

# Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire

Sylvie Richard, Philippe Gay, Anne Clerc-Georgy, Édouard Gentaz

DANS **L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE 2019/3 Vol. 119**, PAGES 291 À 332

ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE**

ISSN 0003-5033

ISBN 9782130821069

DOI 10.3917/anpsy1.193.0291

Date de mise en ligne : 03/09/2019

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-l-annee-psychologique-2019-3-page-291?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire

Sylvie Richard <sup>\*1</sup>, Philippe Gay<sup>2</sup>, Anne Clerc-Georgy<sup>3</sup>  
et Edouard Gentaz<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Haute École Pédagogique du canton du Valais, St-Maurice, Suisse. Et Laboratoire du développement Sensori-Moteur, Affectif et Social, Genève, Suisse.

<sup>2</sup> Haute École Pédagogique du canton du Valais, St-Maurice, Suisse.

<sup>3</sup> Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

<sup>4</sup> Laboratoire du développement Sensori-Moteur, Affectif et Social, Genève, Suisse.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était d'évaluer les effets d'un programme d'entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles. Dix-neuf enfants âgés de cinq ans ont été évalués à l'aide d'un paradigme pré-test, entraînement (groupe expérimental vs témoin), post-test. Le groupe expérimental a bénéficié d'un programme de onze semaines d'une heure hebdomadaire durant les heures de classe portant sur les compétences socio-émotionnelles – telles que la compréhension des émotions, la régulation des émotions négatives et le comportement prosocial – tandis que le groupe témoin n'a bénéficié d'aucune intervention spécifique. Les résultats montrent une amélioration partielle de l'habileté à comprendre les émotions et à réguler les émotions négatives chez les enfants ayant bénéficié du programme d'entraînement. Toutefois, aucune progression significative n'a été constatée aux épreuves mesurant le comportement prosocial pour le groupe expérimental. Ces résultats suggèrent qu'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant

---

\* Correspondance : Sylvie Richard, Haute École Pédagogique du canton du Valais, Avenue du Simplon 13, 1890 St-Maurice, Suisse. Téléphone : 027 606 96 33. E-mail : sylvie.richard@hepvs.ch

Nos remerciements vont au directeur de l'établissement scolaire, aux enseignantes, aux élèves et aux parents pour leur participation. Cette étude a bénéficié des soutiens financiers de la Haute École Pédagogique du canton du Valais et de l'Université de Genève.

favorise le développement de certains aspects des compétences émotionnelles, plutôt que le comportement prosocial.

**Mots-clés :** Jeu de faire semblant – Compétences socio-émotionnelles – Entraînement – École.

### **Evaluation of a training based on pretend play designed to promote the development of socio-emotional competence in 5-year-olds: exploratory study.**

#### ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the effects of a pretend play based training program designed to promote the development of socio-emotional competences. Nineteen children aged five years were evaluated using a pre-test, training (experimental group vs control group) and post-test paradigm. The experimental group received an eleven-week, one-hour weekly program during class hours that focused on socio-emotional competences - such as understanding emotions, regulating negative emotions and prosocial behaviour - while the control group received no specific intervention. The level of socio-emotional competences was assessed in the pre-test and post-test using eight measures. The results show a partial improvement in the ability to understand emotions and regulate negative emotions in children who have benefited from the training program. However, no significant progress was observed in the tasks measuring prosocial behaviour for the experimental group. These results suggest that play-based pretend training promotes the development of some aspects of emotional competences, rather than prosocial behaviour.

**Keywords:** Pretend play – Socio-emotional competences – Training – School.

## INTRODUCTION

Au cours de leur scolarité, les enfants sont amenés à développer des compétences pour mieux comprendre leurs propres émotions et celles des autres, faire preuve d'empathie, réguler leurs émotions, leur attention, leur comportement, exprimer de manière adéquate des émotions, prendre de bonnes décisions en réponse aux problèmes sociaux qu'ils vont être amenés à rencontrer et s'engager dans un grand nombre de comportements prosociaux (Denham, 2006 ; Denham et al., 2012 ; Lopes & Salovey, 2004 ; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007). Ces différentes compétences dites « socio-émotionnelles » travaillent en synergie et doivent faire l'objet d'un apprentissage (*SEL-Socio-Emotional Learning*) afin de favoriser la réussite scolaire de l'enfant (Denham, 2006 ; Denham et al., 2012 ; Lopes & Salovey, 2004 ; Zins et al., 2007). Dans le cadre de cette étude, nous examinons l'effet d'un programme d'entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser certaines compétences socio-émotionnelles, à savoir la compréhension des émotions, la régulation des émotions négatives et le comportement prosocial.

La compréhension de l'émotion réfère généralement à la conscience que les enfants ont de leurs propres sentiments et de ceux d'autrui (Weimer, Sallquist, & Bolnick, 2012). Les habiletés impliquées dans la compréhension des émotions chez les jeunes enfants renvoient ainsi à la capacité à reconnaître et à labelliser les expressions faciales émotionnelles, et à identifier les situations qui suscitent des émotions (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990 ; Pons, Harris, & De Rosnay, 2004). Concernant la régulation des émotions, Gross (1998) conçoit cette compétence comme « le processus par lequel les individus influencent quelles émotions ils ont, quand ils les ont, et comment ils ressentent et expriment ces émotions » (p. 271). Selon Gross (2002), les processus de régulation émotionnelle peuvent être à la fois conscients et inconscients, automatiques ou contrôlés, servir à maintenir, augmenter, ou diminuer l'intensité d'émotions de valence positives (agréables/plaisantes) et négatives (désagréables/déplaisantes) (cf. Theurel & Gentaz, 2018). Enfin, un comportement prosocial se rapporte à un comportement volontaire destiné au bénéfice d'autrui comme aider, partager, reconforter, partager de l'affection, coopérer. Ce type de comportement est caractérisé par des actes motivés par le souci de l'autre ou par des valeurs, des buts internalisés et des récompenses personnelles (*self-rewards*) plutôt que par l'attente de récompenses sociales ou par l'évitement d'une punition (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

Ces compétences socio-émotionnelles sont tout particulièrement primordiales pour évoluer dans le monde académique au début de la scolarité (Denham et al., 2012). En effet, c'est notamment au cours de cette période que les enfants développent les aptitudes fondatrices de leur future réussite académique et sociale (McCabe & Altamura, 2011). Ces compétences font ainsi partie intégrante des dispositions à apprendre ou de la préparation à l'école (*School readiness*), les fondamentaux qui préparent les enfants à l'école (Haire, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006). En effet, selon l'étude longitudinale réalisée par Izard et al. (2001), la connaissance que les enfants possèdent de leurs émotions à 5 ans et plus spécifiquement l'habileté à détecter et labelliser les signaux émotionnels facilite les interactions sociales positives alors qu'un déficit au niveau de cette habileté contribue à des problèmes de comportement et d'apprentissage. De plus, cette connaissance est un prédicteur de leurs habiletés sociales et de leur performance académique à 9 ans. Par ailleurs, sur la base de la littérature empirique, Eisenberg, Sadovsky et Spinrad (2005) relèvent qu'il existe des relations étroites entre la régulation des émotions, les aptitudes langagières et la compréhension des émotions des enfants. Ces différents construits affectent de surcroît la motivation scolaire et les performances académiques des enfants. Les chercheurs concluent en précisant que le fait de cibler ces différentes compétences dans les programmes d'entraînement devrait influencer positivement les compétences sociales et académiques des enfants. Cette

recommandation est corroborée par Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg (2017) qui montrent que l'amélioration des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles des enfants - comme l'autorégulation, la résolution de problèmes et les aptitudes relationnelles - favorise les performances académiques et le comportement scolaire des enfants. Concernant plus spécifiquement la régulation émotionnelle chez les jeunes enfants, cette compétence est étroitement liée à la compétence sociale, à savoir plus particulièrement la capacité à former de meilleures relations avec les enseignants, la popularité au sein du groupe de pair ainsi que l'adaptation à l'environnement scolaire (Denham et al., 2003 ; Shields et al., 2001).

Enfin, les comportements prosociaux jouent un rôle central dans l'établissement et le maintien des relations sociales entre pairs. Les jeunes enfants qui répondent aux besoins émotionnels des autres, en partageant des affects positifs et en réagissant de manière prosociale plutôt que de manière antisociale à la détresse des autres ont plus de chance de réussir à gérer les relations avec leurs pairs (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000 ; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & La Frenière, 1984). Denham et al. (2001) ajoutent d'ailleurs que les enfants d'âge préscolaire (3 et 4 ans) qui présentent une réceptivité émotionnelle négative (réaction aux expressions émotionnelles des autres comme renforcer positivement, aider, questionner, regarder, partager un affect positif ou ignorer, exprimer un affect opposé, exprimer un affect négatif, montrer un air blessé, antisocial et renforcer négativement) et qui expriment de la colère lorsqu'ils jouent avec les autres enfants sont évalués par leurs pairs, leurs enseignants et leurs parents comme manquant de compétences sociales un an plus tard. De surcroît, l'étude longitudinale réalisée par Caprara et al. (2000) montre également que les comportements prosociaux chez les enfants représentent un facteur prédictif robuste de la réussite scolaire à l'adolescence.

Étant donné l'importance des compétences socio-émotionnelles chez les enfants des premiers degrés de la scolarité, de nombreux programmes d'intervention fondés sur des preuves ont été développés chez les enfants au développement typique et atypique (pour des revues de la question, voir par exemple, Anderson et al., 2003 ; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001 ; Nader-Grosbois, Houssa, Jacobs, & Mazzone, 2016). À titre d'exemples (Tableau I), dans les pays anglo-saxons, les programmes PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*, Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007), *Second Step* (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000) et EBP (*Emotion Based Program*, Izard et al., 2008) ont montré leur efficacité pour améliorer les compétences socio-émotionnelles. Plus récemment en Espagne, Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda et Lucas-Molina (2017) ont implémenté le programme d'intervention « *Thinking Emotions* » chez des enfants de quatre et cinq ans inspiré

du programme « la philosophie pour les enfants » de Lipman, Sharp et Oscanyan (1980) dont l'efficacité a été établie. En France, Theurel et Gentaz (2015) ont également montré les bénéfices liés à un entraînement aux compétences émotionnelles dans le cadre scolaire chez 232 enfants (groupe test : 129 enfants ; groupe contrôle passif : 103 enfants) âgés de 6 à 12 ans. Ce programme comprenait 7 séances de 2 heures établies et développées par les chercheurs en collaboration avec les enseignants volontaires.

**Tableau 1.** Programmes d'intervention en faveur des compétences socio-émotionnelles  
*Table 1. Intervention programmes in favour of socio-emotional competences*

Programme	PATHS (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007)	Second Step (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000)	EBP (étude 1) (Izard et al., 2008)	EBP (étude 2) (Izard et al., 2008)	Thinking Emotions (Giménez- Dasí, Quintanilla, Ojeda & Lucas- Molina, 2017)
<i>Échantillon</i>	246 enfants	109 enfants	191 enfants	191 enfants	60 enfants
<i>Âge et groupe visé</i>	3 à 4 ans, par classe.	3 à 7 ans, par petit groupe classe de 5 à 8 enfants.	3 à 5 ans, par classe.	3 à 5 ans, par classe.	4 et 5 ans, par classe.
<i>Compétences socio- émotionnelles ciblées</i>	Compréhension de ses propres émotions et de celles des autres. Expression des besoins et des émotions. Contrôle de soi. Estime de soi. Résolution de problèmes interpersonnels. Compétence sociale.	Empathie. Contrôle de l'impulsivité. Gestion de la colère.	Compréhension des émotions. Régulation des émotions. Utilisation des émotions.	Compréhension des émotions. Régulation des émotions. Utilisation des émotions.	Compréhension des émotions de base, complexes, mixtes, « apparentes vs réelles ». Empathie. Compétence sociale.

<i>Nombre de séances</i>	30 séances, 1 fois par semaine.	28 séances, 1 à 2 fois par semaine.	20 séances, 1 fois par semaine. 1 activité par semaine réalisée par les parents avec leur enfant.	20 séances, 1 fois par semaine. 1 activité par semaine réalisée par les parents avec leur enfant.	30 séances, 1 fois par semaine. Activités à réaliser à la maison par les parents.
<i>Groupe témoin</i>	Groupe passif	Pas de groupe témoin	Groupe passif	Groupe actif/ Implémentation du programme « I Can Problem Solve » (ICPS ; Shure, 1993)	Groupe passif
<i>Animateur</i>	Enseignant	Directeurs de projet, enseignants, aides enseignants, étudiants diplômés.	Enseignant et implication des parents.	Enseignant et implication des parents.	Enseignant et implication des parents.
<i>Résultats</i>	- Meilleure compréhension des émotions. - Meilleure compétence sociale. - Diminution des comportements de retrait social.	- Diminution des problèmes de comportement (agression verbale et physique, comportements perturbateurs). - Meilleure compréhension des émotions.	- Meilleure compréhension et régulation des émotions. - Diminution de l'expression des émotions négatives. - Diminution des comportements d'agression et de l'anxiété/dépression. - Diminution des interactions négatives avec les pairs et l'adulte.	- Meilleure compréhension et régulation des émotions. - Augmentation de l'expression d'émotions positives. - Meilleure compétence sociale.	- Meilleure compréhension des émotions. - Meilleure compétence sociale.

De manière générale, ces programmes utilisent du matériel varié (livres, posters, marionnettes, cartes, boîte à émotions) et des situations pédagogiques différentes au cours des séances proposées aux enfants (jeux interactifs, jeux en groupe, jeux de rôles), mais aucun ne propose d'entraîner

également le jeu de faire semblant en vue de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles.

À notre connaissance, seul le programme *Tools of the Mind* propose d'étayer spécifiquement le jeu de faire semblant en classe et ce dans la perspective de développer les fonctions exécutives, mais également les compétences socio-émotionnelles. Ce programme a été développé par les psychologues Bodrova et Leong (2011, 2001) et inspiré de la théorie historico-culturelle de Vygotski selon laquelle les enfants construisent des connaissances à l'aide d'outils culturels qui deviennent grâce aux interactions sociales des « outils de la pensée ». La première caractéristique essentielle de ce programme inclut le soutien au développement d'un jeu de faire semblant mature (développé), à savoir un jeu dans lequel l'enfant : peut occuper plusieurs rôles à la fois (le docteur et le patient) ; prend part à de longs dialogues avec ses partenaires de jeu sur le déroulement du scénario, les rôles et l'évolution de l'histoire avant de commencer le jeu et au moment où le scénario est sur le point de changer ; fait usage du langage de façon importante pour décrire les accessoires, expliquer les actions, imiter la façon de parler des personnages joués et diriger le comportement des autres joueurs ; n'a plus forcément besoin des objets pour symboliser ses actions et joue plus d'une heure (il peut même poursuivre le jeu le lendemain ou pendant plusieurs jours) (Bodrova & Leong, 2011 ; Leong & Bodrova, 2012). Ces auteures proposent différentes stratégies spécifiques pour développer le niveau de jeu des enfants, comme s'assurer qu'ils disposent de suffisamment de temps pour jouer, leur montrer comment faire usage des accessoires et des jouets de manière symbolique, leur donner des idées de thèmes de jeu qui prolongent leurs expériences et enrichissent le jeu (à travers des visites éducatives dans un zoo, dans un restaurant, la lecture d'histoires etc.), attirer l'attention des enfants sur les actions, les mots et les interactions sociales entre les personnes dans différentes situations (par exemple, pour pouvoir ensuite endosser les rôles du docteur, de l'infirmier et du patient), aider les enfants à planifier leur jeu en choisissant les rôles, le scénario, les accessoires, etc. (Bodrova, 2008 ; Bodrova & Leong, 2011). La seconde caractéristique centrale de ce programme met en lumière l'importance des interactions sociales dans les activités d'apprentissage. L'étayage à l'aide du langage par l'enseignante et par les pairs est alors crucial. En effet, le langage facilite le partage des expériences nécessaires à la construction des processus cognitifs. Il représente également un outil important pour s'appropriier les outils mentaux des autres (Bodrova & Leong, 2011 ; Vygotski, 1997). Récemment aux États-Unis, Blair, McKinnon et Daneri (2018) ont examiné l'effet de ce programme sur le développement des

compétences socio-émotionnelles chez des enfants de cinq ans. Ce programme a été implémenté par les enseignants dans le cadre scolaire. Les résultats de cette étude indiquent une baisse des problèmes de comportement, des comportements agressifs, une amélioration de la capacité à s'auto-réguler, des compétences socio-émotionnelles ainsi que des relations avec l'enseignant pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Cette étude met en avant les effets bénéfiques d'un tel programme où le jeu de faire semblant constitue l'une des composantes fondamentales. Dans cette perspective, la thèse réalisée par Landry (2014), qui nous a permis d'élaborer notre programme, consistait justement à examiner l'effet de l'étaillage du jeu de faire semblant – tel que défini par Vygotski - sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socio-scolaire chez des enfants de 5 ans. Pour ce faire, les enfants du groupe expérimental ont participé à des opportunités relationnelles misant sur l'étaillage du jeu de faire semblant qui s'échelonnaient sur une période de trois mois à raison d'environ une rencontre (1 heure) par semaine (9 séances au total). Pour constituer ces activités, la chercheuse s'est appuyée sur le programme *Second Step* pour créer les phases de « préparation » et sur l'ouvrage de Bodrova et Leong (2011) évoqué précédemment pour les périodes de jeu de faire semblant. Le temps consacré aux phases de préparation variait entre le début et la fin de l'intervention. Pour la première séance, la phase de préparation durait 20 minutes et son temps diminuait jusqu'à la dernière séance où elle ne durait que 5 minutes. Selon Landry (2014), « cette observation est cohérente avec l'autonomie progressive acquise par l'enfant en situation de jeu qui lui permet de jouer durant une période de temps plus importante » (p. 53). Ainsi, le temps consacré au jeu de faire semblant passe de 40 minutes à 55 minutes. Les résultats obtenus indiquent que l'étaillage du jeu de faire semblant est associé à un score plus élevé pour le groupe expérimental à deux mesures de la pensée sociale : la capacité d'adopter la perspective d'autrui et la capacité de résoudre des problèmes sociaux, la troisième mesure portant sur l'attitude prosociale. En résumé, ces différentes recherches mettent l'accent sur l'importance du jeu de faire semblant, et notamment de sa forme la plus développée, pour le développement socio-émotionnel des jeunes enfants.

« Faire semblant » renvoie généralement à un comportement « simulé », de type « non littéral » où l'enfant fait « comme si » (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). À travers cette forme de jeu, les actions (mimer les gestes d'une personne qui boit du thé), les objets (un morceau de papier devient un ticket de bus) et les verbalisations (« Vroom-Vroom » représente le bruit d'une voiture) prennent des significations

figurées (Pellegrini & Smith, 1998). Le jeu de faire semblant peut également prendre une forme plus développée (jeu sociodramatique, Christie, 1982 ; Smilansky, 1968 ; Smith, 2010) lorsqu'il implique le jeu de rôle et plus d'un participant. Cette forme de jeu serait la plus susceptible de générer des gains développementaux. En effet, la méta-analyse réalisée par Fisher (1992) sur l'influence du jeu sur le développement de l'enfant a pu mettre en évidence l'effet saisissant du jeu et plus spécifiquement du jeu de faire semblant sociodramatique sur les performances cognitives, linguistiques et socio-affectives. Les résultats de cette méta-analyse portant sur 46 études suggèrent que le jeu de faire semblant sociodramatique constitue une activité précieuse à utiliser au cours des premiers degrés de la scolarité. Compte tenu de l'importance de cette forme particulière de jeu, dans le cadre de cette recherche, nous nous centrerons principalement sur la définition du jeu de faire semblant telle qu'elle a été conceptualisée dans la perspective vygostkienne, car elle rejoint notamment la définition du jeu sociodramatique évoquée par Fisher (1992), à savoir plus précisément la forme de jeu qui implique l'élaboration de scénarios coopératifs comprenant des rôles répartis entre différents partenaires, des échanges verbaux imitatifs et des métacommunications qui structurent l'interaction. Pour Vygotski, le jeu de faire semblant est composé de trois éléments : une situation imaginaire créée par les enfants, l'adoption et l'interprétation de rôles et l'application d'un ensemble de règles correspondant à des rôles précis (Bodrova, 2008 ; Bodrova & Leong, 2011 ; Vygotsky, 2016). Le jeu de faire semblant occupe une place centrale dans le cadre de notre programme puisqu'il constitue, selon les tenants vygotskiens, « l'activité maîtresse » chez les enfants d'âge préscolaire, à savoir l'activité qui facilite la maîtrise des outils mentaux et le développement des fonctions mentales de haut niveau (Elkonin, 2005 ; El'Konin, 1999). Un certain nombre de recherches relève d'ailleurs le rôle central joué par les fonctions cognitives de haut niveau, à savoir plus spécifiquement les fonctions exécutives, dans le développement des compétences socio-émotionnelles et, en particulier, dans le développement des théories de l'esprit (Carlson, Moses, & Breton, 2002 ; Hugues, 1998), de la compréhension des émotions (Carlson & Wang, 2007), de la régulation émotionnelle (Carlson & Wang, 2007 ; Van der Linden, 2004 ; Zelazo & Cunningham, 2007), de l'expression et de l'expérience émotionnelle (Ferrier, Bassett, & Denham, 2014) et du développement social (mesuré par la popularité des enfants) (Garcia-Andres, Huertas-Martínez, Ardura, & Fernández-Alcaraz, 2010). Certains chercheurs considèrent en outre que l'expérience émotionnelle assisterait l'organisation et la direction de la cognition (Blair, 2002 ; Ferrier et al., 2014).

Dans cette perspective, le jeu de faire semblant influence le développement par ces différents aspects : il crée une zone proximale de développement qui va permettre à l'enfant d'effectuer des apprentissages sociaux et culturels nécessaires au développement intellectuel ; il facilite le développement de l'autorégulation et permet à l'enfant de renoncer à ses impulsions immédiates ; il facilite la décentration (Bodrova & Leong, 2011, 2015 ; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007 ; Diamond & Lee, 2011 ; Elias & Berk, 2002 ; Elkonin, 2005 ; El'Konin, 1999, Vygotski, 2016). Enfin, le jeu constitue également un contexte privilégié qui va permettre à l'enfant d'expérimenter dans un cadre sécurisant des émotions complexes ainsi que des situations sociales sans devoir subir les conséquences du monde réel (Vygotsky, 1978, cité par Hoffmann & Russ, 2016). Compte tenu de l'importance du jeu de faire semblant sur le développement global de l'enfant, les périodes de jeu de faire semblant font partie intégrante de chacune des séances planifiées dans notre programme.

## Objectifs

Au vu de l'importance des compétences socio-émotionnelles dès les premiers degrés de la scolarité et de la faible quantité de revues effectuées sur des interventions faisant usage du jeu de faire semblant comme contexte privilégié pour favoriser le développement de certaines compétences socio-émotionnelles, cette recherche vise à évaluer les effets d'un programme d'entraînement basé sur cette forme de jeu intégré au cadre scolaire chez des enfants de cinq ans. Nous avons sélectionné des enfants âgés de 5 ans pour trois raisons majeures. Tout d'abord, les séances que nous avons adaptées et élaborées sur la base des séances créées par Landry (2014) ont été à l'origine réalisées avec des enfants de cet âge. Il nous paraissait ainsi plus pertinent de tester notre programme sur la même population. De plus, pour des raisons organisationnelles (notamment pour les parties relatives à la formation des groupes lors des moments de jeux de faire semblant), nous avons estimé qu'il était plus judicieux de conduire ces séances avec un groupe plus restreint ; le plan horaire des enfants en deuxième enfantine nous permettant de travailler avec moins d'élèves. Enfin, afin d'intervenir précocement dans le cadre scolaire, nous avons sélectionné la tranche d'âge des 5 ans et non pas celle des 4 ans, car la présence du jeu de faire semblant est significativement plus importante chez les enfants de 5 ans comparativement aux plus jeunes enfants

(4 ans) (Rubin, Watson, & Jambor, 1978). Le jeu de faire semblant constitue ainsi une activité que les enfants de 5 ans mobilisent dans le cadre des jeux libres plus fréquemment.

Le programme d'intervention élaboré vise à promouvoir le développement de la compréhension des émotions, de la régulation des émotions négatives et du comportement prosocial. D'une part, parce qu'il fait usage du jeu de faire semblant comme contexte privilégié pour réinvestir et expérimenter les éléments de compétence entraînés lors des phases d'enseignement/apprentissage plus systématisées avec l'expérimentatrice et le groupe classe. D'autre part, parce qu'en étayant simultanément le jeu, celui-ci devient plus mature. En d'autres termes, l'expérimentation et le renforcement des éléments de compétence développés lors des périodes d'enseignement/apprentissage plus structurées en situation de jeu de faire semblant ainsi que le développement d'un jeu de faire semblant plus mature mobilisant les fonctions cognitives de haut niveau constituent les mécanismes sous-jacents à l'amélioration des trois compétences socio-émotionnelles.

Dans cette perspective, nous formulons l'hypothèse que l'amplitude du progrès réalisé au niveau des trois compétences évaluées sera plus forte pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin qui suivra une progression « classique » due à leur scolarisation et à leur développement. Plus spécifiquement, nous supposons que notre intervention augmentera de manière plus importante pour le groupe expérimental la compréhension des émotions en favorisant la labellisation des émotions, l'identification perceptive des expressions faciales (de manière isolée et en contexte) ainsi que la compréhension des causes et du contexte des émotions. Nous inférons également que notre intervention améliorera de manière plus importante pour le groupe expérimental la régulation des émotions négatives en augmentant la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation fonctionnelles, en diminuant la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation dysfonctionnelles, en augmentant l'aptitude à réguler les émotions évaluées par les parents au quotidien et en diminuant la labilité/négativité émotionnelle évaluée par les parents au quotidien. Enfin, nous formulons l'hypothèse que notre programme améliorera le comportement prosocial des enfants en augmentant leurs comportements prosociaux observés (comportements d'aide), en augmentant les réponses comportementales de type prosocial et en diminuant les réponses comportementales de type agressif et évitant face à des situations de résolution de problèmes interpersonnels.

## MÉTHODE

### Participants

Dix-neuf enfants âgés de cinq ans scolarisés dans deux classes de deuxième enfantine d'une école publique en Suisse ont participé à toute la phase de pré-test, post-test<sup>1</sup> ainsi qu'à l'entraînement. Précisons que les deux premières années de scolarité sont constituées de classes comprenant en moyenne 10 enfants de première enfantine (4 ans) et 10 enfants de deuxième enfantine (5 ans). Les enfants de première et deuxième enfantine viennent à l'école, respectivement 4 demi-journées et 7 demi-journées. Les enfants en deuxième enfantine bénéficient par conséquent de demi-journées sans la présence des élèves de première année, ce qui explique l'effectif réduit d'environ 10 enfants par classe. Ces enfants parlent également tous français. Deux enseignantes expérimentées ont accepté librement de participer à cette recherche et d'intégrer le groupe témoin ou le groupe expérimental. Finalement, le groupe témoin est composé de 10 enfants (7 filles, 3 garçons ;  $M = 5.69$ ,  $ET = .34$ ) et le groupe expérimental comprend 9 enfants (4 filles, 5 garçons ;  $M = 5.75$ ,  $ET = .29$ ).

Dans le cadre de cette étude, nous avons veillé au respect du Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie de l'université de Genève. Ainsi, les deux enseignantes expérimentées participant à cette recherche ont été recrutées sur la base du volontariat. Nous avons également obtenu l'accord de la direction du centre scolaire. Les parents des enfants participant à cette étude ont ensuite signé un formulaire de consentement leur garantissant la confidentialisation des données. Les objectifs de l'étude ont clairement été exposés et chacun a été informé que la participation était facultative et que les enfants pouvaient quitter l'étude à tout moment.

### Procédure

Le groupe expérimental a bénéficié de onze séances d'une heure hebdomadaire (sur une demi-journée en l'absence des élèves de première enfantine). Ces séances ont eu lieu entre les périodes d'évaluation (pré-tests/post-tests) et ont été dispensées par la chercheuse principale (l'expérimentatrice) qui est enseignante et psychologue. L'enseignante de la classe n'est intervenue à aucun moment dans le cadre de ces séances.

---

<sup>1</sup> Les parents d'un participant du groupe témoin n'ont pas rempli le questionnaire de régulation émotionnelle (« ERC ») au post-test. Par conséquent, les données récoltées au pré-test uniquement pour cette mesure n'ont pas été traitées pour ce participant.

Concernant le choix de réaliser des séances d'une durée de 60 minutes, cette décision repose sur le fait qu'un jeu de faire semblant mature (développé) devrait pouvoir durer au moins cinquante minutes. En effet, la durée du jeu constitue un indicateur clé du niveau de jeu de faire semblant de l'enfant (Landry, 2014 ; Leong & Bodrova, 2012 ; Bodrova & Leong, 2011). La maturation du jeu fait partie des facteurs favorisant le développement des compétences socio-émotionnelles. Au sujet du nombre de séances, c'est essentiellement pour des raisons organisationnelles (accord des enseignantes et de la direction des écoles, récolte des formulaires de consentement, passation des pré-tests/post-tests) et institutionnelles (respect du programme scolaire régulier) que les interventions ont été limitées à onze séances.

Le groupe témoin « passif » n'a bénéficié d'aucune intervention spécifique (Gentaz, 2018). Ce groupe a suivi pendant ce temps des heures de classe « habituelles » avec leur enseignante incluant environ une heure de jeu de faire semblant hebdomadaire lors des activités libres. Lors de ces périodes de jeu, l'accompagnement de l'enseignante consiste à observer les enfants afin de développer leur niveau de jeu et/ou de réinvestir, faire évoluer ou de créer de nouveaux savoirs qui ne sont pas forcément liés aux compétences socio-émotionnelles (contrairement à ce qui est systématiquement visé dans le programme). L'enseignante du groupe témoin tout comme l'enseignante du groupe expérimental ont bénéficié d'une formation continue obligatoire à la Haute École Pédagogique du canton du Valais consacrée notamment à l'étayage du jeu de faire semblant et à l'importance de cette forme de jeu pour apprendre et se développer.

Concernant l'enseignement des compétences socio-émotionnelles par l'enseignante du groupe témoin, cet enseignement était réalisé ponctuellement dans la classe au travers d'activités structurées par l'enseignante (comme des lectures d'histoires dans lesquelles il s'agit d'identifier les émotions d'un personnage puis de tisser des liens avec son propre vécu émotionnel) et en fonction des événements survenant en classe. L'enseignante du groupe expérimental prévoyait également des séances d'enseignement/apprentissage consacrées aux compétences socio-émotionnelles, car leur développement fait partie intégrante du programme scolaire régulier.

## Pré-tests et post-test

Lors de chaque période (pré-test, post-test), les enfants ont participé à deux entrevues individuelles d'une durée de soixante minutes dans une

salle de l'école en janvier et en mai. Les parents des participants ont également rempli un questionnaire sur la régulation des émotions de leur enfant à chaque période.

Lors du pré-test, deux évaluations collectives (tests des matrices progressives de Raven et de vocabulaire actif et passif) ont également été réalisées et ont duré approximativement une heure.

Afin de contrôler le niveau d'intelligence non-verbale, le niveau d'intelligence verbale et la capacité de prendre la perspective d'autrui respectivement, les tests des matrices progressives de Raven (Raven, Court, & Raven, 1998), de vocabulaire actif et passif (TVAP ; Deltour & Hupkens, 1980) ainsi qu'une épreuve classique de « fausse croyance » (Théorie de l'esprit) adaptée de Wimmer et Perner (1983) par Lillard et Else-Quest (2006) ont été administrés aux deux groupes uniquement lors du pré-test. Le niveau de compétences socio-émotionnelles des enfants a été évalué à deux reprises en individuel (lors du pré-test en janvier et lors du post-test en mai) à l'aide de huit mesures regroupées en trois catégories évaluant : a) la compréhension des émotions, à l'aide de l'épreuve de compréhension d'étiquettes émotionnelles (label), d'un test d'identification perceptive d'expressions faciales émotionnelles, des tâches de compréhension des causes des émotions et de compréhension des émotions en contexte ; b) la régulation des émotions négatives, à l'aide d'un entretien structuré évaluant les stratégies de régulation émotionnelle fonctionnelles et dysfonctionnelles ainsi que d'un questionnaire sur la régulation émotionnelle de l'enfant rempli par les parents, c) le comportement prosocial, par le biais de l'épreuve mesurant les initiatives altruistes et d'une tâche de résolution de problèmes interpersonnels.

### *Compréhension des émotions*

*Épreuve 1 : « Vocabulaire émotionnel ».* Dans cette épreuve adaptée de Theurel et Gentaz (2015), l'enfant doit apparier un label émotionnel (par exemple, « joie ») préalablement entendu (mot lu par l'expérimentateur) à l'expression faciale émotionnelle correspondante parmi un choix de trois réponses. Les expressions faciales émotionnelles utilisées sont issues de Baron-Cohen, Wheelwright et Jolliffe (1997). Les six émotions de base (la tristesse, la colère, la joie, la peur, la surprise et le dégoût) sont présentées. L'enfant doit montrer la bonne réponse. Le score maximum à cette tâche est de six points (un point par bonne réponse).

*Épreuve 2 : Identification perceptive des expressions faciales émotionnelles.* Cette épreuve de Theurel et al. (2016) est composée de deux subtests. Le premier évalue la capacité d'identification des expressions faciales émotionnelles présentées de manière isolée. Le second évalue les capacités de reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles présentées au sein d'un contexte (scènes visuelles illustrant la cause de l'émotion). La première partie du test est composée de dix planches (cinq émotions présentées deux fois). Le personnage est présenté dans un décor ne contenant aucune information contextuelle. La seconde partie du test est composée de vingt planches. Le personnage est présenté dans une scène visuelle contenant une information contextuelle congruente à l'expression faciale émotionnelle exprimée par le personnage. Après chacune des trente planches dessinées, l'enfant dispose d'une planche réponse composée de trois expressions faciales émotionnelles exprimées par trois enfants différents, mais du même genre que le personnage figurant sur la planche dessinée précédente. Parmi ces trois expressions, une correspond à l'émotion exprimée par le personnage dans la planche dessinée, une correspond à un distracteur de valence positive (joie) et une correspond à un distracteur de valence négative (colère, dégoût, peur ou tristesse). L'enfant doit choisir (en pointant du doigt) l'expression faciale parmi les trois qui correspond à l'émotion ressentie par le personnage dans la planche dessinée. Le score maximum à la première et à la deuxième partie du test est de respectivement dix points et vingt points (un point par bonne réponse).

*Épreuve 3 : Compréhension des causes des émotions.* Dans cette épreuve de Theurel et Gentaz (2015), l'enfant doit trouver parmi un choix de trois expressions faciales émotionnelles, celle qui correspond à l'émotion ressentie par le personnage d'une histoire racontée. Dix scénarios décrivant cinq émotions de base (colère, tristesse, dégoût, peur, joie) sont présentés à l'enfant. Le score maximum à cette épreuve est de dix points (un point par bonne réponse).

*Épreuve 4 : « Tâche contextuelle ».* Cette épreuve tirée de la NEPSY-II de Korkman, Kirk et Kemp (2012) fait partie du subtest « Théorie de l'esprit ». Le manuel de la NEPSY-II fournit plusieurs sources de données probantes relatives à la validité de l'ensemble des tests utilisés dans cette batterie (Korkman, Kirk, & Kemp, 2007, 2012). L'expérimentateur montre à l'enfant une image qui représente une situation sociale dans laquelle le visage du personnage cible n'est pas montré. L'enfant doit alors choisir parmi quatre photos, celle qui dépeint l'affect approprié du personnage cible de l'image. Cette épreuve est composée de six planches (six situations différentes) mettant en scène pour chaque image une des

cinq émotions de base (colère, joie, tristesse, dégoût, peur), sauf pour la colère qui est représentée à deux reprises. L'évaluation porte sur la capacité de l'enfant à reconnaître les expressions faciales, à comprendre comment les émotions sont liées au contexte social et à reconnaître l'affect approprié, en fonction de divers indices. Le score maximum est de six points (un point par bonne réponse).

Les scores obtenus par chaque enfant à ces 4 premières épreuves ont été convertis en un pourcentage de réponses correctes.

### *Régulation des émotions négatives*

*Entretien structuré sur les stratégies de régulation des émotions négatives.* Cet entretien vise à évaluer la perception de l'enfant quant à la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation des émotions négatives fonctionnelles et dysfonctionnelles. Dans un premier temps, un scénario est lu à l'enfant : « *Imagine maintenant que tu ne peux pas faire quelque chose que tu aimerais vraiment faire, comme jouer avec un jouet, voir ton meilleur ami ou aller à un endroit que tu adores* ». Ce scénario décrit les situations qui sont les plus mentionnées par les parents dans l'étude 1 de López-Pérez, Gummerum, Wilson et Dellaria (2017). Après lecture du scénario, l'enfant doit évaluer sur une échelle allant de 1 (= « très mal ») à 5 (= « très bien ») comment il se sentirait, s'il était amené à vivre cette situation. Si l'enfant répond se sentir « ni bien, ni mal », « bien » ou « très bien », l'entretien s'arrête. En revanche, si l'enfant indique se sentir « un peu mal » ou « très mal », dix stratégies de régulation sont alors lues à l'enfant et illustrées à l'aide d'une image représentant chaque stratégie. Ces dix stratégies sont composées de trois stratégies « dysfonctionnelles » (rumination, agression verbale/physique et suppression expressive) et de sept stratégies « fonctionnelles » (technique physio-relaxante, réévaluation cognitive, distraction cognitive, distraction comportementale, partage social, recherche de réconfort physique et modification de la situation). Pour chaque stratégie, la fréquence d'utilisation rapportée par l'enfant est évaluée sur une échelle de 1 à 3 (1 = « jamais », 2 = « des fois », 3 = « presque toujours »). Nous avons calculé un score moyen respectivement de fréquence d'utilisation des stratégies de régulation fonctionnelles et de fréquence d'utilisation des stratégies dysfonctionnelles.

*La version francophone de l'ERC (ERC-vf, Nader-Grosbois & Mazzone, 2015).* Ce questionnaire validé auprès d'enfants d'âge préscolaire (3 à 6 ans) mesure la perception des parents des enfants à propos de leurs capacités à réguler leurs émotions dans la vie quotidienne. Les qualités

psychométriques de l'ERC-vf ont été confirmées (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). Il propose 24 énoncés de comportements qui réfèrent aux réponses et réactions émotionnelles de colère, de joie, à l'empathie à l'égard des pairs et des adultes, aux comportements émis en cas de transitions d'activité, de frustration. Pour chaque énoncé, l'adulte cote la fréquence du comportement selon une échelle de Likert à quatre points : « jamais », « parfois », « souvent », « presque toujours ». Les points sont sommés pour calculer des scores moyens respectivement de régulation émotionnelle (composé de 8 items) et de dysrégulation émotionnelle (Labilité/Négativité ; composé de 16 items).

### *Le comportement prosocial*

*Épreuve 5 : « Initiatives altruistes ».* Cette épreuve est inspirée du paradigme expérimental de Bryan, Master et Walton (2014). Les enfants sont invités à s'engager dans des épreuves entrecoupées par cinq opportunités d'aide. Deux des cinq opportunités d'aide sont proposées à l'enfant lorsqu'il est engagé dans un jeu (dessin semi-induit, jeu de construction) et, dans les deux cas, l'enfant doit arrêter de jouer pour fournir l'aide à l'expérimentateur. Le score obtenu correspond au nombre de tâches où l'enfant à aider l'expérimentateur (score allant de 0 à 5).

*Épreuve 6 : « Challenge social ».* L'épreuve « *Challenging situation task-Revised* » (cf. Annexe) de Denham, Bouril et Belouad (1994) a été traduite et adaptée par la chercheuse principale. Dans cette tâche, l'enfant doit choisir une réponse comportementale parmi un choix limité de réponses, à la suite de la présentation et de la description verbale de six situations (représentées par six images) de provocation physique et sociale par un pair. L'expérimentateur demande à l'enfant ce qu'il ferait dans cette situation et lui présente trois choix de réponse en utilisant trois images qui illustrent un comportement prosocial, agressif ou évitant. Le score correspond au nombre de fois où l'enfant a choisi une réponse de type prosocial, agressif et évitant aux six situations exposées par l'expérimentateur, soit un point par situation. Le score peut aller de 0 à 6 pour chaque catégorie de comportement.

L'ordre de passation des différentes mesures était le même lors du pré-test et du post-test : Épreuve une, trois, Entretien structuré, Épreuve deux, six et quatre. Les opportunités d'aides de l'épreuve cinq ont été réalisées entre l'épreuve deux et six, l'épreuve six et quatre et après l'épreuve quatre. L'épreuve de fausse croyance a été administrée en individuel en pré-test uniquement. La passation débutait par cette épreuve.

## Programme d'entraînement

Le programme des onze séances a été développé et expérimenté par la chercheuse principale en partie sur la base des planifications d'activités élaborées par Landry (2014) et de l'ouvrage de Bodrova et Leong (2011) pour étayer les périodes de jeu de faire semblant. Ce programme reprend ainsi les deux grandes phases d'enseignement/apprentissage proposées par Landry qui structurent chaque séance : (1) la période de « préparation » par le biais d'activités structurées (présentation d'images, lecture d'une histoire, discussions) amorcée avec le collectif autour des éléments de compétences socio-émotionnelles ; (2) la période de « réalisation » ou de réinvestissement des savoirs travaillés (au cours de la première phase) en situation de jeu de faire semblant comprenant différents thèmes de jeu dans les 6 dernières séances - « Papa/Maman », « Hôpital » et « Princes, princesses, sorciers, dragons » - ont notamment été induits, à l'aide du matériel, d'images et d'histoires. Dans le tableau II figure, à titre d'exemple, un extrait d'une phase de préparation et de réalisation tiré d'une partie de la planification d'une séance (séance 7).

**Tableau 2.** Exemple d'une séance comprenant la « Préparation » et le moment de « Réalisation » du jeu de faire semblant

**Table 2.** Example of a session including the "Preparation" and the "Realization" time of the pretend play

### **1. Préparation au jeu de faire semblant**

#### **But de l'activité**

« J'aimerais aujourd'hui que l'on joue en groupe à exprimer et à partager une émotion de joie et à se dire des « mots doux » ». Amorcer avec les questions suivantes :

- Est-ce que c'est important d'être joyeux ? *Oui, cela fait beaucoup de bien au corps et à la tête.* Comment on se sent dans le corps quand on est joyeux ? et à quoi on pense ? qu'est-ce qu'on a envie de dire et de faire ? *On a envie de dire des « mots doux », on a envie d'aller vers les autres...*

« J'aimerais, à présent vous lire une histoire et vous me dites comment se sent le personnage de cette histoire et ce qu'il a envie de dire. »

#### **Histoire de Lola et « Les mots doux » de Norac et Dubois (2016)**

S'arrêter à chaque page pour demander aux élèves de reconnaître l'émotion ressentie par Lola en justifiant à l'aide d'indices (gestes, expressions du visage, contextuels). Leur demander également pourquoi à la page 18 Lola « boude » ? Quelle est l'émotion qui se cache ? Moment d'échange et de discussion avec les élèves.

Clore avec la question suivante : Qu'est-ce que vous ressentez quand on vous dit des mots doux ? *C'est agréable, cela réchauffe le cœur, on a envie de faire un câlin, on est joyeux...*

Imaginer ensuite avec les élèves une liste de « mots doux » :

- *J'ai beaucoup aimé jouer avec toi.*
- *Merci.*
- *C'était super !*
- *Bravo !*
- *Je t'adore !*
- *Je te trouve très gentil.*
- *Je te félicite pour...*
- *Tu as très bien joué le rôle de...*

Enfin, l'enseignante demande aux enfants de dire un mot doux à leur voisin d'à côté. Chaque enfant dit un mot doux différent (dans la mesure du possible) de leur choix à leur voisin de droite (en demi-cercle) et les autres écoutent. *Qu'avez-vous ressenti quand vous avez dit le mot doux ? Qu'avez-vous ressenti quand vous l'avez entendu (dans le corps et la tête) ?*

## **2. Réalisation : Jeu de faire semblant / « Papa-Maman »** (par équipe de 3-4)

*« Maintenant, vous pouvez jouer en équipe à un jeu de faire semblant. Le matériel est dans le sac. Il faut faire des équipes de 3-4 enfants, venir chercher un sac et observer le matériel pour trouver les personnages que vous pourriez jouer avec le matériel et les dessiner sur le bloc note dans le sac. Ensuite, vous pourrez amorcer votre jeu ».*

Retour en groupe (5 minutes) :

Qui peut me nommer les personnages qui ont été joués ?

### **Défi en situation de jeu de faire semblant :**

*« J'aimerais que l'un des personnages de votre jeu vive une émotion de joie. J'aimerais également que les personnages de l'histoire se disent un mot doux (rappeler les mots doux listés aux enfants).*

*Alors, vous devez tenter de suivre les défis suivants dans votre scénario de jeu :*

- 1) *choisir une situation qui provoque **une émotion de joie** pour l'un des personnages ;*
- 2) *faire jouer l'expression de l'émotion par des indices physiques par le personnage et par des paroles ;*
- 3) *Chaque personnage doit pouvoir dire un mot doux ».*

Les enfants expérimentent 20 minutes selon la dynamique du groupe et les questions suivantes peuvent être utilisées ensuite lors du retour en groupe :

- **Quelle était la situation qui déclenchait une émotion de joie ?**
- **Quelle était la réaction du personnage ?**
- **Est-ce que le personnage était un peu ou beaucoup joyeux ?**
- **Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez formulé un mot doux ?**
- **Et, comment vous êtes-vous sentis quand vous avez entendu le mot doux ?**

Au cours des deux premières séances, les enfants ont l'opportunité de jouer à faire semblant avec l'expérimentatrice et tout le collectif en même temps. Puis, à partir de la troisième séance, ils sont divisés en équipes pouvant inclure entre deux et cinq enfants. Les groupes étaient formés de manière aléatoire par l'expérimentatrice. Le temps consacré aux activités structurées avec le collectif varie entre le début et la fin de l'intervention. Lors de la première séance, le temps consacré aux activités d'apprentissage structurées avec tout le collectif dure environ cinquante minutes et ce temps diminue progressivement jusqu'à la dernière rencontre où cette période dure environ dix minutes. L'augmentation du temps consacré aux périodes de jeu de faire semblant constitue un facteur central caractérisant un jeu plus mature et par conséquent plus susceptible de générer des gains développementaux (Bodrova, 2008 ; Bodrova & Leong, 2011, 2015 ; Elkonin, 2005 ; Leong & Bodrova, 2012).

Pour la compétence compréhension des émotions, les objectifs visés étaient les suivants pour les cinq premières séances :

1. Acquérir du vocabulaire associé aux émotions de base (joyeux, content, triste, fâché, en colère, peur, effrayé). Reconnaître certaines émotions de base chez soi et chez autrui en utilisant des indices physiques (expressions du visage, posture, gestes).

2. Reconnaître et comprendre les émotions de base chez soi et chez autrui en identifiant des indices para-verbaux (prosodie), le « déclencheur » d'une émotion chez soi et chez autrui, les tendances à l'action associées à chaque émotion, les cognitions qui peuvent être associées à chaque émotion et les modifications biologiques liées à chaque émotion.

3. Comprendre que nos émotions, pour une même situation, peuvent changer avec le temps. Comprendre que les émotions pour une même situation peuvent être différentes d'une personne à l'autre.

4. Comprendre que nos émotions, pour une même situation, peuvent être contradictoires.

5. Comprendre que l'expression émotionnelle (degré d'intensité de la réaction émotionnelle) peut différer d'une personne à l'autre.

Pour les compétences en régulation des émotions négatives et pour le comportement prosocial, les objectifs visés étaient les suivants pour les six dernières séances :

6. Déterminer et utiliser des stratégies de régulation d'une émotion négative intense (colère) fonctionnelles pour aider un partenaire de jeu à se calmer.

7. Partager une émotion positive (joie) avec ses partenaires de jeu, formuler un feedback social positif à un camarade et en identifier les bénéfices sur le plan physique et affectif chez soi et chez l'autre.

8. Déterminer et utiliser des stratégies de régulation d'une émotion négative (peur, tristesse) fonctionnelles et démontrer un souci vers l'autre (réceptivité émotionnelle).

9. et 10. Déterminer des solutions socialement acceptables (de nature pro-sociale) pour gérer une émotion négative déclenchée par un problème inter-personnel.

11. Enrichir son répertoire de solutions face à des situations problèmes et avoir la capacité de recourir à des stratégies de régulation des émotions adaptées à la situation.

Au cours de chaque séance, les enfants ont l'opportunité d'expérimenter et de réinvestir les connaissances acquises dans les moments d'enseignement/apprentissage structurés directement en contexte de jeu de faire semblant.

Plus particulièrement, lors des premières séances, l'expérimentatrice procède à davantage d'interventions actives par le biais de démonstrations (« modelage ») et par la transmission de médiateurs externes (outils, stratégies) (Vygotski, 1997). Un plus grand étayage est assuré. Le comportement des élèves est alors dirigé de manière plus importante. Au cours des trois dernières séances, il est souhaité que les enfants réinvestissent (à travers le jeu de faire semblant) de manière plus indépendante les outils transmis au cours des séances précédentes où le niveau d'assistance est plus important (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Le jeu de faire semblant est également étayé par l'expérimentatrice à l'aide d'interventions externes (encouragements, questions, étayage émotionnel), d'interventions internes (participation de l'expérimentatrice au jeu en endossant un rôle) et par l'utilisation d'un langage de type faire semblant (*pretend talk*) (par exemple, si l'expérimentatrice joue le rôle d'un infirmier, elle pourrait dire : « puis-je mesurer votre pression sanguine ? ») (Christie, 1982 ; Meacham, Vukelich, Han, & Buell, 2015 ; Rakoczy, Tomasello, & Striano, 2006).

## RÉSULTATS

Afin de tester l'équivalence des deux groupes au prétest, des tests de Mann-Whitney (adaptés à la taille restreinte de nos échantillons) ont été utilisés pour toutes les mesures. Les résultats obtenus n'ont révélé aucune différence significative entre les deux groupes (tous les  $p > .113$ ). Seules les variables de contrôle et les variables (mesurant les compétences socio-émotionnelles) dont les scores ont montré une amélioration significative pour le groupe expérimental par suite de l'entraînement sont présentées dans le tableau III.

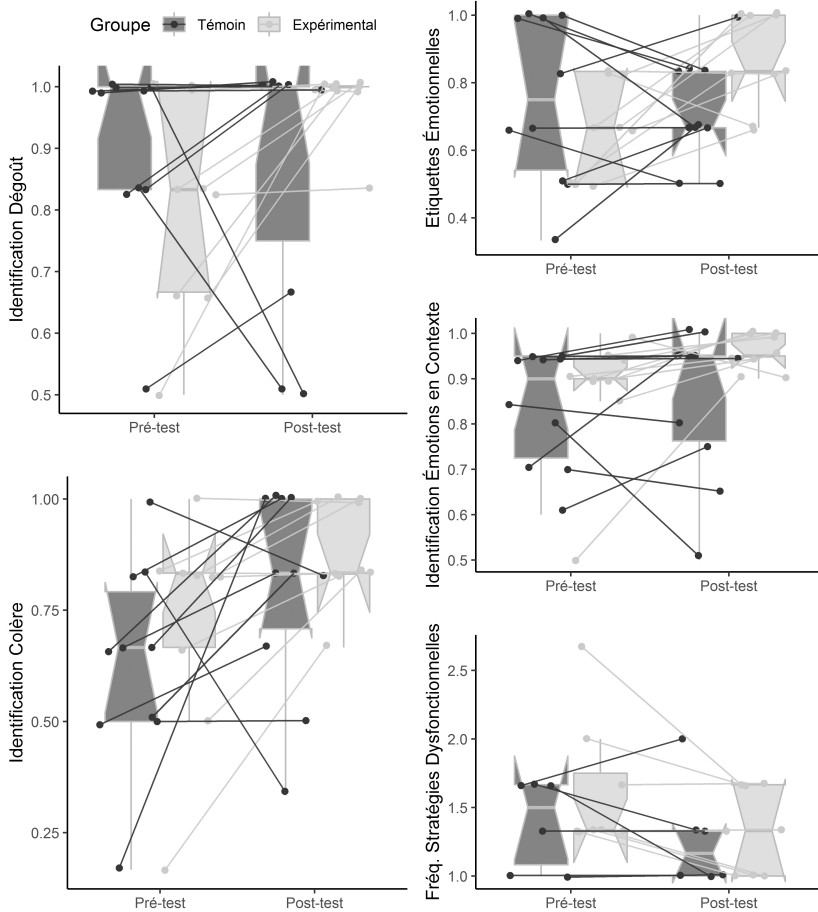
**Tableau 3.** Taille de l'échantillon, médianes (et minimum, maximum) aux mesures de contrôle et de compétences socio-émotionnelles au pré-test pour chaque groupe (expérimental, témoin) ainsi que la significativité des tests statistiques (Mann-Withney)

**Table 3.** Sample size, median (and minimum, maximum) to control measures and socio-emotional competences in the pre-test for each group (experimental, control) as well as the significance of statistical tests (Mann-Withney)

	<i>n</i>	Groupe Expérimental	<i>n</i>	Groupe Témoin	U( <i>p</i> )
Intelligence non-verbale	9	20 (13, 30)	10	20.50 (14, 30)	40 (.720)
Intelligence verbale	9	34 (23, 51)	10	39 (26, 49)	30.50 (.243)
Épreuve fausse croyance	9	2 (1, 2)	10	2 (1, 2)	39 (.661)
Étiquettes émotionnelles	9	0.67 (0.50, 0.83)	10	0.75 (0.33, 1)	34.50 (.400)
Identification des émotions en contexte	9	0.90 (0.50, 1)	10	0.90 (0.60, 0.95)	40.50 (.720)
Identification de la colère	9	0.83 (0.17, 1)	10	0.67 (0.17, 1)	32 (.315)
Identification du dégoût	9	0.83 (0.50, 1)	10	1 (0.50, 1)	31 (.278)
Fréquence stratégies dysfonctionnelles	8	1.33 (1.33, 2.67)	6	1.5 (1, 1.67)	19 (.573)

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, des tests des Signes ont été appliqués. Le test des signes permet d'établir si l'entraînement exerce un effet favorable au développement des compétences socio-émotionnelles, comparativement au groupe témoin (sans intervention). Ce test est basé sur les signes des différences entre des paires d'observation (Dixon & Mood, 1946).

La figure 1 présente les scores en pourcentage de réponses correctes aux mesures étiquettes émotionnelles, identification des émotions en contexte, identification de la colère, identification du dégoût et les scores moyens pour la variable relative à la fréquence des stratégies de régulation dysfonctionnelles pour chaque groupe (témoin, expérimental). Seuls les résultats significatifs sont représentés graphiquement. L'ensemble des résultats pour chaque mesure est reporté dans le tableau IV.



**Figure 1.** Boîtes à moustaches et trajectoires en lignes droites représentant uniquement les résultats significatifs aux mesures Étiquettes émotionnelles, Identification des émotions en contexte, Identification de la colère, Identification du dégoût et Fréquence des stratégies de régulation dysfonctionnelles pour le groupe expérimental en comparaison avec le groupe témoin au pré-test et au post-test.

**Figure 1.** Box plots and Line plots representing only significant results on the measures Emotional labels, Identification of emotions in context, Identification of anger, Identification of disgust and Frequency of dysfunctional regulatory strategies for the experimental group compared to the control group in the pre-test and post-test.

**Tableau 4.** Taille de l'échantillon, moyennes, écarts-types, médianes, différences positives, différences négatives, ex-aequo à toutes les mesures selon les groupes (témoin et expérimental) au pré-test et au post-test ainsi que la significativité des tests statistiques (tests des Signes)

**Table 4.** Sample size, means, standard deviations, medians, positive differences, negative differences, ex-aequo to all measures according to groups (control and experimental) in the pre-test and post-test as well as the significance of statistical tests (Sign tests)

	Temps	N	M	ET	Mdn	Différences (+)	Différences (-)	Ex-aequo	Significativité
<b>Étiquettes émotionnelles</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.75	.25	.75	3	5	2	NS
Groupe témoin	post-test	10	.72	.16	.67				
Groupe expérimental	pré-test	9	.67	.14	.67	7	1	1	$p = .035$
Groupe expérimental	post-test	9	.87	.14	.83				
<b>Compréhension émotions en contexte</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.77	.16	.75	4	2	4	NS
Groupe témoin	post-test	10	.82	.17	.83				
Groupe expérimental	pré-test	9	.65	.26	.67	4	2	3	NS
Groupe expérimental	post-test	9	.80	.22	.83				
<b>Compréhension des causes des émotions</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.77	.11	.75	6	2	2	NS
Groupe témoin	post-test	10	.84	.13	.80				
Groupe expérimental	pré-test	9	.84	.11	.80	4	3	2	NS
Groupe expérimental	post-test	9	.87	.10	.90				
<b>Identification émotions de manière isolée</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.61	.21	.60	8	0	2	$p = .004$
Groupe témoin	post-test	10	.85	.17	.90				
Groupe expérimental	pré-test	9	.72	.23	.80	4	2	3	NS

Groupe expérimental	post-test	9	.90	.11	.90				
<b>Identification émotions en contexte</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.84	.13	.90	4	3	3	NS
Groupe témoin	post-test	10	.85	.17	.95				
Groupe expérimental	pré-test	9	.87	.15	.90	8	1	0	$p = .020$
Groupe expérimental	post-test	9	.96	.04	.95				
<b>Identification colère</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.63	.23	.67	7	2	1	NS
Groupe témoin	post-test	10	.80	.23	.83				
Groupe expérimental	pré-test	9	.72	.25	.83	6	0	3	$p = .016$
Groupe expérimental	post-test	9	.89	.12	.83				
<b>Identification dégoût</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.90	.16	1	3	2	5	NS
Groupe témoin	post-test	10	.87	.22	1				
Groupe expérimental	pré-test	9	.81	.18	.83	5	0	4	$p = .031$
Groupe expérimental	post-test	9	.98	.06	1				
<b>Identification peur</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.67	.29	.75	8	1	1	$p = .020$
Groupe témoin	post-test	10	.85	.18	.92				
Groupe expérimental	pré-test	9	.85	.18	.83	4	0	5	NS
Groupe expérimental	post-test	9	.96	.07	1				
<b>Identification tristesse</b>									
Groupe témoin	pré-test	10	.68	.21	.67	6	1	3	NS
Groupe témoin	post-test	10	.80	.19	.75				
Groupe expérimental	pré-test	9	.78	.19	.83	5	1	3	NS
Groupe expérimental	post-test	9	.91	.12	1				

**Fréquence stratégies fonctionnelles<sup>(a)</sup>**

Groupe témoin	pré-test	6	1.83	.50	1.71	2	4	0	NS
Groupe témoin	post-test	6	1.80	.51	1.71				
Groupe expérimental	pré-test	8	1.85	.23	1.85	5	2	1	NS
Groupe expérimental	post-test	8	1.96	.37	2.07				

**Fréquence stratégies dysfonctionnelles<sup>(a)</sup>**

Groupe témoin	pré-test	6	1.38	.33	1.50	1	2	3	NS
Groupe témoin	post-test	6	1.28	.39	1.20				
Groupe expérimental	pré-test	8	1.62	.49	1.33	0	5	3	$p = .031$
Groupe expérimental	post-test	8	1.33	.31	1.33				

**Régulation émotionnelle (QP)**

Groupe témoin	pré-test	9	3.09	.44	3.25	5	4	0	NS
Groupe témoin	post-test	9	3.26	.48	3.25				
Groupe expérimental	pré-test	9	3.40	.28	3.38	2	6	1	NS
Groupe expérimental	post-test	9	3.31	.25	3.38				

**Labilité-Négativité (QP)**

Groupe témoin	pré-test	9	1.82	.21	1.81	4	3	2	NS
Groupe témoin	post-test	9	1.83	.15	1.81				
Groupe expérimental	pré-test	9	1.81	.32	1.81	4	5	0	NS
Groupe expérimental	post-test	9	1.78	.24	1.71				

**Initiatives altruistes**

Groupe témoin	pré-test	10	2.05	1.26	2.25	7	1	2	$p = .035$
Groupe témoin	post-test	10	3	1.39	3.25				
Groupe expérimental	pré-test	9	2.56	1.01	2	5	3	1	NS
Groupe expérimental	post-test	9	3.11	1.36	3				

**Comportement prosocial**

Groupe témoin	pré-test	10	2.8	1.48	3					
	post-test					3	3	4	NS	
Groupe témoin	pré-test	10	2.7	1.64	3					
Groupe expérimental	pré-test	9	2.78	1.30	3					
Groupe expérimental	post-test	9	3	1.66	3	4	4	1	NS	

**Comportement agressif**

Groupe témoin	pré-test	10	.50	.85	0					
	post-test					3	0	7	NS	
Groupe témoin	pré-test	10	.80	1.14	0					
Groupe expérimental	pré-test	9	1	2.12	0					
Groupe expérimental	post-test	9	.44	.73	0	1	2	6	NS	

**Comportement évitant**

Groupe témoin	pré-test	10	2.70	1.49	2.50					
	post-test					2	4	4	NS	
Groupe témoin	pré-test	10	2.50	1.43	2					
Groupe expérimental	pré-test	9	2.22	1.20	2					
Groupe expérimental	post-test	9	2.56	1.67	2	6	3	0	NS	

(QP) = Questionnaire rempli par les parents

<sup>(a)</sup> Dans le groupe expérimental, un participant a répondu se sentir « bien » après lecture du scénario au pré-test. Dans le groupe témoin, deux participants (au pré-test) ont répondu se sentir « très bien », un participant (au post-test) a répondu se sentir « bien » et un participant (au pré-test) a répondu se sentir « ni bien, ni mal » après lecture du scénario. Par conséquent, les données interprétables relatives à « la fréquence d'utilisation des stratégies fonctionnelles et dysfonctionnelles » se basent sur un échantillon de 6 enfants dans le groupe témoin et de 8 enfants dans le groupe expérimental.

Concernant la compréhension des émotions, les résultats révèlent un effet significatif du programme en faveur du groupe expérimental pour deux mesures : l'épreuve de compréhension d'étiquettes émotionnelles et le subtest d'identification des expressions faciales émotionnelles en contexte, comme le montre la figure 1. En d'autres termes, le groupe expérimental présente une capacité augmentée ( $p = .035$ ) pour apparier un label émotionnel à une expression faciale comparativement au groupe témoin. Les performances du groupe expérimental sont également significativement meilleures ( $p = .020$ ) au subtest d'identification des expressions faciales émotionnelles en contexte comparativement au groupe

témoin. Plus spécifiquement pour chaque émotion et à la suite de l'intervention, le groupe expérimental présente une meilleure capacité à identifier la colère ( $p = .016$ ) ainsi que le dégoût ( $p = .031$ ). Les résultats ne révèlent cependant aucun effet significatif de l'entraînement au subtest d'identification des expressions faciales émotionnelles de manière isolée ( $p = .344$ ) ainsi qu'aux épreuves de compréhension des causes de l'émotion ( $p = .500$ ) et de compréhension des émotions en contexte ( $p = .344$ ).

Concernant la régulation des émotions, les résultats n'indiquent aucune augmentation significative de la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation des émotions négatives « fonctionnelles » pour le groupe expérimental par suite de l'intervention ( $p = .227$ ). En revanche, comme le montre la figure 1, la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation des émotions négatives « dysfonctionnelles » diminue de manière significative dans le groupe expérimental comparativement au groupe témoin ( $p = .031$ ), à la suite de l'entraînement. Les résultats ne révèlent également aucun effet significatif du programme pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin, au score moyen de régulation des émotions (ERC) ( $p = .145$ ) et au score moyen de dysrégulation des émotions (ERC) ( $p = .500$ ).

Au niveau du comportement prosocial, aucune différence significative n'est observée à l'épreuve initiatives altruistes pour le groupe expérimental ( $p = .363$ ). De plus, les résultats n'indiquent aucun effet significatif du programme pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin à l'épreuve de challenge social. Le groupe expérimental ne choisit pas plus de solutions prosociales à l'épreuve de challenge social à la suite de l'intervention ( $p = .637$ ). Le groupe expérimental ne diminue pas non plus de manière significative les réponses comportementales de type agressif ( $p = .500$ ) ainsi que les réponses comportementales de type évitant ( $p = .254$ ).

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous souhaitions mesurer les effets d'un programme visant à développer certaines compétences socio-émotionnelles en situation de jeu de faire semblant chez des enfants de cinq ans à l'aide de plusieurs mesures. Les résultats suggèrent une amélioration partielle des compétences émotionnelles pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin.

Concernant la compréhension des émotions, les résultats de cette recherche indiquent que ce sont essentiellement les capacités de labellisation des émotions de base (étiquettes émotionnelles), d'identification des expressions faciales émotionnelles en contexte et tout particulièrement la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles de colère et de dégoût qui montrent une amélioration significative par suite de l'entraînement pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Les bénéfices obtenus au niveau de ces mesures associées à la compréhension des émotions abondent dans le sens des études qui ont été réalisées sur l'implémentation de programmes visant à développer les compétences émotionnelles (Giménez-Dasí et al., 2017 ; Sprung, Münch, Harris, Ebesutani, & Hofmann, 2015 ; Theurel & Gentaz, 2015). Plus spécifiquement, le résultat significatif obtenu à l'épreuve étiquettes émotionnelles témoigne d'un effet significatif de notre programme sur le développement du vocabulaire émotionnel associé aux émotions de base. Une explication possible de ce résultat peut résider dans la place importante qui est laissée aux conversations autour des émotions entre l'expérimentatrice et les élèves (étayage émotionnel), et entre les élèves, notamment lors des périodes de jeu de faire semblant favorisant ainsi une meilleure compréhension des termes émotionnels. Denham et al. (2012), Dunn (2006), Romano et al. (2010) et Taylor et al. (2017) insistent sur le fait que la nature collaborative des conversations soutient les enfants dans leur zone proximale de développement et les engage à un niveau plus élevé de raisonnement et de résolution de problème que seul. Il en va de même pour les conversations portant sur les émotions éprouvées par l'enfant. De plus, les enfants apprennent sur les émotions pas uniquement en écoutant leurs parents ou leur enseignant parler d'émotions, mais à travers leur propre contribution à la conversation (Tenenbaum, Alfieri, Brooks, & Dunne, 2008). Concernant le subtest relatif à l'identification des expressions faciales émotionnelles présentées de manière isolée, il importe de relever que nous n'avons obtenu aucun résultat significatif pour le groupe expérimental. Ce résultat peut être envisagé positivement en considérant un effet lié directement au contenu de notre programme. En effet, le matériel utilisé (histoires, images) ainsi que les activités de faire semblant réalisées ne présentaient pratiquement jamais les expressions faciales émotionnelles de manière isolée. Nous avons pris soin d'intégrer le contexte visuel des émotions travaillées tel que préconisé par Theurel et al. (2016). Comme le relèvent les chercheurs, dans la vie réelle, nous sommes rarement exposés à des visages de manière isolée ; les expressions faciales sont généralement perçues dans un contexte précis qui influence l'interprétation de ces expressions. Par conséquent, nous ne nous

sommes pas appuyés notamment sur la séquence développementale proposée par Howlin, Baron-Cohen et Hadwin (2010) pour enseigner les émotions, à savoir les 5 niveaux comprenant tout d'abord la reconnaissance d'une expression faciale sur une photo, puis sur un visage schématisé, enfin les 3 niveaux relatifs à l'identification des émotions produites par les situations, l'identification des émotions basées sur les désirs et le niveau 5 correspondant à l'identification des émotions basées sur les croyances. Nous avons également privilégié l'approche « historico-culturelle » de l'apprentissage et du développement, telle que préconisée par Vygotski (1997), qui considère que « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître des fonctions qui sont au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement » (p. 358). Le développement de ces habiletés émergentes devient possible, grâce à l'étalement de l'adulte.

En ce qui concerne l'effet positif du programme sur l'identification de la colère et du dégoût, nous pouvons expliquer ce résultat par le fait que plusieurs séances se sont particulièrement centrées sur l'émotion de colère. Nous avons ciblé cette émotion, car plusieurs chercheurs relèvent que les enfants d'âge préscolaire qui présentent une proportion importante d'affects négatifs et tout particulièrement la colère, sont souvent perçus par les enseignants et leurs pairs comme étant difficiles et perturbateurs (Denham et al., 2001 ; Denham et al., 1990). Quant à l'effet du programme sur l'identification perceptive du dégoût, une interprétation possible résiderait justement dans le fait que certaines séances aient ciblé la colère. En effet, le travail engagé sur cette émotion a probablement permis aux enfants de reconnaître plus précisément les expressions faciales correspondant spécifiquement à la colère réduisant ainsi la tendance observée par Gosselin, Roberge et Lavallée (1995) chez les enfants de 5-6 ans à interpréter les expressions de dégoût comme des expressions de colère. Les enfants ont ainsi amélioré indirectement leur habileté à identifier les invariants faciaux du dégoût et diminué la confusion dégoût-colère. En revanche, contrairement à notre hypothèse de départ, aucun effet significatif n'est observé aux épreuves de compréhension des causes des émotions et à l'épreuve de compréhension des émotions en contexte dans le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Nous expliquons ce résultat par le fait que l'épreuve de compréhension des causes des émotions utilisée manquait de sensibilité, ce qui a probablement masqué un effet potentiel de l'entraînement. En effet, dès le pré-test, les performances des enfants se sont avérées très élevées (score moyen allant de 77 % pour le groupe témoin et de 84 % pour le groupe expérimental). Pour l'épreuve de compréhension des émotions en contexte,

nous constatons que les enfants dans les deux groupes progressent. Toutefois, bien que la progression soit plus marquée pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin, les tests des Signes ne nous permettent pas de généraliser ces résultats. Il nous est donc impossible de conclure, à partir de nos seules données, à un quelconque effet du programme sur la compréhension des émotions en contexte. Nous pensons que seule l'augmentation de la taille de l'échantillon nous permettra de confirmer cette tendance en faveur du groupe expérimental.

Concernant la régulation des émotions, les résultats indiquent uniquement une diminution significative de la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation des émotions dysfonctionnelles pour le groupe expérimental en comparaison avec le groupe témoin. Ce résultat encourageant indique que notre programme a probablement permis d'influencer l'utilisation de certaines stratégies de régulation des émotions et tout particulièrement celles qui s'avèrent dysfonctionnelles (comme la rumination, l'agression verbale ou physique et la suppression émotionnelle). Ce résultat révèle également qu'il est possible d'accéder aux perceptions des enfants de 5-6 ans quant à l'utilisation des stratégies de régulation des émotions négatives qu'ils utilisent lorsqu'ils font l'expérience d'une émotion négative (Bowie, 2010 ; Davis, Levine, Lench, & Quas, 2010 ; López-Pérez et al., 2017). Cependant, aucun effet n'a été constaté pour la fréquence d'utilisation des stratégies fonctionnelles et pour les dimensions relatives à la régulation et à la dysrégulation des émotions au questionnaire ERC. Plusieurs explications peuvent être avancées afin de comprendre l'absence d'effet constatée aux dimensions du questionnaire ERC et le résultat significatif obtenu à la mesure relative à la fréquence d'utilisation des stratégies dysfonctionnelles. Tout d'abord, certaines recherches ont montré des différences dans les évaluations réalisées par l'enfant et par les parents tout particulièrement aux mesures relatives à la perception du fonctionnement social et émotionnel de l'enfant. En effet, Eiser et Morse (2001a) indiquent que l'accord des parents et des enfants est meilleur lorsqu'il s'agit d'évaluer des comportements « observables » (comme les activités physiques) plutôt que des comportements qui reflètent la sphère sociale et affective. Selon les chercheurs, les parents peuvent être influencés par leurs attentes et leurs espoirs par rapport au comportement de leur enfant (Eiser & Morse, 2001b). Plus récemment, l'étude de Miller, Martinez, Shumka et Baker (2014) sur le degré de concordance de multiples répondants au sujet de l'anxiété de l'enfant a révélé un faible accord entre l'auto-évaluation des enfants et l'évaluation réalisée par les parents et les enseignants. De plus, concernant plus particulièrement le manque d'effet du programme aux dimensions du questionnaire de l'ERC, rappelons qu'il est rempli par les

parents sur la base de leurs observations au quotidien. Par conséquent, il est possible que les compétences développées par les enfants par suite de l'entraînement ne fassent pas ou pas immédiatement l'objet d'une généralisation aux différentes sphères de vie de l'enfant. Effectivement, l'échec à adapter les nouvelles compétences à des tâches ou situations nouvelles limite fréquemment l'efficacité des programmes d'intervention (Gresham, Sugai, & Horner, 2001 ; Hadwin, Baron-Cohen, Howlin & Hill, 1996 ; Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2010). Enfin, concernant l'absence d'effet au questionnaire de l'ERC et à la mesure relative à la fréquence d'utilisation des stratégies fonctionnelles, une des interprétations possible au manque d'effet du programme sur certains aspects de la régulation émotionnelle serait que la compréhension des aspects réflexifs de l'émotion requière l'intégration d'aspects plus complexes de l'émotion, ce qui pourrait générer une certaine confusion chez l'enfant qui est encore en train d'apprendre les aspects plus basiques de l'émotion (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011 ; Sprung et al., 2015). De plus, les chercheurs indiquent que les entraînements conduits en individuel (dialogue un à un) avec l'enfant pour ce type de compétence s'avèrent être plus efficaces comparativement aux entraînements réalisés avec un groupe. Rappelons que notre programme a été planifié dans l'optique d'opérer un travail avec le collectif, ce qui pourrait expliquer ce manque d'effet.

Aucun effet du programme n'est observé pour la compétence relative au comportement prosocial. En comparaison avec d'autres recherches qui visent également à promouvoir les habiletés socio-émotionnelles et qui ont permis d'accroître les comportements prosociaux, les résultats obtenus à notre étude ne soutiennent pas ces résultats (Durlak et al., 2011 ; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Nous pouvons toutefois discuter en partie ce résultat en fonction notamment du type d'épreuve utilisé. En effet, au cours du post-test, nous avons constaté un effet d'anticipation à l'épreuve « Initiatives altruistes ». Quelques enfants se sont remémorés très clairement certaines des opportunités d'aide générées lors de la phase pré-test et l'ont indiqué très clairement à l'expérimentatrice. Cette « anticipation » relative aux opportunités d'aide générées à travers l'épreuve « Initiatives altruistes » a ainsi probablement biaisé leur comportement influençant par conséquent le score obtenu à cette épreuve. En effet, ces enfants n'ont alors pas réellement agi de manière prosociale, comme nous l'espérions, mais ont probablement « extrait », repéré les règles pour passer la tâche, sans véritablement mobiliser un réel comportement d'aide.

En résumé, cette étude exploratoire montre qu'il est possible de favoriser le développement de certains aspects des compétences émotionnelles en se basant sur le jeu de faire semblant comme contexte privilégié de développement de ces différentes habiletés chez des enfants de cinq ans. Certaines limites méritent toutefois d'être formulées.

Tout d'abord, bien que les résultats de cette étude exploratoire soient prometteurs, il n'est cependant pas possible de déterminer quelles composantes spécifiques ou séances du programme ont permis l'amélioration des performances des enfants. Theurel et Gentaz (2015) relèvent également cette limite dans leur étude (multicomposantes) sur l'entraînement des compétences émotionnelles à l'école. De plus, des ajustements du programme s'avèrent également nécessaires, notamment au niveau de la longueur de certaines séances (séances 1 et 2) et de certaines activités proposées aux élèves. Nous relevons également le fait qu'une partie des outils utilisés pour mesurer les trois compétences socio-émotionnelles n'ont pas fait l'objet d'une validation à grande échelle. Des études ultérieures nécessitent d'être réalisées afin d'examiner les qualités psychométriques de ces différentes mesures. Le niveau socio-économique des enfants devra aussi faire l'objet d'une évaluation dans de futures recherches afin de mesurer l'influence de cette variable sur les résultats. Enfin, les effets générés par ce programme d'entraînement méritent cependant d'être reproduits à plus grande échelle. Ainsi, afin de favoriser une implémentation optimale du programme dans le cadre scolaire, il s'agira de proposer à un groupe d'enseignants de réaliser l'entraînement directement au sein de leur classe avec leurs élèves. En effet, différentes études ont montré que les enseignants intégraient efficacement les programmes visant à développer les compétences socio-émotionnelles au sein de leur classe (Durlak et al., 2011 ; Theurel & Gentaz, 2015). À long terme, nous souhaitons apporter des preuves scientifiques pour que ce programme soit incorporé aux pratiques d'enseignement/apprentissage quotidiennes des enseignant-e-s des premiers degrés de la scolarité.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., Carande-Kulis, V. G., & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3 Suppl), 32-46.

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, A. T. (1997). Is there a “language of the eyes”? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *The American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children’s social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée*. Québec: PUQ.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. Genève: International Bureau of Education.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children’s Play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bowie, B. H. (2010). Emotion regulation related to children’s future externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing: Official Publication of the Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses, Inc*, 23(2), 74-83. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00226.x>
- Bryan, C. J., Master, A., & Walton, G. M. (2014). “Helping” Versus “Being a Helper”: Invoking the Self to Increase Helping in Young Children. *Child Development*, 85(5), 1836-1842. <https://doi.org/10.1111/cdev.12244>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children’s academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11(2), 73-92.
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Christie, J. F. (1982). Sociodramatic play training. *Young Children*, 37(4), 25-32.
- Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., & Quas, J. A. (2010). Metacognitive emotion regulation: Children’s awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Deltour, J. J., & Hupkens, D. (1980). *Test de vocabulaire actif et passif*. Braine-le-Château: Éditions de l’Application des Techniques Modernes.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsner, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion, 26*(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal, 24*(1), 1-21.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswel, C., & De Mulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development, 25*(4), 290-301. [https://doi.org/DOI: 10.1080/016502501143000067](https://doi.org/DOI:10.1080/016502501143000067)
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science (New York, N.Y.), 318* (5855), 1387-1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science (New York, N.Y.), 333*(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dixon, W. J., & Mood, A. M. (1946). The statistical sign test. *Journal of the American Statistical Association, 41*(236), 557-566.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool « PATHS » curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Dunn, J. (2006). A Discussion of the Merrill-Palmer quarterly special issue. *Merrill-Palmer Quarterly, 52* (1), 151-157. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0002>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development, 109*, 109-118.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Eiser, C., & Morse, R. (2001a). Can parents rate their child's health-related quality of life? Results of a systematic review. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, 10*(4), 347-357.
- Eiser, C., & Morse, R. (2001b). A review of measures of quality of life for children with chronic illness. *Archives of Disease in Childhood, 84*(3), 205-211.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216-238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)

- El'Konin, D. B. (1999). The development of play in preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 31-70. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370631>
- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 1: The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Ferrier, D. E., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition-emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, 5, 487. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00487>
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development : A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Garcia-Andres, E., Huertas-Martínez, J. A., Ardura, A., & Fernández-Alcaraz, C. (2010). Emotional regulation and executive function profiles of functioning related to the social development of children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(Supplement C), 2077-2081. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.416>
- Gentaz, E. (2018). Du labo à l'école: le délicat passage à l'échelle. *La Recherche*, (539), 42-46.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in spanish roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>
- Gosselin, P., Roberge, P., & Lavallée, M.-F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*, (4), 379-396. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2144>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1). Article ID 1a. <http://dx.doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.141a>
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can a theory of mind be taught to children with autism? *Development and Psychopathology*, (8), 345-365.
- Haire, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454. <http://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecresq.2006.09.005>
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *American Psychological Association*, 10(1), 114-125. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000039>
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. Bruxelles : De Boeck.
- Hughes, C. (1998). Finding your marbles: does preschoolers' strategic behavior predict later understanding of mind? *Developmental Psychology*, 34(6), 1326-1339.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Yougstrom, E. (2001).

- Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY-II: Clinical and Interpretive Manual*. San Antonio, TX : The psychological Corporation.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2012). *Bilan neuropsychologique de l'enfant, Seconde Edition : NEPSY II*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans* (Thèse de doctorat, Université de Laval). Repérée à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24789>
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *National Association for the Education of Young Children*, 28-34.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years. Evaluating Montessori education. *Science (New York, N.Y.)*, 313(5795), 1893-1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lipman M., Sharp A.-M. & Oscanyan F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia : Temple University Press.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. Dans H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Éds), *Building School Success on Social and Emotional Learning* (pp. 79-93). New York : Teachers College Press.
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., & Dellaria, G. (2017). Studying children's intrapersonal emotion regulation strategies from the process model of emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80004-9](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80004-9)
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2015). Teachers' responsiveness to preschoolers' utterances in sociodramatic play. *Early Education and Development*, 27. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057461>
- Miller, L. D., Martinez, Y. J., Shumka, E., & Baker, H. (2014). Multiple informant agreement of child, parent, and teacher ratings of child anxiety within community samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(1), 34-39. <https://doi.org/10.1177/070674371405900107>
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436. <https://doi.org/10.1080/10400410802391892>
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). *Revue européenne de psychologie appliquée / European Review of Applied Psychology*, 65(1), 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.002>

- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Jacobs, E., & Mazzone, S. (2016). Comment soutenir efficacement les compétences émotionnelles et sociales d'enfants à besoins spécifiques en milieu préscolaire et scolaire? *Bulletin de psychologie*, 544(4), 295-315.
- Norac, C., & Dubois, C. K. (2016). *Les mots doux*. Paris : Pastel.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Pons, F., Harris, P., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. [https://doi.org/DOI: 10.1080/17405620344000022](https://doi.org/DOI:10.1080/17405620344000022)
- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2006). The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(2), 305-335. <https://doi.org/10.1348/026151005X36001>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Les Progressive Matrices Couleur (PM47)*. Paris : Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E. Hetherington & P. Mussen (Éds), *Handbook of child psychology :Socialization, personality, and social development* (vol. IV, pp. 693-774). New York : John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children. *Child Development*, 49(2), 534-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1978.tb02350.x>
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5)
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/0300443930960106>
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Socio-dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review : DR*, 37, 41-65. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001>
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & La Frenière, P. (1984). The role of affect in social competence. Dans C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Éds), *Emotions, Cognitions, and Behavior*. Cambridge : CUP Archive.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks, P. J., & Dunne, G. (2008). The effects of

- explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-263. <https://doi.org/DOI:10.1348/026151007X231057>
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E.*, 139, 545-555.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2018). The regulation of emotions in adolescents: Age differences and emotion-specific patterns. *PLoS One*, 13(6), e0195501. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195501>
- Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K., & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5- to 15-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150(Supplement C), 252-271. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.004>
- Van der Linden, M. (2004). Fonctions exécutives et régulation émotionnelle. Dans T. Meulemans, F. Collette, & M. Van der Linden (Éds), *Neuropsychologie des fonctions exécutives*. Marseille : Solal.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Weimer, A. A., Sallquist, J., & Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education and Development*, 23(3), 280-301. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.517694>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wood, D., S. Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. Dans J. J. Gross (Éd.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York, NY : The Guilford Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

## ANNEXE

Épreuve « **Challenging Situation Task-Revised** »  
de Denham, Bouril et Belouad (1994)  
traduite et adaptée par la chercheuse principale

**Consigne :**

1. *“Maintenant, nous allons jouer à un jeu où je vais te raconter des histoires sur des enfants de ton âge. Je vais utiliser des cartes avec des images pour m’aider à raconter l’histoire. Tu peux utiliser les cartes pour me dire ce que tu penses de l’histoire. »*

2. Placer la carte avec l’image de la situation en face de l’enfant et lire le scénario de la situation à l’enfant. L’ordre des situations doit être aléatoire.

a. Le nom du personnage principal dans le scénario doit correspondre au genre de l’enfant (utiliser « Marie » si l’enfant est une fille, et « Jean » si l’enfant est un garçon).

b. Retirer ensuite la carte.

3. Ensuite, demander à l’enfant, « *Qu’est-ce que tu ferais dans cette situation ?* »






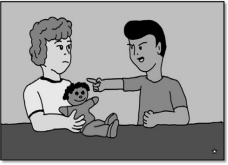
4. *“Tu \_\_\_\_? \_\_\_\_? \_\_\_\_?”* Poser la carte appropriée pour chaque choix en face de l’enfant.

a. L’ordre pour le choix du comportement doit être aléatoire pour chaque scénario.

5. Mettre une croix sur la feuille de cotation correspondant à la réponse comportementale choisie par l’enfant.

a. Si l’enfant donne une réponse verbale, il faut coter cette réponse. Si aucune réponse verbale n’est donnée, il faut noter ce que l’enfant pointe. Si la réponse de l’enfant ne correspond pas à l’image qu’il pointe, alors il faut noter la réponse verbale.

6. Retirer les cartes et poursuivre avec le prochain scénario.

Scénario	Stimuli (Scénario)	Choix de réponses
Marie/Jean est en train de construire une grande tour avec des blocs. Mais Théo démolit la tour.		1a. Tu demandes à Théo de construire une autre tour avec toi ? 1b. Tu tapes Théo ou tu lui cries dessus ? 1c. Tu vas jouer à quelque chose d'autre ?
Marie/Jean s'amuse bien dans le bac à sable quand Théo arrive et tape Marie/Jean.		2a. Tu lui dis que ce n'est pas bien de faire cela ? 2b. Tu le tapes ou tu lui cries dessus ? 2c. Tu vas jouer ailleurs ?
Marie/Jean joue au ballon. Mais, Théo arrive et prend le ballon de foot.		3a. Tu demandes à Théo de jouer avec toi ? 3b. Tu lui reprends le ballon de foot des mains ou tu lui cries dessus ? 3c. Tu vas jouer à quelque chose d'autre ?
Marie/Jean demande à Théo de jouer avec lui/elle. Mais, Théo dit qu'il ne veut pas jouer avec Marie/Jean. Il va jouer avec Tom.		4a. Tu demandes si tu peux jouer avec Tom aussi ? 4b. Tu pousses Théo et dis « Tu n'es pas mon ami » ? 4c. Tu vas jouer avec quelqu'un d'autre ?
Marie/Jean dessine un chien. Théo voit le dessin et dit : « Cela ne ressemble pas à un chien. Cela ressemble à un monstre moche ». Et il commence à rire.		5a. Tu dis à Théo, « Pas de problème, j'aime mon dessin » ? 5b. Tu tapes Théo ou lui cries dessus ? 5c. Tu arrêtes de dessiner et tu vas faire quelque chose d'autre ?
Marie/Jean amène une poupée à l'école. Théo dit : « Tu es un bébé ! ».		6a. Tu amènes un jouet à Théo pour qu'il puisse aussi jouer ? 6b. Tu dis à Théo, « Non tu es un bébé ! » ou tu le tapes ? 6c. Tu ignores Théo ?

Note : Les choix de réponse comportementale pour les scénarios ont été catégorisés comme suit : (a) prosocial (s'affirmer de façon appropriée ou négocier calmement une solution) (b) agressif (réagir avec antagonisme verbal ou physique, intimidation ou force) (c) évitant.