements lors du post-test pour les variables catégorielles. Ces tests non-paramétriques posent moins de conditions sur les données que leurs équivalents paramétriques. Ils se basent souvent sur un classement des données (Field, 2009; Siegel & Castellan, 1988). Pour cette raison, la médiane (*Mdn*) sera également fournie lors des analyses descriptives.

Parfois, les tests non-paramétriques sont dits statistiquement moins puissants que les tests paramétriques. Cependant, ceci ne vaut que lorsque toutes les conditions nécessaires à l'utilisation des tests paramétriques sont satisfaites (Field, 2009), ce qui n'est clairement pas le cas dans le présent échantillon. Les données de l'échantillon élargi, ont subi une transformation afin de s'approcher d'une distribution normale et d'être recevables pour les tests paramétriques. Une syntaxe Box Cox a indiqué la transformation nécessaire. Dans ce cas précis, il s'agissait de faire exposant de 0.30

Les tailles d'effet présentées dans ce chapitre ont été calculées avec la formule de Carlson & Schmidt (1999, cités dans Morris, 2008)⁹ qui serait, selon l'étude comparative de Morris (2008), la meilleure méthode pour calculer la taille d'effet dans des études avec un design de pré- et post-test avec groupe contrôle. Les tailles d'effets ainsi obtenues peuvent être positives ou négatives et doivent être interprétées en fonction du sens de l'hypothèse. Si l'intervention vise une augmentation d'une certaine

⁹ $d_{ppc2} = C_p \left[\frac{(M_{post,T} - M_{pre,T}) - (M_{post,C} - M_{pre,C})}{SD_{pre}} \right]$
avec $SD_{pre} = \frac{(n_T - 1)SD^2_{pre,T} + (n_C - 1)SD^2_{pre,C}}{n_T + n_C - 2}$
et $C_p = 1 - \frac{3}{4(n_T + n_C - 2) - 1}$

variable dans le groupe expérimental, une taille d'effet positive est attendue. Si, au contraire, une diminution de la variable est visée, une taille d'effet négative est attendue. Dans le cadre de cette étude cela implique que des tailles d'effet positives sont attendues pour les variables d'empathie et une taille d'effet négative pour la variable des comportements externalisés.

6.2 Analyses des données des enseignants du premier échantillon

A vu des analyses préliminaires du premier échantillon, l'analyse sera basée sur les données des enseignants. L'intervention du Jeu des Trois Figures ayant lieu à l'école, les enseignants sont les informateurs privilégiés. Les données des parents du premier échantillon ne seront pas intégrées dans les analyses pour différentes raisons. Premièrement, le taux de répondants lors du post-test est très faible (sept parents pour la classe d'intervention et trois pour la classe contrôle). Deuxièmement, les alphas de Chronbach des sous-échelles du *CBCL* (Achenbach, 1991) et de l'*EmQue* (Rieffe *et al.*, 2010) s'avèrent parfois insatisfaisants. Troisièmement, les données ne sont pas normalement distribuées. Cependant, les données du *CBCL* (Achenbach, 1991) fournies par les parents seront incluses et analysées dans l'échantillon élargi, car ces données ont été normalisées.

6.3 Comparabilité des deux groupes du premier échantillon

Afin de vérifier l'équivalence entre la classe expérimentale et la classe contrôle, leurs résultats respectifs obtenus lors du pré-test ont été comparés: tout d'abord pour le tempérament, ensuite pour l'empathie et enfin pour les comportements externalisés.

6.3.1 Le tempérament des enfants

Afin de s'assurer de l'équivalence entre les deux groupes au niveau du tempérament, des analyses préliminaires¹⁰ ont été effectuées à l'aide du *CCTI* (Rowe & Plomin, 1976). Il semble que les enfants de la classe d'intervention et de la classe contrôle ne varient pas significativement sur les échelles d'*activité* ($t(17) = -0.03, ns$), de *sociabilité* ($t(17) = -1.71, ns$) et d'*attention* ($t(17) = 0.27, ns$). Une différence significative a été notée uniquement pour l'échelle *émotivité* (*emotionality*) ($t(17) = 2.94, p < .05$), la classe de contrôle ayant un score plus élevé ($M = 3.25, SD = 0.75$) que la classe

¹⁰ Pour les sous-échelles du *CCTI* la condition de normalité a été respectée. Les tests paramétriques ont donc pu être utilisés.

expérimentale ($M = 2.38$, $SD = 0.53$). Toutefois, vu le faible taux de participants, les conclusions tirées ne peuvent être étendues à la classe entière.

6.3.2 L'empathie

6.3.2.1 L'empathie affective

Lors du pré-test, le groupe expérimental ($n = 17$) obtient systématiquement un score plus bas que le groupe contrôle ($n = 19$) pour les variables ayant trait à l'empathie affective. Le test de Mann-Whitney indique en effet que cette différence est significative pour les trois variables: la sous-échelle d'*attention aux sentiments d'autrui* de l'*EmQue* ($U = 53.50$, $z = -3.43$, $p < .01$), l'échelle de *correspondance* de l'*ERT* ($U = 67$, $z = -3.03$, $p < .01$) et l'échelle de *reconnaissance* de l'*ERT* ($U = 80$, $z = -2.61$, $p < .01$). Cela veut dire que les deux groupes n'obtiennent pas un score équivalent pour l'empathie affective lors du pré-test. Les résultats sont repris dans le tableau 1.

6.3.2.2 L'empathie cognitive

En ce qui concerne les variables mesurant l'empathie cognitive lors du pré-test, les différences ne sont significatives ni pour l'échelle d'*interprétation* de l'*ERT* ($U = 111$, $z = -1.64$, ns); ni pour la proportion de bonnes ou mauvaises réponses de la *tâche de Sally et Anne* ($\chi^2(1, N = 36) = 0.03$, ns) ou la validité des réponses à la *tâche de Sally et Anne* (le test exact de Fisher¹¹ étant non significatif). Cela signifie que les deux groupes sont comparables en matière d'empathie cognitive.

6.3.2.3 Les actions prosociales

Pour la variable d'actions prosociales, le groupe d'intervention obtient un score significativement plus bas pour la sous-échelle *actions prosociales* de l'*EmQue* ($U = 90$, $z = -2.28$, $p < .05$). Toutefois, la différence notée entre les deux groupes dans la tâche des autocollants (*dictator game*) n'est pas significative ($U = 121$, $z = -1.36$, ns).

6.3.3 Les comportements externalisés

Les deux groupes ne semblent pas varier significativement par rapport aux comportements externalisés (*CBCL*) rapportés par les enseignants ($U = 161.50$, $z = 0$, ns).

¹¹ Le nombre de cases ayant une valeur théorique estimée inférieure à 5 (50%) étant trop élevé pour effectuer un test χ^2 , un test exact de Fisher a été effectué.

Tableau 1

Nombre de participants, moyennes, écarts types et taille d'effet de chaque sous-échelle du premier échantillon lors du pré-test et post-test en fonction du groupe

Sous-échelle (Instrument de mesure)	Groupe expérimental						Groupe contrôle						ES
	Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test			
	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Attention aux sentiments d'autrui (EmQue) ^a	17	1.92	.51	16	2.16	.29	19	2.82	.87	19	2.77	.27	.71
Actions prosociales (EmQue) ^a	17	2.70	.39	16	3.08	.21	19	3.52	1.32	19	4.32	.91	-.41
Comportements externalisés (CBCL)	17	5.29	5.99	16	1.75	2.62	19	9.89	13.21	19	3.10	7.77	.30
Agressivité (CBCL)	17	3.24	5.41	16	1.25	2.24	19	7.89	11.30	19	2.47	6.52	.38
Problèmes d'attention (CBCL)	17	2.06	1.14	16	.50	.82	19	2.00	2.83	19	.63	1.30	-.08
Nombre d'autocollants donnés (dictator game)	17	2.24	2.17	14	1.39	1.57	19	1.26	1.73	17	1.23	1.72	-.44
Reconnaissance (ERT) ^a	17	8.24	2.11	14	9.86	1.51	19	10.16	1.80	17	10.24	1.60	.77
Correspondance (ERT) ^a	17	2.82	2.19	14	5.00	2.48	19	5.58	2.63	17	6.35	2.37	.56
Interprétation (ERT)	17	2.18	2.70	14	3.00	2.54	19	3.95	2.88	17	5.88	4.30	-.38

Note Les échelles marquées d'un ^a sont significativement différentes dans les deux groupes lors du pré-test (test de Mann-Whitney)

ES = taille d'effet

7. Résultats

7.1 Empathie: résultats

7.1.1 Empathie affective

7.1.1.1 L'attention aux sentiments d'autrui (EmQue) évalué par l'enseignant.

Conformément aux hypothèses (voir paragraphe 4.1), le score pour le groupe expérimental a augmenté entre pré-test ($M_{\text{expérimental}} = 1.92$, $SD = 0.51$, $Mdn = 1.71$) et post-test ($M_{\text{expérimental}} = 2.16$, $SD = 0.29$, $Mdn = 2.14$) pour la sous-échelle d'*attention aux sentiments d'autrui (EmQue)*. Selon le test des rangs signés de Wilcoxon, cette augmentation est significative ($T = 14$, $z = -2.21$, $p < .05$). Toutefois, le groupe contrôle semble rester stable entre pré-test ($M_{\text{contrôle}} = 2.82$, $SD = 0.87$, $Mdn = 2.71$) et post-test ($M_{\text{contrôle}} = 2.77$, $SD = 0.27$, $Mdn = 2.71$). Ceci est confirmé par le test des rangs signés de Wilcoxon ($T = 73$, $z = -0.17$, ns). La taille d'effet (0.71) est positive et peut être considérée modérée. Ceci va dans le sens de l'hypothèse 1.1.

7.1.1.2 Score de correspondance et de reconnaissance (ERT): observation de l'enfant.

Score de correspondance

Les scores obtenus par les enfants pour l'échelle de correspondance augmentent dans les deux groupes entre pré-test ($M_{\text{expérimental}} = 2.82$, $SD = 2.19$, $Mdn = 2$; $M_{\text{contrôle}} = 5.58$, $SD = 2.63$, $Mdn = 7$) et post-test ($M_{\text{expérimental}} = 5$, $SD = 2.48$, $Mdn = 6$; $M_{\text{contrôle}} = 6.35$, $SD = 2.37$, $Mdn = 7$). Ces augmentations se sont avérées significatives dans les deux groupes ($T_{\text{intervention}} = 5$, $z = -2.56$, $p < .05$; $T_{\text{contrôle}} = 15$, $z = -1.96$, $p < .05^{12}$). La taille d'effet est de 0.57, ce qui revient à un effet modéré. Ceci va dans le sens de l'hypothèse 1.1.

Score de reconnaissance

Le score moyen du pré-test pour l'échelle de reconnaissance est de 8.24 ($SD_{\text{expérimental}} = 2.11$, $Mdn = 8$) dans la classe expérimentale et de 10.16 ($SD_{\text{contrôle}} = 1.80$, $Mdn = 11$) dans la classe contrôle. Au post-test, le score de reconnaissance s'améliore dans le groupe expérimental ($M = 9.86$, $SD = 1.51$, $Mdn = 10$) par rapport au pré-test et reste

¹² Quand la p -valeur bilatérale est prise en compte le résultat est non-significatif. Toutefois ce résultat devient significatif quand la p -valeur unilatérale est prise en compte ($p = .026$)

presque équivalent dans le groupe contrôle ($M = 10.24$, $SD = 1.60$, $Mdn = 10$). Le test des rangs signés de Wilcoxon montre que l'augmentation est significative dans le groupe expérimental ($T_{\text{expérimental}} = 4$, $z = -2.81$, $p < .01$) contrairement au groupe contrôle ($T_{\text{contrôle}} = 11.50$, $z = -.43$, ns). La taille d'effet est de 0.77 ce qui revient à un effet modéré. Ces résultats semblent aller dans le sens de l'hypothèse 1.1.

7.1.2 Empathie cognitive

7.1.2.1 Score d'interprétation (ERT): observation de l'enfant.

Les scores d'interprétation semblent avoir augmenté entre le pré-test ($M_{\text{expérimental}} = 2.18$, $SD = 2.70$, $Mdn = 1$; $M_{\text{contrôle}} = 3.95$, $SD = 2.88$, $Mdn = 4$) et le post-test dans les deux groupes ($M_{\text{intervention}} = 3$, $SD = 2.54$, $Mdn = 3$; $M_{\text{contrôle}} = 5.88$, $SD = 4.30$, $Mdn = 7$). Cependant et contrairement aux hypothèses, cette différence n'est significative que dans le groupe contrôle ($T_{\text{contrôle}} = 9$, $z = -1.89$, $p < .05^{13}$) et non pas dans le groupe expérimental ($T_{\text{intervention}} = 21.50$, $z = -1.03$, ns). La taille d'effet est négative (-0.38) ce qui va à l'encontre de l'hypothèse.

7.1.2.2 Le test de fausse croyance de Sally et Anne: observation de l'enfant.

Tableau 2

Fréquence et pourcentage des réponses de l'enfant sur le test de fausse croyance de premier ordre (Sally et Anne)

	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
	Fréquence	Fréquence	Fréquence	Fréquence
Justesse				
<i>réponse correcte</i>	4 (23.5%)	5 (35.7%)	8 (42.1%)	7 (38.9%)
<i>réponse fautive</i>	13(76.5%)	9 (64.3%)	11 (57.9%)	11 (61.1%)
Validité				
<i>réponse valide</i>	13 (76.5%)	13 (92.9%)	14 (73.7%)	14 (77.8%)
<i>réponse non-valide</i>	4 (23.5%)	1 (7.1%)	5 (26.3%)	4 (22.2%)

¹³ Quand la p-valeur bilatérale est prise en compte le résultat est non-significatif. Toutefois ce résultat devient significatif quand la p-valeur unilatérale est prise en compte ($p = .030$).

Justesse de la réponse

Lors du pré-test, 23.50 % des enfants de la classe expérimentale donnent une réponse correcte au test de fausse croyance de premier ordre, comparativement à 42.10 % des enfants de la classe contrôle. Lors du post-test, 35.70 % des enfants de la classe expérimentale obtiennent une réponse correcte comparativement à 38.90 % dans la classe contrôle. Le test de McNemar indique que trois sujets du groupe expérimental (21.40 %) font un changement conformément aux hypothèses, c'est-à-dire qu'ils passent d'une réponse fautive lors du pré-test à une réponse correcte lors du post-test. Dans le groupe contrôle, seul un participant (5.60 %) fait un changement similaire. Toutefois, le test de McNemar indique également que ce changement n'est significatif dans aucun des groupes. La proportion de bonnes ou mauvaises réponses au post-test, n'est pas significativement différente dans les deux groupes ($\chi^2(1, N = 32) = 0.03, ns$). Ceci va à l'encontre de l'hypothèse 1.2.

Validité de la réponse

En ce qui concerne la validité des réponses au pré-test, 76.50 % des réponses de la classe expérimentale sont valides ainsi que 73.70 % pour la classe contrôle. Lors du post-test, le pourcentage de réponses valides est de 92.90 % pour la classe expérimentale et de 77.80 % pour la classe contrôle. Le test de McNemar indique que dans chaque groupe, trois sujets passent d'une réponse non-valide lors du pré-test à une réponse valide lors du post-test. Ceci revient à 21.40 % pour le groupe d'intervention et à 16.70 % pour le groupe contrôle. Cependant, ce changement n'est significatif dans aucun des groupes. Le test exact de Fisher au post-test confirme également l'absence de différence significative entre les deux groupes.

7.1.3 Conséquence comportementale: les actions prosociales

Les actions prosociales ont été évaluées par les enseignants et par observation directe de l'enfant. Singulièrement, ces deux mesures ne sont corrélées significativement ni au pré-test ($r = .01, ns$) ni au post-test ($r = .18, ns$).

7.1.3.1 Les actions prosociales (EmQue) évaluées par l'enseignant.

Lors du pré-test, le score moyen pour la sous-échelle *actions prosociales (EmQue)* est de 2.70 ($SD_{\text{expérimental}} = 0.39, Mdn = 2.83$) pour le groupe expérimental et de 3.52 (SD

contrôle = 1.32, *Mdn* = 3.33) pour le groupe contrôle. Lors du post-test, le score moyen des actions prosociales a augmenté tant dans le groupe d'intervention ($M = 3.08$, $SD = 0.21$, *Mdn* = 3.00) que dans le groupe contrôle ($M = 4.32$, $SD = 0.91$, *Mdn* = 4.66). Cette augmentation est significative dans les deux cas: $T_{\text{expérimental}} = 22.50$, $z = -3.07$, $p < .05$ et $T_{\text{contrôle}} = 0$, $z = -2.64$, $p < .01$. Toutefois, l'effet semble plus grand dans le groupe contrôle. La taille d'effet est négative (-0,41), ce qui semble indiquer une absence d'effet de l'intervention. Ceci va à l'encontre de l'hypothèse 1.3.

7.1.3.2 La tâche des autocollants: observation de l'enfant.

En moyenne, les enfants de la classe d'intervention donnent 2.24 autocollants ($SD_{\text{expérimental}} = 2.17$, *Mdn* = 3, Min = 0, Max = 6) au pré-test, tandis que les enfants de la classe contrôle en donnent 1.26 ($SD_{\text{contrôle}} = 1.73$, *Mdn* = 0, Min = 0, Max = 6). Lors du post-test, le nombre moyen d'autocollants donnés à l'enfant fictif diminue pour la classe expérimentale ($M_{\text{expérimental}} = 1.39$, $SD = 1.57$, *Mdn* = 1 ; Min = 0, Max = 4), tandis que la moyenne semble rester stable dans la classe contrôle ($M_{\text{contrôle}} = 1.23$, $SD = 1.72$, *Mdn* = 0, Min = 0, Max = 5). Ceci va à l'encontre des hypothèses. Toutefois, le test des rangs signés de Wilcoxon indique que cette diminution n'est pas significative ($T_{\text{expérimental}} = 10$, $z = -1.12$, *ns*; $T_{\text{contrôle}} = 10$, $z = -0.11$, *ns*). La taille d'effet est également négative (-0.44) pour la tâche d'observation, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse 1.3.

7.2 Comportements externalisés: résultats

7.2.1 Premier échantillon (n = 36)

7.2.1.1 Les comportements externalisés (CBCL) évalués par l'enseignant.

Les comportements externalisés rapportés par l'enseignant sont en moyenne de 5.29 au pré-test ($SD_{\text{expérimental}} = 5.99$, *Mdn* = 3.00) pour la classe expérimentale et de 9.89 ($SD_{\text{contrôle}} = 13.21$, *Mdn* = 5.00) pour la classe contrôle. Lors du post-test, les comportements externalisés rapportés ont diminué dans le groupe expérimental ($M_{\text{expérimental}} = 1.75$, $SD = 2.62$, *Mdn* = 0) et contrôle ($M_{\text{contrôle}} = 3.10$, $SD = 7.77$, *Mdn* = 0). Cette diminution est significative dans les deux groupes: $T_{\text{intervention}} = 2.50$, $z = -3.28$, $p < .01$, $T_{\text{contrôle}} = 0$, $z = -2.94$, $p < .01$. La taille d'effet est positive (0.30), ce qui va à l'encontre de l'hypothèse.

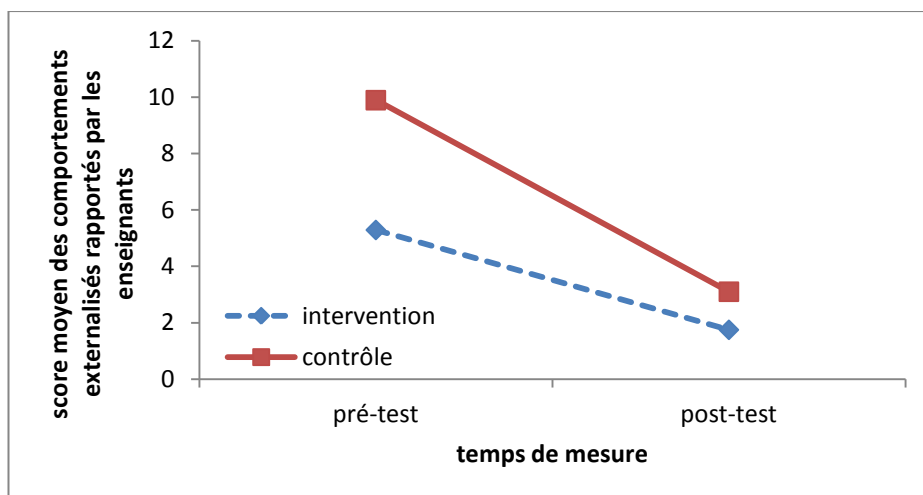


Figure 2. Les comportements externalisés dans le premier échantillon rapportés par l'enseignant lors du pré-test et post-test selon les deux conditions expérimentales.

7.2.2 Echantillon élargi (n = 104)¹⁴

Dans un premier temps, l'équivalence entre le groupe contrôle et le groupe expérimental lors du pré-test sera étudiée pour le tempérament et les comportements externalisés. Ensuite, les résultats de l'échantillon commun (n = 104) seront présentés en distinguant les réponses des enseignants (n_{pré-test} = 101, n_{post-test} = 103) de celles des parents (n_{pré-test} = 72, n_{post-test} = 55). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 3.

7.2.2.1 La comparabilité entre les deux groupes de l'échantillon élargi.

En ce qui concerne le tempérament, les deux groupes ne semblent pas varier significativement pour les cinq dimensions mesurées: *émotivité* ($t(70) = -0.19, ns$); *activité* ($t(70) = 0.01, ns$); *sociabilité* ($t(70) = 1.03, ns$); *attention* ($t(70) = -0.19, ns$) et *capacités d'apaisement* ($t(70) = 1.32, ns$). Cela veut dire que le groupe expérimental et le groupe contrôle sont comparables.

Au pré-test, les deux groupes (contrôle et expérimental) ne varient pas significativement pour les comportements externalisés rapportés par l'enseignant ($t(77.99) = 0.87, ns$) ni pour ceux évalués par les parents ($t(70) = -0.75, ns$). Cela indique que le niveau de comportements externalisés est comparable dans les deux groupes.

¹⁴ Cette partie a été réalisée en collaboration avec deux autres mémorantes: M. Criquillon (2014) et L. de Bernard de Fauconval de Deuken (2014).

Tableau 3

Nombre de participants, moyennes¹⁵, écarts types et F de Fisher pour le temps de mesure x classe des comportements externalisés selon les deux informateurs lors du pré-test et post-test en fonction du groupe

Comportements externalisés (CBCL)	Groupe expérimental						Groupe contrôle						F
	Pré-test			Post-test			Pré-test			Post-test			
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	
selon l'enseignant	54	1.57	.56	53	1.30	.74	47	1.44	.84	50	1.06	.84	.59
selon les parents	40	1.84	.60	35	1.90	.48	32	1.91	.61	20	1.83	.51	1.23

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

7.2.2.2 Les comportements externalisés (CBCL) évalués par l'enseignant.

Entre le pré-test ($M_{\text{expérimental}} = 1.57$, $SD = 0.56$; $M_{\text{contrôle}} = 1.44$, $SD = 0.84$) et le post-test ($M_{\text{expérimental}} = 1.30$, $SD = 0.74$; $M_{\text{contrôle}} = 1.06$, $SD = 0.84$), la moyenne des comportements externalisés rapportés par l'enseignant diminue dans les deux groupes. Une ANOVA sur mesures répétées a été réalisée sur cette variable. Le temps de mesure (pré-test ou post-test) représente le facteur intra-sujet alors que le groupe (classe expérimentale ou classe contrôle) est le facteur inter-sujet. L'analyse montre un effet principal significatif du temps de mesure ($F(1, 98) = 23.31$, $p < .001$, η^2 partiel = 0.19). Cela veut dire que les comportements externalisés diminuent significativement dans les deux groupes. Concernant l'interaction des facteurs temps de mesure et groupe, aucun effet significatif n'a pu être mis en évidence ($F(1, 98) = 0.59$, ns , η^2 partiel = 0.01). Cela veut dire que les deux groupes n'évoluent pas de manière significativement différente entre pré-test et post-test. Contrairement aux hypothèses, la taille d'effet est positive (0.18). Tous ces résultats vont à l'encontre de la deuxième hypothèse de cette étude.

¹⁵ Notons que ceci sont les moyennes obtenues après la transformation et ne correspondent pas aux scores brutes. Les scores brutes se trouvent dans le tableau 5 en annexe.

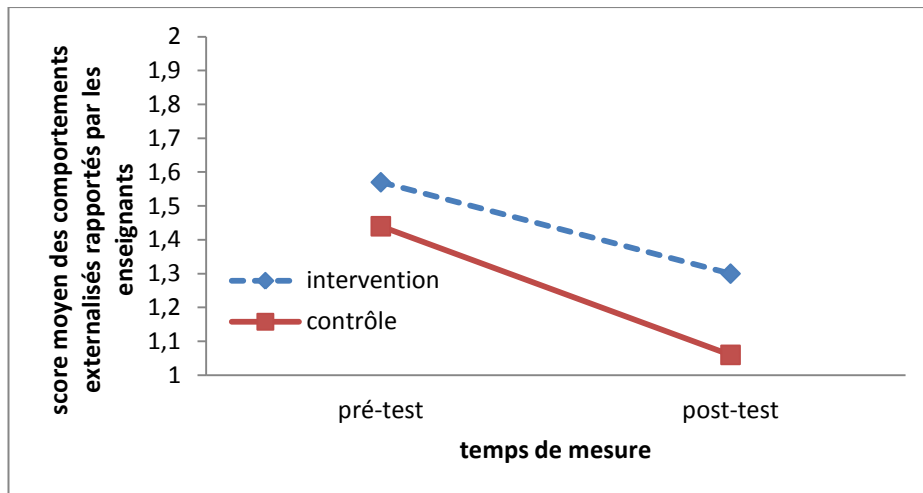


Figure 3. Les comportements externalisés rapportés par l’enseignant lors du pré-test et post-test selon les deux conditions expérimentales pour l’échantillon élargi.

7.2.2.3 Les comportements externalisés (CBCL) évalués par les parents.

Contrairement aux hypothèses, les scores moyens des comportements externalisés rapportés par les parents semblent avoir changé très peu entre pré-test ($M_{\text{expérimental}} = 1.84$, $SD = 0.60$; $M_{\text{contrôle}} = 1.91$, $SD = 0.61$) et post-test ($M_{\text{expérimental}} = 1.90$, $SD = 0.48$; $M_{\text{contrôle}} = 1.83$, $SD = 0.51$). Une ANOVA sur mesures répétées a été utilisée pour cette variable, avec les mêmes facteurs intra- et inter-sujet que l’analyse précédente. L’analyse ne montre aucun effet principal significatif du temps de mesure $F(1, 48) = 0.03$, ns). En outre, aucune interaction significative entre le temps de mesure et la classe n’a été notée $F(1, 48) = 1.23$, ns) et la taille d’effet est positive (0.23). Cela va à l’encontre de l’hypothèse 2.

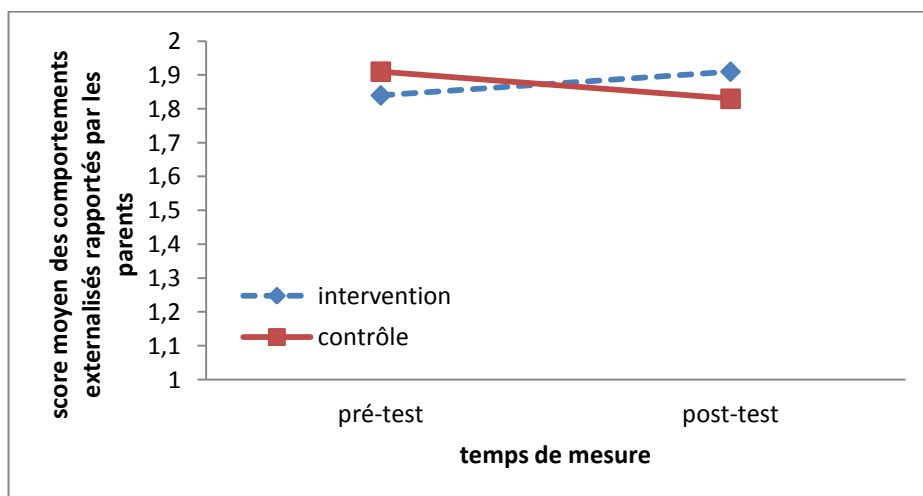


Figure 4. Les comportements externalisés rapportés par les parents lors du pré-test et post-test selon les deux conditions expérimentales pour l’échantillon élargi.

CHAPITRE 4: DISCUSSION

Cette étude a pour objectif d'examiner un éventuel impact du Jeu des Trois Figures sur l'empathie, une composante spécifique du développement socio-affectif, ainsi que sur les comportements externalisés. Pour ce faire, un design expérimental avec un pré-test et un post-test ainsi qu'un groupe expérimental et un groupe contrôle a été utilisé.

8. Discussion des résultats concernant l'empathie

8.1 Récapitulatif des résultats

8.1.1 L'empathie affective

Conformément aux hypothèses, la variable d'*attention aux sentiments d'autrui* (*EmQue*, Rieffe *et al.*, 2010) rapportée par les enseignants présente une augmentation significative dans le groupe expérimental. Lors de l'observation directe de l'enfant, la *correspondance* entre l'affect de l'enfant et celui du personnage de l'histoire de l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) augmente également. Cet effet est significatif dans les deux groupes mais est plus important dans le groupe expérimental. Finalement, la variable de *reconnaissance des émotions* (*ERT*, Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) augmente significativement dans le groupe expérimental tandis qu'elle est restée stable dans le groupe contrôle. Ceci va dans le sens des résultats trouvés par une autre mémorante (de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014) pour la tâche *Félicia* (Luminet & Lenoir, 2006) qui est une tâche d'identification émotionnelle similaire. Elle trouve une augmentation significative de l'identification émotionnelle dans le groupe d'intervention, avec une taille d'effet large, tout comme une interaction entre le temps de mesure et le groupe pour cette variable (de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014).

8.1.2 L'empathie cognitive

Le score d'*interprétation* de l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) augmente dans le groupe expérimental, mais contrairement au groupe contrôle, cette augmentation n'est pas significative. Ceci va à l'encontre des hypothèses. Pour la tâche de fausse croyance de premier ordre (*Sally et Anne*) mesurant la théorie de l'esprit, une amélioration des réponses correctes a été notée dans la classe expérimentale. Cette amélioration n'est toutefois pas significative. Il en va de même pour la validité des réponses.

8.1.3 La conséquence comportementale

En ce qui concerne les *actions prosociales* rapportées par les enseignants (EmQue, Rieffe *et al.*, 2010), une augmentation significative est observée dans les deux groupes et ne peut donc être attribuée au Jeu des Trois Figures. En outre, la tâche d'observation directe de l'enfant (tâche des autocollants, *dictator game*) n'a pas permis de mettre en lumière d'éventuels progrès au niveau du comportement prosocial. Au contraire, les actions prosociales diminuent (de manière non significative) dans la classe expérimentale, tandis que le groupe contrôle reste stable. Ceci va à l'encontre des hypothèses.

Une autre mémorante (Criquillion, 2014) fait état de résultats différents pour la variable de comportement prosocial. Dans cette étude, le comportement prosocial, rapporté par l'enseignant à l'aide du *Questionnaire d'Evaluation des Comportements au Préscolaire* (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985), semble augmenter dans les deux groupes entre pré-test et post-test (Criquillion, 2014). L'analyse montre en outre, une interaction significative entre le temps de mesure et le groupe (Criquillion, 2014). Toutefois pour les parents de cet échantillon, les effets étaient non-significatifs (Criquillion, 2014). Dans cette étude, une version légèrement modifiée de la tâche des autocollants a été utilisée. Contrairement à notre échantillon, elle semble noter, sur le plan descriptif, une augmentation du comportement prosocial dans la classe expérimentale pour cette tâche et une diminution dans la classe contrôle. Toutefois, il y a absence d'interaction significative entre temps de mesure et groupe pour cette variable (Criquillion, 2014).

8.2 Interprétation des résultats

Pour la variable d'empathie, des progrès significatifs, suite à l'intervention du Jeu des Trois Figures, sont donc surtout présents pour l'empathie affective. Cela semble indiquer que les enfants ayant participé au Jeu des Trois Figures sont plus attentifs aux sentiments des personnes qui les entourent et reconnaissent plus facilement les émotions. Les aspects cognitifs de l'empathie (comme la théorie de l'esprit) s'améliorent légèrement mais toutefois pas significativement. Cela indiquerait que le Jeu des Trois Figures agit davantage sur les aspects affectifs de l'empathie que sur les aspects cognitifs. Les tailles d'effet notées pour l'empathie affective sont considérées comme modérées. Ceci est plus élevé que la taille d'effet rapporté par Durlak *et al.*

(2011) pour les habiletés socio-affectives, qui est de 0.57 (*g* de Hedge) dans leur méta-analyse.

8.2.1 Absence d'effet significatif sur l'empathie cognitive

Les faibles progrès de l'empathie cognitive pourraient suggérer que les habiletés nécessaires à une bonne théorie de l'esprit s'enseignent ou se pratiquent moins facilement. Cependant, au vu de la littérature (tant dans une population globale que dans une population atteinte d'autisme), ceci ne semble pas être le cas. Ainsi, Kloo et Perner (2008) donnent de multiples exemples d'entraînements courts (pour les enfants tout-venant du préscolaire) qui améliorent significativement les capacités de théorie de l'esprit. Ces auteurs concluent qu'une caractéristique des entraînements efficaces semble être le fait de fournir aux enfants des explications claires et détaillées concernant la bonne réponse (par exemple sur les pensées, actions, etc des personnages) dans une situation nécessitant des habiletés de théorie de l'esprit (Kloo & Perner, 2008). Ainsi, les entraînements fournissant uniquement un contact avec des tâches de théorie de l'esprit ou juste un feed-back sur la justesse d'une réponse, ne semblent pas suffisants pour faire progresser les capacités de théorie de l'esprit des enfants (Kloo & Perner, 2008). Or, le Jeu des Trois Figures n'implique aucune explication. Cela pourrait potentiellement expliquer l'absence d'effet significatif pour la tâche de *Sally et Anne*. Kloo et Perner (2008) émettent également l'hypothèse que les entraînements individuels de la théorie de l'esprit seraient plus efficaces que ceux en groupe. Or, le Jeu des Trois Figures est une intervention qui se fait, bien évidemment, uniquement en groupe. Ensuite, Kloo & Perner (2008) remarquent que les progrès dans la théorie de l'esprit ne sont parfois pas visibles lors d'un post-test immédiat, mais n'apparaissent qu'après un certain temps. Dans ce sens, un post-test différé dans notre étude aurait été intéressant pour observer d'éventuels effets différés de l'intervention du Jeu des Trois Figures.

8.2.2 Absence d'effet sur les actions prosociales observées

En ce qui concerne les conséquences comportementales possibles de l'empathie que sont les actions prosociales, les évaluations faites par les enseignants témoignent d'un certain progrès, à l'inverse de l'observation directe de l'enfant. Toutefois ce progrès ne semble pas attribuable au Jeu des Trois Figures. Afin d'interpréter correctement ces résultats, il convient de s'interroger sur l'impact du retest pour la tâche des autocollants (*dictator game*; Benenson *et al.*, 2007). Sur un laps de temps relativement court, les

enfants ont été soumis deux fois à cette tâche (en pré-test et en post-test). Il serait dès lors possible que les enfants aient réalisé que tous les enfants ont reçu des autocollants, contrairement aux consignes données par l'expérimentatrice lors de la passation. Par conséquent, ils pourraient avoir donné moins d'autocollants. Puisque Benenson *et al.* (2007) ne donnent pas d'informations sur la fidélité test-retest permettant d'évaluer la stabilité temporelle de cette tâche, un éventuel biais du retest ne peut par conséquent pas être exclu pour cette tâche. L'administration répétée d'une même tâche pourrait donc en influencer la validité interne.

9. Discussion des résultats concernant les comportements externalisés

9.1 Récapitulatif des résultats

9.1.1 Le premier échantillon

Dans le premier échantillon, le score des comportements externalisés rapportés par les enseignants (pour les enfants des deux classes) est en moyenne de 7.59 lors du pré-test. Cela confirme bien qu'il s'agit d'une population tout-venant, car des scores entre 0 et 20 sont considérés comme « normaux », le seuil clinique étant atteint à 25 (Achenbach & Rescorla, 2000). Dans cet échantillon, une diminution significative entre pré-test et post-test des comportements externalisés rapportés par l'enseignant a été observée dans les deux groupes. Vu que la diminution a lieu dans les deux groupes, il n'est par conséquent pas possible de l'attribuer spécifiquement au Jeu des Trois Figures. Ceci va à l'encontre des hypothèses.

9.1.2 L'échantillon élargi

Dans l'échantillon élargi, des résultats similaires ont été trouvés pour les données des enseignants puisque l'analyse montre une diminution significative des comportements externalisés. Toutefois, aucune interaction entre le groupe et le temps de mesure pour la variable des comportements externalisés n'a été notée. Ceci va à l'encontre de l'hypothèse. Pour les résultats rapportés par les parents, contrairement aux hypothèses, il n'y a aucun changement significatif des comportements externalisés entre pré-test et post-test. Il y a également absence d'interaction entre le groupe et temps de mesure pour cette variable évaluée par les parents.

D'autres études menées par deux mémorantes (Criquillion, 2014; de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014) ont également mesuré les comportements externalisés grâce à une analyse observationnelle directe de l'enfant¹⁶ (par le biais d'une adaptation du Jeu de Deux, Hughes *et al.*, 2002). Cela a mis en évidence une diminution des comportements externalisés dans le groupe expérimental, ainsi qu'une interaction significative entre le groupe et le temps de mesure (Criquillion, 2014; de Bernard de Fauconval de Deuken, 2014). La taille d'effet, selon la formule de Carlson & Schmidt (1999, cités dans Morris, 2008), est de -0.57 pour cette mesure. Cela va dans le sens de l'hypothèse des auteurs.

9.2 Interprétation des résultats

9.2.1 Les tailles d'effet en prévention universelle

Les tailles d'effet habituellement trouvées pour les comportements externalisés à la suite de la prévention universelle se situent autour de 0.20. Ainsi, dans la méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) des programmes de prévention universelle visant les habiletés socio-affectives, la taille d'effet moyenne (calculée par le *g* de Hedge) est de 0.22 pour les comportements problématiques. Toutefois, ces auteurs ont calculé leurs tailles d'effet d'une telle façon qu'un résultat positif signifie une diminution des comportements externalisés (Durlak *et al.*, 2011), ce qui n'est pas le cas dans la présente étude. Il peut donc être conclu que les résultats de notre étude ne vont pas dans le sens des résultats habituellement trouvés dans la littérature. Wilson et Lipsey (2007) trouvent, dans leur recensement de prévention universelle visant la violence à l'école, une taille d'effet moyenne de 0.21 ($p < 0.05$, calculée par le *d* de Cohen) pour les comportements agressifs et perturbateurs. Toutefois, ces auteurs ne prennent qu'en compte les mesures au post-test.

9.2.2 Diminution spontanée des comportements externalisés

Contrairement aux hypothèses, les comportements externalisés des enfants de la classe expérimentale n'ont pas diminué beaucoup plus que dans la classe contrôle. Ceci semble donc indiquer qu'une telle diminution est due à la maturation naturelle et l'enseignement reçu, plutôt qu'à une intervention spécifique. Notons que LaFreniere et Dumas (1996) retrouvent également une baisse des comportements externalisés

¹⁶ L'administration de ce test n'a malheureusement pas été possible dans le premier échantillon dû à une absence d'autorisation de l'école de filmer les enfants.

(mesurés par le *Social Competence and Behavior Evaluation in Children*) rapportés par les enseignants dans leur échantillon aux Etats-Unis chez les enfants âgés de trois à six ans. Toutefois, cette diminution n'a pas été retrouvée dans leur échantillon québécois (LaFreniere & Dumas, 1996). Prinzie, Onghena et Hellinckx (2005) rapportent également une diminution des comportements externalisés chez les filles et garçons de quatre à neuf ans, évalués par les parents. Dans leur étude de cohorte (*cohort sequential design*), les comportements externalisés diminuent de 32.70 % sur une période de cinq ans (Prinzie *et al.*, 2005). Notons que dans notre échantillon, seuls les comportements externalisés rapportés par l'enseignant diminuent et non pas ceux rapportés par les parents. Ceci semble indiquer qu'il y a, dans notre échantillon, une diminution spontanée des comportements externalisés des enfants qui serait plus visible à l'école qu'à la maison.

Au vu de la littérature, il n'est pas étonnant que les observations des enseignants, des cliniciens et des parents ne soient pas tout à fait convergentes en matière des comportements externalisés (Roskam & Kinoo, 2011). Notons toutefois que dans l'échantillon élargi, les comportements externalisés rapportés par les parents sont significativement corrélés à ceux rapportés par les enseignants lors du pré-test ($r = .35$, $p < .01$) et lors du post-test ($r = .31$, $p < .05$). Cette relation est modérée.

10. Implications pour l'efficacité du Jeu des Trois Figures

Afin de mieux comprendre la faible efficacité du Jeu des Trois Figures dans l'étude effectuée, cette partie offre un regard croisé entre la littérature scientifique, plus particulièrement sur les facteurs qui interviennent dans l'efficacité d'une intervention de prévention universelle, et le Jeu des Trois Figures.

10.1 Les facteurs liés à la méthode d'intervention

10.1.1 Les bases théoriques de la méthode

Nation *et al.* (2003) établissent différents critères de prévention efficace chez l'adolescent (comme la prévention de la délinquance, de la violence, de l'abus de substances, etc). Un de ces critères est que le programme doit être appuyé par une justification théorique concluante, c'est-à-dire qu'il doit être basé sur des informations

correctes et soutenues empiriquement (Nation *et al.*, 2003). Stoltz, van Londen, Dekovic, Prinzie et Orobio de Castro (2011) sont du même avis et soulignent l'importance du cadre théorique dans les interventions visant les comportements externalisés à l'école primaire. Selon ces auteurs, les interventions devraient se centrer sur des facteurs de risque dont il est prouvé de manière scientifique qu'ils jouent un rôle dans le développement ou la persistance des comportements externalisés et ne doivent pas être basées sur l'intuition ou les bonnes intentions (Stoltz *et al.*, 2011).

Or, cela pose justement problème dans le cas du Jeu des Trois Figures: le cadre théorique sous-jacent manque de clarté, ou pour le dire en termes de concepts SAFE (Durlak *et al.*, 2011), le Jeu des Trois Figures n'est pas très *focalisé* ni *explicite*. Ainsi, il n'est pas évident de déterminer sur quelles variables le Jeu des Trois Figures est censé intervenir principalement. Il pourrait agir sur la réduction du temps de jeu à cause de la télévision ou sur les identifications que fait l'enfant par rapport à un certain type de personnage de télévision (l'agresseur ou la victime). Le lien scientifique de ces concepts avec les comportements externalisés n'a pas été étudié de manière probante. Les bases théoriques du Jeu des Trois Figures (2011) restent donc vagues, tant sur ses objectifs que sur les mécanismes par le biais desquels les changements sont censés avoir lieu, et semblent peu appuyées sur des faits empiriques.

10.1.2 Les techniques utilisées

Les programmes de prévention devraient, selon Nation *et al.* (2003) utiliser différentes techniques d'enseignement afin de permettre l'apprentissage de nouvelles habiletés. Cela ne semble pas le cas du Jeu des Trois Figures vu que celui-ci utilise comme seule et unique technique le jeu de rôle.

10.1.3 La durée de l'intervention

La question peut se poser de savoir si la durée moyenne de 15 séances du Jeu des Trois Figures dans cette étude était suffisante. Toutefois, au vu de la littérature, il semble que la longueur ne soit pas toujours un bon indice de l'efficacité. Au contraire, selon Wilson et Lipsey (2005), les interventions de prévention universelles longues semblent présenter des effets plus faibles. Selon ces auteurs, cela serait dû à une moindre intensité du programme (Wilson & Lipsey, 2005).

10.2 Les facteurs liés à la personne qui administre l'intervention

L'efficacité d'une intervention dépend, selon la littérature, en partie de la personne qui administre l'intervention. Ainsi, Durlak et collègues (2011) trouvent, dans leur méta-analyse sur les programmes d'apprentissage socio-affectif, une efficacité supérieure pour la plupart des variables (comme les comportements problématiques, les comportements sociaux positifs, etc) quand les interventions sont administrées par le personnel de l'école et non pas par des personnes extérieures à l'école (par exemple des chercheurs de l'université). Ceci suggérerait que des effets plus grands auraient pu être observés si l'intervention du Jeu des Trois Figures avait été administrée par l'enseignant habituel de la classe. Ce constat plaide toutefois en faveur du Jeu des Trois Figures vu que celui-ci est habituellement administré par l'enseignant de classe. En même temps, cela pourrait expliquer les résultats observés dans notre étude.

Un autre critère influençant l'efficacité de la prévention énoncé par Nation *et al.* (2003) est le fait que les personnes qui administrent l'intervention doivent être formées de manière adéquate afin d'être capable d'implémenter le programme correctement. Ceci semble être le cas du Jeu des Trois Figures. Les enseignants ou autres professionnels de la petite enfance suivent une formation donnée par *Yapaka* pendant deux jours.

10.3 Les facteurs liés au sujet qui bénéficie de l'intervention

La population de cette étude présente clairement un niveau très faible de comportements externalisés. Il pourrait donc être question d'un effet plancher. Une population tout-venant n'est donc peut-être pas celle qui bénéficierait le plus d'un tel type de programme.

Wilson et Lipsey (2007) ont effectué une méta-analyse sur les interventions visant les comportements perturbateurs et agressifs. Ces auteurs trouvent une taille d'effet plus élevée (0.29) pour la prévention indiquée (c'est-à-dire des programmes pour des élèves qui présentent déjà certaines difficultés de comportement ou certains facteurs de risque) par rapport à la prévention universelle où la taille d'effet est de 0.21 (Wilson & Lipsey, 2007). Cela pourrait indiquer que la marge de manœuvre pour diminuer les comportements externalisés en prévention universelle est moins importante qu'avec des populations subcliniques ou cliniques. Comme l'écrit Galand (2009): « les interventions portant sur des élèves “à risque” [...] obtiennent généralement des effets plus prononcés que les interventions portant sur des élèves “ tout venant”. Ce constat tient sans doute au

fait que le niveau de base des problèmes de comportement manifestés par les élèves est très faible, et que la latitude de changement pouvant être suscitée par une intervention est donc limitée » (Galand, 2009, p. 18). Ces éléments contribuent à éclaircir le faible effet du Jeu des Trois Figures sur les comportement externalisés.

Il serait donc peut-être plus judicieux d'intervenir quand il est déjà question de certains facteurs de risque. Ainsi, des auteurs comme Stoltz *et al.* (2011) plaident également en faveur de la prévention indiquée à l'école primaire pour les 5 à 10% des enfants chez lesquels les comportements externalisés ne diminuent pas avec l'âge.

10.4 Recherches futures

En conclusion, des recherches futures concernant l'efficacité du Jeu des Trois Figures devraient être menées sur un échantillon plus important et dans différentes populations (à la fois des populations tout-venant que celles dites subcliniques ou cliniques).

11. Avis personnel sur le Jeu des Trois Figures

Cette partie contient une opinion personnelle et qualitative (de la part de l'auteur de ce mémoire) et rapporte quelques points forts et quelques critiques.

11.1 Les points forts

Le Jeu des Trois Figures nous semble être une occasion de vivre des relations positives à la fois pour les enfants entre eux qu'entre l'adulte et les enfants. Lors de cette intervention ludique et agréable, les enfants semblent éprouver du plaisir.

Un deuxième point fort du Jeu des Trois Figures est son coût financier relativement faible. Ce programme ne demande pas, contrairement à certains programmes basés sur les preuves, d'acheter du matériel spécifique pour l'intervention. D'ailleurs, les formations sont subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles et donc non-payantes pour les écoles.

11.2 Les critiques

11.2.1 Le cadre et la position de l'adulte

Tout d'abord, nous nous positionnons de manière critique par rapport au cadre du Jeu des Trois Figures. Bien que ce cadre puisse être contenant et sécurisant pour l'enfant,

nous l'avons personnellement vécu comme étant trop strict. Ainsi, une fois que la petite scène est constituée, les enfants ne peuvent plus s'écarter des paroles et des actions préétablies. Pour une intervention qui a pour mission de favoriser le jeu chez les enfants qui regardent de plus en plus passivement la télévision ou d'autres écrans, nous trouvons que ce cadre limite fortement la créativité et le jeu spontané.

En ce qui concerne la position de l'adulte, nous avons l'impression qu'il prend une place prépondérante dans le Jeu des Trois Figures. Personnellement, nous sommes plus à l'aise dans une approche où l'adulte prend un rôle de médiateur et de facilitateur du jeu et intervient en conséquence moins afin de guider ce jeu. La position de l'adulte dans la *Forêt Magique* où il est présent dans le jeu sous la forme du personnage du « grand oiseau » et pas comme celui de l'enseignant habituel (Malfait & Jeanin, 2012)¹⁷ nous inspire davantage.

11.2.2 Le vote

Un deuxième point de critique concerne le vote démocratique au sein du Jeu des Trois Figures, permettant le choix de l'histoire sur base de laquelle la scène de théâtre sera construite. Ici nous avons clairement remarqué de la compétition entre les garçons et les filles: lorsqu'il y avait plus de garçons dans le groupe, une histoire proposée par un garçon était choisie et vice versa. Le vote a comme autre conséquence que surtout les histoires d'enfants populaires sont choisies. Nous trouvons dommage qu'une intervention renforce ainsi les différences (fille-garçon, populaire-non populaire) déjà existantes.

11.2.3 L'absence de débriefing

Nous trouvons qu'il manque un moment de débriefing au Jeu des Trois Figures. A notre avis, cela serait intéressant de faire un retour sur la scène jouée avec les enfants en posant des questions comme : « un tel personnage qu'a-t-il pensé, senti, fait? ». Cela pourrait favoriser plus explicitement la compréhension des points de vue d'autrui. Suite à ces questions de contenu sur la scène jouée, nous suggérons d'organiser un débriefing plus général sur le déroulement de la séance (afin de voir comment l'enfant a vécu la

¹⁷ Notons qu'une description exhaustive de la position de l'enfant et de l'adulte dans la *Forêt Magique* (Malfait, Jeanin, 2012) dépasse le cadre de ce mémoire. Le lecteur souhaitant plus d'informations à ce sujet est renvoyé au livre de ces auteurs.

séance, par exemple). Cela favoriserait à nos yeux les habiletés méta-cognitives des enfants, tout en étant une opportunité pour l'adulte de recevoir du feed-back quant à l'intervention et de s'ajuster en fonction.

12. Les forces et les limites de l'étude

Dans cette partie, les forces et les limites de l'étude seront présentées.

12.1 Les forces

La grande force de cette étude de terrain est le fait que différents informateurs ont été impliqués (les enseignants, les parents, l'expérimentatrice) afin d'obtenir des points de vues différents. Une deuxième force est que l'étude fait appel à différents outils (questionnaires, observation) afin de mesurer des concepts complexes tels que l'empathie. Cette étude, effectuée sur le terrain dans un cadre naturel pour les enfants (l'école), présente donc une bonne validité écologique.

12.2 Les limites

12.2.1 Les limites par rapport aux instruments de mesure

Les outils utilisés pour mesurer l'empathie présentent quelques faiblesses. Premièrement, l'*EmQue* est une échelle non validée dans la langue française. Malgré les précautions prises lors de la traduction, d'éventuels biais ne sont pas à exclure.

Deuxièmement, l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) présente également plusieurs limites. En plus du fait que l'outil date des années 90 et que les dessins semblent déjà un peu vieillots, il a été développé uniquement pour des filles. Afin de permettre une bonne identification à l'histoire, les personnages principaux sont, par conséquent, exclusivement féminins. Dans cette étude, l'*ERT* (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995) a également été administré aux garçons. Toutefois, le test de Mann-Whitney sur les données du pré-test indique qu'il n'existe aucune différence significative entre les filles et les garçons pour les trois variables de *reconnaissance* ($U = 142, z = -0.07, ns$); *correspondance* ($U = 92.50, z = -1.75, ns$) et *interprétation* ($U = 96, z = -1.65, ns$).

Eisenberg et Lennon (1983 cités dans Miller & Eisenberg, 1988) notent que les résultats obtenus par des mesures d'empathie basées sur des vignettes, peuvent être biaisés par le sexe de l'expérimentateur. Ils observent que les enfants de même sexe que

l'expérimentateur obtiennent de meilleurs résultats que les enfants de sexe différent. De plus, il est important de souligner qu'une correspondance exacte entre l'émotion ressentie par le personnage principal et l'émotion ressentie par l'enfant n'est pas toujours souhaitable. Selon certains auteurs (de Wied *et al.*, 2010), trop d'excitation (*arousal*) nuit à l'empathie car l'individu est complètement centré sur lui-même et ses propres émotions et pas sur l'autre personne.

L'*ERT* se base uniquement sur les réponses verbales des enfants et pourrait donc être biaisé par les capacités langagières de ceux-ci. C'est pour cette raison que de Wied *et al.* (2010) préconisent l'utilisation de l'électromyographie faciale afin de mesurer avec précision l'activité faciale émotionnelle de l'enfant, sans avoir recours à la parole.

Dans leur revue d'outils visant à mesurer l'empathie, Konings et van Strien (2005) citent également un autre désavantage des outils basés sur des vignettes. Selon les auteurs, il se peut que ces petites histoires ne suscitent pas tant d'émotions chez l'enfant (Hoffman, 1982 cité dans Konings et van Strien, 2005).

Il convient donc de ne pas perdre de vue ces limites lors de l'interprétation des résultats.

12.2.2 Limites méthodologiques

L'étude dans le cadre de ce mémoire présente également quelques limites méthodologiques. La plus importante est la faible taille de l'échantillon, principalement pour la variable d'empathie. Dans le même ordre d'idées, le faible taux de réponses de la part des parents est également une limite. Des recherches futures devraient s'assurer davantage que les parents se sentent impliqués afin d'éviter les abandons. Une autre limite réside dans le fait que pour la variable d'empathie, seules des analyses statistiques non-paramétriques ont été utilisées. Cela n'a pas permis l'observation d'éventuels phénomènes d'interaction, mais uniquement des effets principaux.

Ensuite, il est à noter que la qualité de l'implémentation de l'intervention du Jeu des Trois Figures (ce qui est appelé en anglais le *treatment integrity*) n'a pas été contrôlée de manière objective. Toutefois, cela semble important afin de mesurer l'efficacité d'une intervention (Galand, 2009; Walker, 2004) car la méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) montre clairement que les interventions qui démontrent de problèmes de mise en œuvre sont aussi moins efficaces. Cette qualité d'implémentation aurait pu être mesurée à l'aide d'un questionnaire, d'un observateur extérieur ou de la supervision.

Une autre limite pourrait résider dans le fait que l'étude présente un plan quasi-expérimental et non un plan à essai randomisé contrôlé. Les participants n'ont donc pas été assignés de manière aléatoire dans les deux groupes. Enfin, l'absence d'un post-test différé pourrait également constituer une limite.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire est de mesurer l'efficacité du Jeu des Trois Figures comme programme de prévention universelle. Le Jeu des Trois Figures semble avoir un impact bénéfique sur les aspects affectifs de l'empathie. Toutefois, ces résultats doivent être maniés avec précaution, la taille de l'échantillon étant petite et les analyses statistiques présentant certaines limites. Dans cette étude, le Jeu de Trois Figures ne semble pas avoir un effet bénéfique sur les comportements externalisés.

Le Jeu des Trois Figures présente quelques points forts: une formation le concernant est organisée régulièrement pour les enseignants intéressés, il peut être administré par l'enseignant habituel de la classe et il présente un faible coût financier pour les écoles. Les points faibles du Jeu des Trois Figures semblent se situer principalement au niveau des bases théoriques soutenant l'intervention. En établissant ces points forts et faibles du Jeu des Trois Figures, cette étude propose, sur le plan pratique, des améliorations qui peuvent être apportées au programme afin d'augmenter son efficacité. Sur le plan théorique, cette étude fait une (modeste) contribution quant à la connaissance de la prévention efficace à l'école maternelle.

Dans des recherches ultérieures, il serait intéressant d'explorer si le Jeu des Trois Figures est plus efficace comme programme de prévention ciblée (secondaire) voire même indiquée (tertiaire) plutôt qu'en prévention universelle (primaire).

BIBLIOGRAPHIE

Les références marquées d'un astérisque indiquent les études incluses dans le recensement des intervention similaires au Jeu des Trois Figures.

Achenbach, T.M. (1991). CBCL: Child behavior checklist for ages 4-18 [Questionnaire et manuel]. Burlington: ASEBA.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. 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 Master). Université de Montréal, Montréal.

American Psychiatric Association. (2004). *Mini DSM-IV-TR. Critères diagnostiques* (4è éd.). (J. D. Guelfi *et al.*, Trad.). Paris: Masson (*Œuvre originale publiée en 2000*).

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.

Association Participate (2013). *Hypothèse de la théorie de l'esprit*. En ligne
<http://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/les-theories-sur-l-autisme/hypothese-de-la-theorie-de-l-esprit.cfm>

- Barnett, M. A. (2011). Prosocial behavior. Dans *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 1165-1166). Boston, MA: Springer Science+Business Media.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bee, H., & Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie* (3è éd.). Paris: Pearson Education.
- *Bélangier, J., Bowen, F., & Rondeau, N. (1999). Evaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18(1), 77-104.
- Benenson, J. F., Pascoe, J., & Radmore, N. (2007). Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior*, 28, 168– 175.
- *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.
- Björkqvist, K. (2007). Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. Dans T. F.D. Farrow, & P.W.R. Woodruff (Eds), *Empathy in mental illness* (pp. 77-88). Cambridge University Press, New-York.
- *Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N., & Bélangier, J. (2000). Evaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 173-196.

- Braaten, E. B. & Rosen, L. A. (2000). Self-regulation of affect in Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) and non-ADHD boys: differences in empathic responding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(2), 313-321.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago: CASEL.
- Constant, E., & Audenaert, K. (2010). Les neurones miroirs et les bases de l'empathie: implications en psychiatrie. *Neurologies, 13*, 358-370.
- 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 de master). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & El Masry, Y. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry & Human Development, 39*, 111–122.
- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life. *Child Development Perspectives, 7*(2), 126-131.
- de Bernard de Fauconval de Deuken, L. (2014). Les effets du « jeu des trois figures » évalués auprès de la reconnaissance émotionnelle et des comportements externalisés de l'enfant de troisième maternelle. (Mémoire de master). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- de Wied, M., Gispen-de Wied, C., & van Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626, 97–103.
- Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions false belief and SCBE. *The Journal of Genetic Psychology*, 174, 88-116.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- *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.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2011). Empathy and education. Dans J. Decety & W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-97). The MIT Press, MA: Cambridge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3è éd.). London: Sage Publications.
- *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.

- Geangu, E., Benga, O., Stahl, D., & Striano, T. (2010). Contagious crying beyond the first days of life. *Infant Behavior & Development*, *33*, 279–288.
- Gill, K., & Calkins, S. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Developmental Psychopathology*, *15*(1), 55-71.
- Gillberg, C. (2007). Non-autism childhood empathy disorders. Dans T. F.D. Farrow, & P.W.R. Woodruff (Eds), *Empathy in mental illness* (pp. 111-125). Cambridge University Press, New-York.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581–586.
- Guilé, J.-M., & Cohen, D. (2010). Les perturbations de l'empathie sont au cœur des troubles des conduites de l'enfant et de l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *58* (4), 241-247.
- *Hall, D. J., Jones, H. C., & Claxton, A. F. (2008). Evaluation of the Stop & Think Social Skills Program with Kindergarten Students. *Journal of Applied School Psychology*, *24*(2), 265-283.
- Hastings, P., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, *36*, 531-46.
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y-C. L. (2011). Emotional contagion and empathy. Dans J. Decety & W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 19 -30). The MIT Press, MA: Cambridge.

Hoffman, M. L. (2000). Development of empathic distress. Dans M.L Hoffman, *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice* (pp. 63-93). Cambridge: Cambridge University press.

Hoffman, M. L. (2000). Introduction and overview. Dans M.L Hoffman, *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice* (pp. 1-20). Cambridge: Cambridge University press.

Howe, A., Pit-ten Cate, I. M., Brown, A., & Hadwin, J. A. (2008). Empathy in preschool children: the development of the Southampton Test of Empathy for Preschoolers (STEP). *Psychological Assessment*, 20(3), 305–309.

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 behavior in competitive play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 507-516.

Husband, J. & Chong, I. (2011). Behavioral modelling. Dans *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 225-226). Boston, MA: Springer Science+Business Media.

Ickes, W. (2011). Empathic accuracy: its links to clinical, cognitive, developmental, social and physiological psychology. Dans J. Decety & W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 57-70). The MIT Press, MA: Cambridge.

*Institut Pacifique (2006). *Présentation du programme Vers le Pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire*. En ligne sur le site web de l'Institut Pacifique :

[http://www.institutpacifique.com/wp-](http://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_AvecPrix-2011-10-03.pdf)

[content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_AvecPrix-2011-10-](http://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_AvecPrix-2011-10-03.pdf)

[03.pdf](http://www.institutpacifique.com/wp-content/uploads/2011/01/DocumentPresentation_VLP_PrePri_AvecPrix-2011-10-03.pdf), consulté le 2 mars 2014

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 441–476.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence 29*, 589–611.
- Kamberk-Kilicci, M. (1989). *The development of empathy in 4-, 6-, 8-year olds as a function of complexity of affect*. (Thèse de doctorat non Publiée). Université de Montréal, Montréal.
- Kloo, D., & Perner, J. (2008). Training theory of mind and executive control: a tool for improving school achievement? *Mind, Brain, and Education, 2*(3), 122-127.
- Konings, I., & van Strien, T. (2005). Tekort aan empathie: een bruikbaar begrip in de kinder- en jeugdpsychopathologie? *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie, 30*, 17-28.
- *Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*, 303-309.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369-377.
- *Lemelin, J.-P., Provost, M. A., Tarabulsky, G., Plamondon, A., & Dufresne, C. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et d'adolescent : les base du développement* (Vol. 1). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C., Young, L., & Baden, R. (2010). Historical conceptions of risk subtyping among children and adolescents. Dans R. T. Salekin, & D. R. Lynam (Eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy* (pp. 49-78). New York: Guilford Press.

- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1484.
- Luminet, O., & Lenoir, V. (2006). Alexithymie parentale et capacités émotionnelles des enfants de 3 et 5 ans. *Enfance*, 58, 335-356.
- *Malfait, C. (2012). *Onderzoeksrapport Evaluatie en implementatie van 'Het Toverbos'*. Document non publié, Hogeschool-Universiteit Brussel, Bruxelles.
- *Malfait, M., & Jeannin (2012). *Emoties in de kleuterklas: oefenen met de methode van "Het Toverbos"*. Leuven: Lannoo Campus.
- *Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning: the Oregon resilience project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- *Monzerolle, M. (2011). *Programme de promotion des habilités sociales pour prévenir les difficultés relationnelles*. Travail présenté dans le cadre du cours PSE 6154 non publié, Université de Montréal, Montréal.
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364-386.
- Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A-F. (2011) Principaux cadres théoriques à propos de la théorie de l'esprit. Dans N. Nader-Grosbois (Eds), *La théorie de l'esprit: entre cognition, émotion et adaptation sociale* (1^{re} éd). Louvain-La-Neuve, De Boeck.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.

- Patrick, C. J. (2010). Conceptualizing the psychopathic personality: disinhibited, bold,... or just plain mean? Dans R. T. Salekin, & D. R. Lynam (Eds), *Handbook of child and adolescent psychopathy* (pp. 15-48). New York: Guilford Press.
- Pfeifer, J. H., & Dapretto, M. (2011). "Mirror, mirror, in my mind": empathy, interpersonal competence, and the mirror neuron system. Dans J. Decety & W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 71-83). The MIT Press, MA: Cambridge.
- Pickens J. (2009). Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278.
- *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.
- Prinzle, P, Onghena, P., Hellinckx, W. (2005). Parent and child personality traits and children's externalizing problem behavior from age 4 to 9 years : a cohort sequential latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(3), 335-366.
- *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.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4^e éd.). Trois-Rivières, QC: Les Éditions SMG.
- Ricard, M., & Kamberk-Kilicci, M. (1995). Children's empathic responses to emotional complexity. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 211-225.

Rieffe, C. (s.d.). *Empathy Questionnaire (EmQue)*. En ligne

<http://www.focusonemotions.nl/index.php/empathy-questionnaire>.

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C.H. (2010). Assessing empathy in young children: construction and validation of an empathy questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49, 362–367.

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 55(1), 39-47.

Roskam, I. (2011). Introduction. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans): évaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 15-20). Wavre: Mardaga.

Roskam, I. Kinoo, P. (2011). Troubles du comportement: de l'évaluation au diagnostic. In I. Roskam (Eds.), *Les enfants difficiles (3-8 ans): évaluation, développement et facteurs de risque* (pp. 33-49). Wavre: Mardaga.

Roskam, I., Kinoo, P. et Nassogne, M.-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement: approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 55(4), 204-213.

*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.

Shamay-Tsoory, S. G. (2011). Empathic Processing: its cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis. Dans J. Decety & W. Ickes (Eds), *The social neuroscience of empathy* (pp. 215-232). The MIT Press, MA: Cambridge.

- *Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Siegel, S., Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics* (2è éd.). Sidney: McGraw-Hill Book Company.
- Sonnentag, T. L., & Barnett, M. A. (2011). Emotional self-regulation. Dans *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 577-578). Boston, MA: Springer Science+Business Media.
- Stern, L. D. (2011). *A visual approach to SPSS for windows: a guide to SPSS 17.0* (2è éd.). Boston, MA: Pearson Education.
- Stoltz, S., van Londen, M., Dekovic, M., Prinzie, P., Orobio de Castro, B. (2011) Effectiviteitsonderzoek naar preventieve interventies voor externaliserend probleemgedrag op basisscholen: wat werkt, voor wie, waarom en hoe, wanneer en waar? *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 50, 567-577.
- Thompson, R. A. (1998). Empathy and its origins in early development. Dans S. Braten (Eds), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 144-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tisseron, S. (2008). *Recherche-Action: Le jeu de rôle à l'école maternelle: une prévention de la violence par un accompagnement aux images*. Document non publié. Université Paris X Nanterre, Paris.
- Tisseron, S. (2010) Les effets de la télévision sur les jeunes enfants: prévention de la violence par le « jeu des trois figures ». *Devenir*, 22(1), 73-93.

Tisseron, S. (2011). *Le Jeu des trois figures en classes maternelles* (2^e éd.). Bruxelles: Yapaka.

Tremblay, R.E., & Desmarais-Gervais, L. (1985). Le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP) - manuel d'utilisation. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur la Prévention de l'Inadaptation Psycho-Sociale.

*Vadeboncoeur, J. (2005). *Evaluation des effets proximaux du programme vers le pacifique administré à des enfants de la maternelle*. Document non publié, Université de Montréal, Montréal.

Van den Broucke, S. (2013, novembre). *La prévention des problèmes conjugaux, familiaux et sexuels*. Communication présentée dans le cadre du cours de Psychologie familiale, conjugale et sexuelle. Université Catholique de Louvain, Belgique.

Walker, H. M. (2004). Commentary: use of evidence-based interventions in schools: where we've been, where we are, and where we need to go. *School Psychology Review*, 33(3), 398-407.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman M. J., (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4(4), 194-209.

Wilson, S. J., & Lipsey M. W. (2005). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: revised report for the national institute of justice school violence prevention research planning meeting. Document non publié, Vanderbilt University, Nashville.

Wilson S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.

Wu, T. (2011). Conduct Disorder. Dans *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 401-402). Boston, MA: Springer Science+Business Media.

Yapaka (2013). *Le jeu des Trois Figures*. En ligne <http://www.yapaka.be/page/le-jeu-des-trois-figures-en-classes-maternelles>

ANNEXE A

Recensement des interventions similaires au Jeu des Trois Figures

1. Total des programmes recensés

1. Stop and Think Social Skills Program*
2. La forêt magique*
3. Magic Circle
4. Dina Dinosaur
5. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) - Preschool PATHS Curriculum*
6. Incredible Years
7. Helping the Noncompliant Child
8. I Can Problem Solve (ICPS)*
9. Programme d'interaction parent-enfant (PC-IT)
10. Triple P Markie-Dadds
11. Strong start Curriculum*
12. The Anger Coping Program
13. Intervention norvégienne d'Olweus
14. Second Step*
15. Al's Pals
16. Dare to Be You
17. Early Risers Skills for Success
18. Head Start REDI
19. LIFT
20. Fluppy
21. Brindami*
22. Vers le pacifique (VLP)*
23. A.P.I. : Programme court en actualisation du potentiel intellectuel
24. Léon le lapin et ses amis
25. (les) Anges de la cours
26. (les) Trucs de Frimousse
27. Phase-Arc
28. (le) Conseil de coopération
29. De l'école à la maison
30. Atout : Le voyage autour du monde de Pénélope
31. Contes sur moi*
32. Raising Healthy Children
33. Fast Track
34. PEF socio-emotional training programme
35. Early Head Start
36. Kansas Kindergarten Readiness project
37. Sweep Pre-K
38. Class
39. Brain Power Hudley
40. S.S. GRIN
41. Progetto Pontassieve
42. Social Skills Training (SST) Program
43. Ecological Anti-bullying Program
44. Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)
45. Le cirque farfelu
46. Aider son enfant à gérer l'impulsivité et l'attention
47. Prévenir le harcèlement à l'école
48. Creative Danse and Movement Program
49. Red Light / Green Light
50. Amidou
51. Programme d'autocontrôle, de résolution des problèmes et de compétences sociales (PARC)
52. Pratiquons ensemble nos compétences (PEC)
53. Les petits pas
54. Le PASS l'Allié
55. Sac à dos

2. Description des programmes répondant aux critères d'inclusion

La *Forêt magique* a été mise au point par Malfait et Jeannin (2012). Ce programme est destiné à des enfants âgés de deux ans et demi à six ans (Malfait & Jeannin, 2012). Il 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 des séances de la *Forêt magique*, les animaux se rencontrent et peuvent alors jouer ensemble dans la Forêt Magique (Malfait & Jeannin, 2012).

Le *Stop and Think Social Skills Program* a pour objectif d'enseigner aux enfants des habilités sociales et de développer la sensibilité aux autres (Hall, Jones, & Claxton, 2008). Les activités sont articulées autour de quatre domaines de compétences (Hall, Jones, & Claxton, 2008): (1) les compétences comme : écouter, promouvoir la conversation agréable ou suivre les indications; (2) les compétences relatives aux relations interpersonnelles (par exemple: attendre son tour ou interrompre correctement); (3) les compétences de résolution de problèmes (par exemple : demander de l'aide); (4) les compétences de résolution de conflits (par exemple: faire face aux taquineries, accepter la défaite, accepter les conséquences de ses actes). Ce programme utilise diverses activités telles que des jeux de rôles, des activités de groupe ou encore des discussions autour d'un thème (Hall, Jones, & Claxton, 2008).

Le *Preschool PATHS curriculum* est une version du PATHS mise au point par Kushé et Greenberg (1997, cité dans Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) pour la période du préscolaire. Cette version du programme est destinée aux enfants âgés entre deux ans et demi et six ans (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). L'objectif du PATHS est d'une part la réduction des problèmes comportementaux et émotionnels, et d'autre part, l'amélioration des compétences sociales (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Le *Preschool PATHS curriculum* vise l'amélioration de quatre compétences: (1) la connaissance émotionnelle; (2) le contrôle inhibiteur; (3) l'attention et (4) la résolution de problèmes (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Pour se faire, le programme utilise 30 ateliers portant, entre autres, sur les émotions, les compliments, la maîtrise de soi, la résolution de conflits et la création d'une bonne ambiance de classe. Les techniques utilisées sont, notamment, le jeu de rôle ou la lecture de livres (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

L'intervention *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 réduire les comportements à risque (tels que l'impulsivité; l'agression physique, verbale ou relationnelle; le retrait social, etc). D'autre part le programme vis à promouvoir des habiletés socio-affectives 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 mises en situation à l'aide de jeux, d'histoires, de marionnettes, d'illustrations ou de jeux de rôles (SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices, 2011). L'accent sera mis sur l'acquisition d'un vocabulaire associé à la résolution de problèmes ainsi que sur l'expression et la reconnaissance des émotions.

Le programme *Strong Start* a été mis au point par Oregon Resiliency Project sous la direction de Merrell (2010). Ce programme est destiné aux enfants âgés de trois à dix-huit ans. Pour les jeunes enfants il existe plus particulièrement le *Strong Start for Pre-K* (pour les enfants âgés de 3 à 5 ans) et le *Strong Start for Grades K – 2* (pour enfants âgés de 6 à 8 ans) (Merrell, 2010). Le programme vise l'amélioration de la reconnaissance des émotions et consiste en 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 programme *Second Step* sont la réduction des comportements impulsifs et agressifs ainsi que la promotion du développement de certaines compétences socio-affectives (Frey, Hirschstein, & Guzzo, cité dans Allard, 2009). Plus précisément il s'agit d'améliorer l'empathie, le contrôle de l'impulsivité, la résolution de problèmes et la gestion de la colère (Lemelin, Provost, Tarabulsky, Plamondon, & Dufresne, 2012). Ce programme utilise, entre autres, les jeux de rôles, les discussions, les jeux de marionnettes, les comptines (Lemelin et al., 2012).

Le programme *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 à maintenir des liens sociaux; (6) la résolution de problèmes relationnels. Ces activités utilisent principalement la littérature enfantine comme illustration, ainsi que les bricolages, les jeux de rôles et les dessins (Monzerolle, 2011).

Le programme *Vers le pacifique* (Vadeboncoeur, 2005) vise à améliorer les habiletés sociales et la résolution de conflits. Pour ce faire, 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).

Le programme *Brindami* a été mis au point par Giard et Giuliani en 1997. Ce programme est destiné aux enfants âgés de deux à quatre ans. Il se compose de dix ateliers qui permettent d'améliorer trois des aptitudes dans trois domaines: (1) le contact avec les autres, (2) les émotions, (3) le contrôle de soi. Des marionnettes et des stratégies de modelage sont utilisées. Les activités sont mises en place par l'institutrice et peuvent être poursuivies par les parents à domicile (Monzerolle, 2011).

Nom de l'intervention	Modèle théorique	Fréquence	Durée
<p align="center">La Forêt Magique (Toverbos)</p>	<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. Cependant, la période n'est pas précisée (Malfait & Jeanin, 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plus ou moins 50 minutes (Malfait & Jeanin, 2012)
<p align="center">Stop and Think Social Skills Program</p>	<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 pour une période de 10 semaines, soit deux mois et demi (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 minutes (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).
<p align="center">Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Preschool PATHS curriculum</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche cognitivo-comportementale (PATHS; Kusché & Greenberg, 1994). ▪ « Intégration conceptuelle (behaviorale, écosystémique, neurologique, psychodynamique) et éveil à la conscience des émotions » (<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par semaine durant environ 9 mois (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Non mentionnée
<p align="center">I Can Problem Solve</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche cognitivo-comportementale (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013). ▪ Résolution de conflit (Besnard, Houle, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une fois par jour pour une période de 4 mois (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 minutes (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).

	Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).		
Strong start	▪ Psycho-éducation quant aux émotions (Merrell, 2010).	▪ Non mentionnée	▪ Non mentionnée
Second-Step	▪ Non mentionné	▪ Deux fois par semaine pour une période de 4 à 5 mois (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).	▪ 20 à 30 minutes (Powell & Dunlap, 2009).
Contes sur moi	▪ Non mentionné	▪ Deux séances par semaine sur une période de trois à quatre mois (Bowen, Rondeau, Rajotte, & Bélanger, 2000).	▪ Entre 30 et 60 minutes (Monzerolle, 2011).
Vers le pacifique (pour préscolaire)	▪ « le modèle du traitement de l'information de Crick et Dodge (1994) » (cité dans Vadeboncoeur, 2005, p. 11).	▪ Environ une fois par semaine (Institut Pacifique, 2006).	40 à 60 minutes (Institut Pacifique, 2006).
Brindami	▪ Non Mentionné	▪ Non mentionnée	▪ Non mentionnée

Figure 5. Présentation des interventions sélectionnées

3. Efficacité des interventions sélectionnées

La Forêt Magique (Malfait, 2012)

Population ciblée par l'étude	Variables sur lesquelles portent les hypothèses	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
<p>enfants tout-venants de classe maternelle</p> <p>(Belgique, Flandre)</p>	<p>Les habiletés socio-affectives</p> <p><i>(amélioration)</i></p>	<p>1) Social Skills Improvement System (SSIS) de Gresham et Elliot (2008)</p> <p>→ Sous-échelles « habiletés sociales » utilisées complétées par l'enseignant pour évaluer les variables suivantes : coopération, assertivité, responsabilité, empathie, engagement, autocontrôle</p> <p>(Malfait, 2012)</p> <p>→ α de Cronbach non mentionné, auteurs rapportent une « consistance interne élevée pour les sous-échelles »</p> <p>(Malfait, 2012, p.10)</p> <p>2) Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK, Mayr, Ulich, 2009)</p> <p>→ Sous-échelles utilisées et complétées par l'enseignant :</p> <p>« self-control/thoughtfulness », « self-assertiveness » et « emotional stability/coping with stress »</p> <p>→ α de Cronbach non mentionné, auteurs rapportent une « consistance interne élevée »</p> <p>(Malfait, 2012, p. 12)</p>	<p>- Effet significatif positif pour sous-échelle <u>coopération</u> ($\beta=1,381$; $p = 0,036$) faisant partie des habiletés socio-affectives.</p> <p>Tailles d'effets inconnues.</p> <p>Effet plus important pour enfants qui avaient un niveau socio-affectif faible.</p> <p>Au niveau des items, deux items représentent une amélioration significative après l'intervention :</p> <p>- Item 6 SISS : « l'enfant se comporte bien quand il n'est pas supervisé » (traduction libre)</p> <p>- Item 5 PERIK: « l'enfant respecte les interdictions, par exemple, concernant l'utilisation de certains espaces ou objet » (traduction libre)</p> <p>Tailles d'effets inconnues.</p>

Stop and Think Social Skills Program (Hall, Jones, & Claxton, 2008)

Population ciblée par l'étude	Variables sur lesquelles portent les hypothèses	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
enfants de classe maternelle	<p>Les habiletés sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - coopération (<i>augmentation</i>) - affirmation de soi (<i>augmentation</i>) - maîtrise de soi (<i>augmentation</i>) <p>Les compétences académiques (<i>augmentation</i>)</p> <p>Les comportements problématiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - comportement externalisé (<i>diminution</i>) - comportement internalisé (<i>diminution</i>) - comportement d'hyperactivité (<i>diminution</i>) 	<p>Toutes les variables ont été évaluées avec le Social Skills Rating System (SSRS) - Teacher Questionnaire de Gresham et Elliott (questionnaire rempli par l'enseignant).</p> <p>→ α de Cronbach non mentionné, auteurs parlent d'une « <i>consistance interne acceptable</i> ». (Hall, Jones, Claxton, 2008, p. 271)</p>	<p>Etude menée sur deux groupes expérimentaux (« <i>sequential cohort design</i> »). → Précision : Il est noté que ces tailles d'effet n'ont pas pu être évaluées par le d de Cohen et sont issues directement de l'article.</p> <p>Groupe 1 : Changements significatifs pour trois échelles SSRS (partial $\eta^2 = .61 \Rightarrow$ taille d'effet large) - Effet significatif positif pour les <u>habiletés sociales</u>, taille d'effet = .53 (large) → Précision : Effet significatif positif pour <i>coopération</i>, <i>affirmation de soi</i> et <i>maîtrise de soi</i>. Taille d'effet non précisée. - Effet significatif positif pour les <u>compétences académiques</u>, taille d'effet = .32 (modéré) - Effet significatif négatif pour les <u>comportements problématiques</u>, taille d'effet = .18 (faible) → Précision : seulement amélioration significative pour <i>comportements externalisés</i>.</p> <p>Groupe 2 : - Changements significatifs pour deux échelles SSRS η^2 partiel = .37 (modéré) - Effet significatif positif pour <u>habiletés sociales</u>, taille d'effet = .36 (modéré) → Précision : seulement significatif pour <i>coopération</i> et <i>maîtrise de soi</i>. - Aucun effet significatif pour <i>affirmation de soi</i>. - Effet significatif négatif pour <u>comportements problématiques</u>, taille d'effet = .27 (faible) → Précision : pour les trois sous-échelles, effet significatif : <i>amélioration comportements externalisés, internalisés et hyperactivité</i>. - Aucun effet significatif pour <u>compétences académiques</u></p>

Preschool PATHS curriculum program (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007)

Population ciblée par l'étude	Variabes sur lesquelles portent les hypothèses	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
<p>enfants de classe maternelle (âgés de 3 à 4 ans) milieu socio-économique défavorisé</p>	<p>La connaissance émotionnelle (<i>augmentation</i> du niveau de vocabulaire émotionnel réceptif, de la précision de la connaissance émotionnelle et de la prise de perspective émotionnelle. <i>Réduction</i> de l'attribution de la colère à d'autres émotions)</p> <p>Le contrôle inhibiteur (<i>augmentation</i>)</p> <p>L'attention (<i>augmentation</i>)</p> <p>La résolution de problèmes (<i>augmentation</i>)</p>	<p>1) <u>Connaissance émotionnelle</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Version révisée du « Recognition of Emotion Concepts subtest » issu du Kusche Emotional Inventory (KEI; Kusché, 1984) → Utilisée pour évaluer le vocabulaire réceptif émotionnel → α de Cronbach = .75 en pré-test et de .81 en post-test - « The Assessment of Children's Emotions Scales » (ACES; Schultz et al., 2001) → Utilisée pour évaluer la précision de la connaissance sur les expressions émotionnelles et le biais d'attribution de la colère → α de Cronbach = .59 - « The Denham Puppet Interview » (DPI; Denham, 1986) → Utilisée pour évaluer la prise de perspective émotionnelle → α de Cronbach = .64 <p>2) Pour évaluer le <u>contrôle inhibiteur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La tâche du « Day/Night » (Diamond & Taylor, 1996) - Une adaptation du « Luria's (1966) tapping test » (Diamond & Taylor, 1996) <p>3) Pour évaluer l'<u>attention</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « The Attention Sustained subtest » issu du « Leiter-Revised Assessment Battery » (Roid & Miller, 1997) <p>4) Pour évaluer la <u>résolution de problèmes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « The problem-solving portion » du « Challenging Situations Task » (CST, Denham, Bouril, & Belouad) → α de Cronbach = .85 	<p>Pour la <u>connaissance émotionnelle</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avec le KEI : Effet significatif pour <i>le vocabulaire émotionnel réceptif</i>, d de Cohen = .36 (modéré, $r = .18$) - Avec le ACES : Effet significatif pour <i>la précision de la connaissance émotionnelle</i>, d de Cohen = .37 (modéré, $r = 0.18$) - Avec le ACES : effet significatif pour <i>l'attribution de la colère</i>, d de Cohen = .40 (modéré, $r = .20$). - Avec le DPI : Effet significatif pour <i>la prise de perspective</i>, d de Cohen = .28 (faible, $r = .14$) <p>→ Amélioration positive significative en ce qui concerne cette variable</p> <p>- Aucun effet significatif pour le <u>contrôle inhibiteur</u> et la <u>résolution de problèmes</u>.</p>

I can problem solve (Shure & Spivack, 1982)

Population ciblée	Variables	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
<p>enfants de classe maternelle (nursery et kindergarten)</p>	<p>La capacité de résolution de problèmes (<i>augmentation</i>)</p> <p>L'ajustement comportemental (<i>augmentation</i>)</p>	<p>1) <u>Capacité de résolution de problèmes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) → Utilisé pour évaluer la capacité de l'enfant à trouver des solutions face à deux types de problèmes. - What Happens Next Game (WHNG). → Utilisé pour évaluer la capacité de l'enfant à énoncer les conséquences de deux types d'actions interpersonnelles. <p>2) <u>Pour évaluer l'ajustement comportemental</u> : Hahnemann Preschool Behaviour Scale (HPSB).</p> <p>→ A permis de classer les enfants selon trois types : les "inhibés", les "impulsifs" et les "ajustés" (non-inhibés)</p> <p>→ Pour toutes les échelles utilisées, selon les auteurs de l'article (Shure & Spivack, 1982), l'accord inter-codeurs et la possibilité de test-retest démontrent une bonne cohérence interne des échelles</p> <p>→ α de Cronbach non mentionné</p>	<p>- Effet significatif positif pour la <u>capacité de résolution de problème</u> tant pour les solutions à trouver face à un problème (évalué par le PIPS) que pour l'évaluation des conséquences d'une action interpersonnelle (évalué par le WHNG).</p> <p>Capacité de résolution de problèmes (<i>nursery</i>)</p> <p>1) pour les enfants ajustés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le PIPS : d de Cohen = 1.48 ($r = 0.60$) - avec la WHNG : d de Cohen = .44 ($r = .21$) <p>2) pour les enfants impulsifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le PIPS: d de Cohen = 1.23 ($r = .52$) - avec la WHNG: d de Cohen = .67 ($r = .37$) <p>3) pour les enfants inhibés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le PIPS: d de Cohen = 2.28 ($r = .75$) - avec la WHNG: d de Cohen = 1.27 ($r = .54$) <p>Capacité de résolution de problèmes (<i>kindergarten</i>):</p> <p>1) pour les enfants ajustés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le PIPS: d de Cohen = 1.55 ($r = .61$) - avec la WHNG: d de Cohen = 1.47 ($r = .59$) <p>2) pour les enfants impulsifs et inhibés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec le PIPS: d de Cohen = 1.69 ($r = .64$) - avec la WHNG: d de Cohen = 1.76 ($r = .66$) <p>- Effet significatif positif pour l'<u>ajustement comportemental</u> pour les trois types d'enfants selon les auteurs.</p> <p>Taille d'effet non disponible</p>

Strong Start (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010)

Population ciblée par l'étude	Variables sur lesquelles portent les hypothèses	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
<p>enfants de classe maternelle (âgés de 5 à 6 ans)</p> <p>(Etat-Unis : 85% des participants d'origine caucasien, 9% d'origine hispanique 6% d'autres groupes ethniques)</p>	<p>Les comportements internalisés (<i>diminution</i>)</p> <p>Les comportements prosociaux vers les pairs (<i>augmentation</i>)</p>	<p>1) <u>Pour évaluer les comportements internalisés</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott 1990, cité dans Kramer <i>et al</i>, 2010) → Sous-échelle utilisée « comportements internalisés » complétée par les enseignants et les parents → α de Cronbach = .78 <p>2) <u>Pour évaluer les comportements prosociaux vers les pairs</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - School Social Behavior Scale (SSBS, Merrell, 2002 cité dans Kramer <i>et al</i>, 2010) → Sous-échelle utilisée « relations avec les pairs » complétée par les enseignants → α de Cronbach = .96 - Home and Community Social Behavior Scales (HCSBS; Merrell & Caldarella, 2002, cité dans Kramer <i>et al</i>, 2010) → Sous-échelle utilisée « relations avec les pairs » complétée par les parents → α de Cronbach non mentionné dans le texte 	<p>Etude menée sur un groupe expérimental (« <i>times series design</i> »)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effet significatif positif pour <u>les comportements internalisés</u> évalués par les enseignants: d de Cohen = .48 → Précision : aucun effet significatif n'a été trouvé pour cette même variable évaluée par les parents. - Effet significatif positif pour les <u>comportements prosociaux vers les pairs</u> évalués par les enseignants : d de Cohen = 1.39, et par les parents : d de Cohen = .44

Second Step (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000)

Population ciblée	Variabes	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
enfants issus du grade 2 et grade 3	<p>L'agressivité agression physique <i>(diminution)</i> hostilité verbale <i>(diminution)</i></p> <p>Le comportement prosocial <i>(augmentation)</i></p>	Le matériel d'évaluation utilisé fût le recours à l'avis des professeurs et des parents, ainsi qu'une observation directe grâce au Social Interaction Observation System, élaboré par Neckerman, Asher et Pavlidis en 1994.	<p>Il semble qu'il y ait un effet significatif négatif sur <u>l'agression physique</u>. Celui-ci aurait diminué de 29% dans le groupe expérimental, alors qu'elle aurait augmenté de 41% dans le groupe contrôle. Taille d'effet inconnue</p> <p>Aucun effet significatif pour <u>l'hostilité verbale et le comportement prosocial</u></p>

Contes sur moi (Bélangier, Bowen, & Rondeau, 1999)

Population ciblée	Variabes	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
enfants de classe maternelle population défavorisée	<p>Les compétences sociales - comportements prosociaux <i>(augmentation)</i> - comportements d'agressivité <i>(diminution)</i> - comportements de retrait <i>(diminution)</i></p> <p>L'estime de soi <i>(augmentation)</i></p> <p>La capacité de résolution pacifique de problèmes <i>(augmentation)</i></p>	<p>Toutes les variables ont été évaluées avec la "grille d'évaluation par les enseignants" (GEPE). → α de Cronbach = .93.</p>	<p>- Effet significatif positif pour <u>la capacité de résolution pacifique de problème</u>: d de Cohen = 2.64</p> <p>Effets positifs significatifs pour <u>l'estime de soi</u>: d de Cohen = .48 → Précision : autres effets significatifs positifs selon le sexe : <i>Pour les filles</i> (maintien de l'estime de soi en comparaison avec le groupe témoin où l'estime de soi diminue), d de Cohen = .38. <i>Pour les garçons</i> (avec l'augmentation de l'estime de soi en comparaison avec le groupe témoin où l'estime de soi n'augmente pas significativement), d de Cohen = .53.</p> <p>Aucun effet significatif concernant les <u>comportements prosociaux</u>, les <u>comportements d'agressivité</u> et les <u>comportements de retrait</u>.</p>

Vers le pacifique (Vadeboncoeur, 2005)

Population ciblée	Variables	Outils de mesure	Résultats et taille d'effet
<p>enfants de classe maternelle (de 4 à 5 ans)</p> <p>population défavorisée</p>	<p>Les comportements prosociaux (<i>augmentation</i>)</p> <p>Les comportements agressifs et hyperactivité (<i>diminution</i>)</p> <p>Les comportements de retrait social (<i>diminution</i>)</p> <p>Les types de solutions proposées lors d'une résolution de conflit (<i>augmentation de la constructivité</i>)</p> <p>La popularité (<i>augmentation</i>)</p>	<p>1) Pour évaluer les <u>comportements prosociaux</u>, les <u>comportements agressifs</u> et l'<u>hyperactivité</u> ainsi que les <u>comportements de retrait social</u> et l'<u>anxiété</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Préscolaire (QECP) → Utilisé et complété par les enseignants → α de Cronbach varie entre .76 et .93 selon l'auteur <p>2) Pour évaluer la <u>popularité</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesure sociométrique → utilisée par les pairs → α de Cronbach non mentionné dans le texte. <p>3) Pour évaluer les <u>types de solutions proposées lors d'une résolution de conflits</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesure d'observation de résolutions de problèmes → Utilisée par l'enfant → α de Cronbach non mentionné dans le texte. <p>4) Pour évaluer d'autres variables en lien avec celles posées par les hypothèses des auteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire sur les attitudes envers les enfants (QATT) → Utilisé par les enseignants → α de Cronbach varie entre .76 et .93 selon l'auteur - Questionnaires décrivant le milieu familial de l'enfant → Utilisé par les parents → α de Cronbach varie .80 à .87 pour les différentes échelles selon l'auteur. 	<p>→ Précision : Effets mesurés lors du post-test et d'un post-test différé</p> <p>Pour l'item « partager » du <u>comportement pro-social</u> (évalué par les pairs) le groupe expérimental a amélioré significativement lors post-test, tandis que le groupe contrôle est resté stable (toutefois, cette différence entre les groupes n'a pas été maintenue lors post-test différé d'un an)</p> <p>Pour l'échelle prosocialité (QECP) un effet significatif en post-test différé (pas administré au post-test)</p> <p>- Effet significatif positif pour les <u>types de solutions proposées lors d'une résolution de conflits</u> (mesuré par observation)</p> <p>tailles d'effet inconnues</p> <p>- Aucun effet significatif pour <u>hyperactivité</u> et <u>les comportements agressifs</u> évalués par enseignants.</p> <p>- Aucun effet significatif pour les <u>comportements de retrait social</u> (variable jouer seul et être timide)</p> <p>- Aucun effet significatif sur la <u>popularité</u> (mesures sociométriques)</p>

ANNEXE B
Déroulement du Jeu des Trois Figures

JEU DES 3 FIGURES - Feuille de route

1 Rappel du rituel général

Nous allons jouer au jeu de rôle.

C'est comme au théâtre :

- On fait semblant
- On ne se fait pas mal, on ne se tape pas, on ne s'embrasse pas vraiment.

Faire répéter par les enfants.

Faire usage de consignes courtes, précises et répétitives.

2 Choix tu thème

Y a-t-il des images que vous avez vues à la télévision, au cinéma, et dont vous voulez parler ?

D'autres ont-ils vu les mêmes images ? ou d'autres images ?

Si nécessaire, vote en comptant à haute voix pour déterminer le thème.

3 Déterminer les actions

Qu'est ce qui se passerait? « Où, quand, comment, pourquoi ? » « Que dirait-il ? »

Etape par étape, chaque action est précisée (3 ou 4 suffisent).

C'est une construction collective.

Nous sommes dans une fiction, l'animateur utilise le conditionnel pour chaque action.

4 Déterminer les dialogues

L'animateur reprend les actions et pour chacune d'elles, fait préciser ce qui est dit par les acteurs, toujours au conditionnel.

Qu'est ce qu'il dirait ?

5 Rappel du rituel du jeu

L'enseignant reprend les actions et dialogues.

Qui veut jouer ?

Chacun va jouer tous les rôles.

6 Jeu

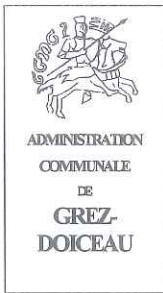
Chaque acteur se présente : je serais le méchant, je serais la bijoutière...

Changements de rôles.

7 Félicitations

Applaudissement de tous. Pas de commentaire.

ANNEXE C
Autorisation conseil communal



B-1390 Grez-Doiceau, le 21 décembre 2012
Département des Affaires Sociales et Culturelles
Maison Communale – Place Ernest Dubois, 1.
Téléphone 010.84.83.20 – Téléfax 010.84.83.29
Compte bancaire 091-0001467-41.

Madame Eline SMESSAERT

Par email : eline.smeessaert@student.uclouvain.be

Objet : Demande de participation à un programme d'intervention nommé « Le Jeu des trois Figures » - transmission

Madame,

Nous vous prions de trouver en annexe de la présente, un exemplaire de la délibération du Collège communal, réuni en sa séance du 14 décembre 2012 acceptant l'accomplissement d'un stage à raison d'une heure par semaine durant le second semestre de l'année scolaire 2012-2013 au sein de l'école communale Vanbever.

Nous vous en souhaitons bonne réception et vous invitons à prendre contact avec Madame la Directrice Ingrid PRINCEN (010/84.83.61) aux fins de convenir des modalités.

Nous vous prions de croire, Madame, en l'assurance de notre considération distinguée.

Par ordonnance,
Le Secrétaire Communal,

La Députée - Bourgmestre,

Y. STORMME



S. de COSTER - BAUCHAU



ADMINISTRATION
COMMUNALE
DE
GREZ-DOICEAU

Séance du Collège communal du 14 décembre 2012.

Présents : Mme. de Coster-Bauchau, Bourgmestre-Présidente,
MM. Pirot, Jonckers, Coisman, Mme Vanbever et M. Jacquet, Echevins;
M. Stormme, Secrétaire communal.

01. ADMINISTRATION GENERALE

1.3. Enseignement : Participation à un programme d'intervention nommé « Le Jeu des Trois figures ».

Le Collège,

Vu le Code de la démocratie locale et de la décentralisation, spécialement en son article L1123-3;

Vu le courrier de Madame Eline Smessaert, étudiante en Master de psychologie, proposant à l'une de nos écoles maternelles de participer à un programme d'intervention nommé « *Le Jeu des Trois figures* »;

Attendu qu'il s'agit d'une expérience enrichissante tant pour les élèves de 3^e maternelle que pour l'enseignant qui maîtrisera les techniques de cette intervention à la fin du stage;

Que cette expérience a pour but, outre l'amélioration des capacités d'expression verbale chez l'enfant, de lui permettre de s'exprimer lors de discussions de groupe;

Que cette intervention aurait lieu dans le courant du deuxième semestre, à raison d'une heure par semaine ;

Après en avoir délibéré ; à l'unanimité ; DECIDE :

Article 1 : d'accepter l'accomplissement d'un stage « *Le Jeu des trois figures* » à raison d'une heure par semaine durant le second semestre de l'année scolaire 2012-2013 au sein de l'école communale Fernand Vanbever.

Article 2 : de transmettre la présente délibération à l'intéressée.

Fait et clos en séance date que dessus.

Le Secrétaire,
(s) Y. Stormme.

La Présidente,
(s) S. de Coster-Bauchau.

Pour expédition conforme :

Le Secrétaire communal,

La Bourgmestre,



ANNEXE D
Instruments de mesure

6. Questionnaire socio-démographique

UCL Université catholique de Louvain



Faculté de psychologie et des sciences de
l'éducation

Place du Cardinal Mercier, 10

1348 Louvain-la-Neuve

Louvain-la-Neuve, le 23 janvier 2013

Chers parents,

Je suis étudiante en Master de psychologie à l'Université catholique de Louvain. Je fais une recherche dans le domaine du développement de l'enfant pour mon mémoire, sous la direction de Mesdames Isabelle Roskam et Bénédicte Mouton.

Dans le cadre des activités de la classe de troisième maternelle, des séances de théâtre vont être organisées à raison d'une fois par semaine au cours de ce deuxième semestre. Ces séances, basées sur le "Jeu des trois figures" créé par Serge Tisseron, ont pour objectif de stimuler la créativité de vos enfants, d'améliorer leur écoute envers les autres ainsi que leurs relations dans la classe. Elles ont déjà été organisées dans plusieurs écoles et ont suscité un grand enthousiasme chez les enfants et les équipes éducatives.

Auriez-vous l'amabilité de remplir le questionnaire ci-joint concernant votre enfant et de le remettre à l'institutrice avant le 31 janvier. Cela devrait prendre environ 20 minutes.

Ce questionnaire sera ensuite rendu anonyme et traité dans le plus grand respect, avec tous les garantis de confidentialité.

A Pâques et à la fin de l'année scolaire, vous recevrez à nouveau un questionnaire que l'on vous demandera de remplir.

Je vous remercie dès à présent pour votre contribution.

En restant à votre disposition pour toute information complémentaire, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées.

Eline Smessaert
Etudiante en Master de Psychologie
0476/333400
eline.smessaert@student.uclouvain.be

Bénédicte Mouton
Doctorante en Psychologie
010 47 46 87
benedicte.mouton@uclouvain.be

Prof. Isabelle Roskam
isabelle.roskam@uclouvain.be



Informations générales concernant votre enfant

Prénom de l'enfant :
Date de naissance de l'enfant :/...../.....
Nationalité de l'enfant :
Langue maternelle de l'enfant :
Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison :
<u>Composition de la fratrie de l'enfant : (entourez la bonne réponse) :</u>	
- Votre enfant a-t-il des frères et sœurs avec qui il vit au quotidien ? OUI - NON	
- Si oui, combien ? 1 - 2 - 3 - 4	
- Quelle est sa position dans la fratrie ? aîné - 2 ^{ième} - 3 ^{ième} - 4 ^{ième} - 5 ^{ième} - 6 ^{ième}	

Niveau de formation le plus élevé obtenu par la mère (à cocher)

- Ecole primaire non achevée
- Ecole primaire
- Ecole secondaire
- Contrat d'apprentissage
- Ecole supérieure de type court
- Ecole supérieure de type long
- Université

Activité professionnelle de la mère :

.....

Niveau de formation le plus élevé obtenu par le père (à cocher)

- Ecole primaire non achevée
- Ecole primaire
- Ecole secondaire
- Contrat d'apprentissage
- Ecole supérieure de type court
- Ecole supérieure de type long
- Université

Activité professionnelle du père :

.....

Niveau économique familial : Dans quelle tranche se situe le revenu mensuel net de votre ménage (salaires et autres revenus inclus, y compris allocations) ? (à cocher)

- 0-500 €
- 500-1000 €
- 1000-1500 €
- 1500-2000 €
- 2000-2500 €

- 2500-3000 €
- 3000-3500 €
- 3500-4000 €
- 4000 € et +

Personne(s) ayant la charge de l'éducation de(s) enfant(s) (à cocher) :

- Père et mère (parents vivant ensemble)
- Père et mère (garde alternée)
- Mère principalement (garde de l'enfant)
- Père principalement (garde de l'enfant)

Votre enfant regarde-t-il la télévision ?

- Oui
- Non

Si oui, la regarde-t-il tous les jours ?

- Oui
- Non

Si oui,

→ A quel moment dans la journée ?

- en matinée
- en rentrant de l'école
- en soirée

→ Combien d'heures/ de minutes par jour ?

.....

S'il ne la regarde pas tous les jours, combien de fois regarde-t-il la télévision par semaine ?

.....

Votre enfant joue-t-il à des jeux vidéos ?

- Oui
- Non

Si oui, y joue-t-il tous les jours ?

- Oui
- Non

Si oui,

→ A quel moment dans la journée ?

- en matinée
- en rentrant de l'école
- en soirée

→ Combien d'heures/ de minutes par jour ?

.....

S'il n'y joue pas tous les jours, combien de fois joue-t-il aux jeux vidéo par semaine ?

.....

Ce questionnaire a été rempli par :

- la mère de l'enfant
- le père de l'enfant
- autre :

7. Empathy Questionnaire (Rieffe *et al.*, 2010)

Nom et prénom de l'enfant :

Date : .../.../.....

Les phrases ci-dessous décrivent des comportements que votre enfant a pu avoir durant ces 2 derniers mois. Répondez du mieux que vous le pouvez, même si le comportement décrit vous paraît incompatible avec celui de votre enfant.

Vous pouvez choisir entre les propositions de réponse suivantes :

jamais peu parfois souvent toujours

Cochez la case de votre choix après chaque affirmation.

Vous ne pouvez cocher qu'une seule case par affirmation.



		jamais	peu	parfois	souvent	toujours
1	Quand un autre enfant pleure, mon enfant est aussi bouleversé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Quand je fais comprendre que j'ai besoin de calme, mon enfant essaie de ne pas me déranger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Quand mon enfant voit d'autres enfants rire, il rit aussi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Mon enfant demande également du réconfort quand un autre enfant a mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Quand un autre enfant se met à pleurer, mon enfant tente de le consoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Quand un adulte gronde un autre enfant, mon enfant les observe attentivement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Quand un autre enfant se fait mal en tombant, mon enfant prétend tomber peu après.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 8 Quand un autre enfant est triste, mon enfant essaie de lui remonter le moral.
- 9 Mon enfant lève les yeux quand un autre enfant rit.
- 10 Quand un autre enfant est bouleversé, mon enfant a aussi besoin de réconfort.
- 11 Quand je fais comprendre que je veux faire quelque chose seul(e) (ex: lire), mon enfant me laisse seul(e) un moment.
- 12 Quand des adultes rient, mon enfant essaie de s'approcher d'eux.
- 13 Quand un autre enfant s'effraie, mon enfant s'immobilise ou se met à pleurer.
- 14 Quand deux enfants se disputent, mon enfant essaie de les arrêter.
- 15 Mon enfant lève les yeux quand un autre enfant pleure.
- 16 Quand d'autres enfants se disputent, cela perturbe mon enfant.
- 17 Quand un autre enfant est effrayé, mon enfant essaie de l'aider.
- 18 Quand un autre enfant se fâche, mon enfant arrête son jeu pour regarder
- 19 Quand un autre enfant pleure, mon enfant détourne le regard.
- 20 Quand d'autres enfants se disputent, mon enfant veut voir ce qu'il se passe.

8. Empathy Response Task (Ricard & Kamberk-Killicci, 1995): les histoires

Histoire 1

Voilà Sarah. C'est Noël. Comme tu peux le voir, elle est en train de déballer les cadeaux qu'elle a reçus. Ici, elle ouvre une des boîtes, et qu'est-ce qu'elle voit? Une nouvelle paire de patins. Cela faisait longtemps que Sarah voulait des patins comme ça.

Histoire 2

Ici, c'est Nathalie. Elle a un poisson comme animal de compagnie, qu'elle aime beaucoup. Elle prend soin de lui et lui donne à manger chaque jour. Aujourd'hui, elle va à nouveau lui donner à manger. Mais elle voit qu'il est malade et qu'il va bientôt mourir.

Histoire 3

Cette fille, c'est Lynn et l'autre fille est sa sœur Jeanne. Lynn entre dans sa chambre et que voit-elle? Sa sœur est en train de jouer avec la poupée préférée de Lynn sans sa permission et elle l'a cassée !

Histoire 4

Voici Stéphanie. Elle était en train de se promener dans la forêt avec ses amis. Mais maintenant, elle s'est perdue et elle ne retrouve pas ses amis. Elle ne connaît pas non plus le chemin pour rentrer chez elle. Il commence à faire noir et elle entend des bruits bizarres.

9. Test de fausse croyance de premier ordre: Sally et Anne (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985)



ANNEXE E
Description et données brutes de l'échantillon élargi

Tableau 4

Description de l'échantillon élargi: caractéristiques des enfants et variables sociodémographiques selon le groupe (contrôle ou expérimental)

	Groupe contrôle		Groupe expérimental		Total	Test
Nombre d'enfants	50		54		104	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Âge (mois)	67.10	3.36	66.77	4.365		-0.395 (t)
Genre						2.422 (χ^2)
<i>Garçons</i>	44.0%		59.3%		51.9%	
Tempérament de l'enfant						
<i>Emotionalité</i>	16.94	3.43	16.78	3.61		-0.19 (t)
<i>Activité</i>	14.59	4.63	14.60	3.99		0.006 (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		-0.19 (t)
<i>Capacité d'apaisement</i>	15.53	2.69	16.45	3.11		1.32 (t)
Revenu mensuel net du ménage						5.036 (χ^2)
<i>moins de 2500 euros</i>	22.2 %		33.3%		28.8%	
<i>entre 2500 et 4000 euros</i>	55.6 %		28.2%		39.4%	
<i>plus de 4000 euros</i>	22.2 %		38.5%		31.8 %	
Niveau de scolarisation de la mère						0.703 (χ^2)
<i>primaire et secondaire</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 5

Scores brutes des comportements externalisés de l'échantillon élargi (selon les deux informateurs lors du pré-test et post-test en fonction du groupe)

Comportements externalisés (CBCL)	n	Groupe expérimental			Groupe contrôle								
		Pré-test		Post-test	Pré-test		Post-test						
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
selon l'enseignant	54	6.50	5.60	53	5.21	5.51	47	7.81	9.80	50	4.58	7.57	
selon les parents	40	11.05	7.10	35	9.97	7.08	32	12.41	7.24	20	9.10	5.48	

