

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : INSPE de Montauban
Mémoire en Disciplines Contributives

Titre du mémoire

**La Théorie de l'Esprit
et l'Empathie en Maternelle**

Présenté par **CLOSE Julie**

Mémoire encadré par

TROUPEL Olivia
Docteure et Maître de Conférences
UT2 LISST-Cers

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
TROUPEL Olivia	Directrice
<i>Maître de Conférence en Psychologie du développement</i>	
SIMOËS-PERLANT Aurélie	Assesseure
<i>Maître de conférences HDR en Psychologie du développement</i>	

Soutenu le : **22 / 06 /2021**



Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée à réaliser ce mémoire.

Je tiens à remercier particulièrement, Mme Olivia Troupel, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils et encouragements tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Mme Aurélie Simoës-Perlant, ma co-directrice, pour le temps consacré à la lecture et à l'expertise de ce travail.

Aussi, je remercie les professeures Danièle Hecho et Marie-Pierre Jean de m'avoir ouvert les portes de leur classe, ainsi que leurs élèves pour leur participation.

Je voudrais aussi remercier les professeur.e.s de l'I.N.S.P.E pour leur bienveillance et encouragements tout au long de ces deux années.

Enfin, je souhaite adresser d'énormes remerciements à ma famille et mes ami.e.s, pour leur soutien sans faille.

Résumé

Les thèmes de ce mémoire sont la Théorie de l'esprit (T.o.M.) et l'empathie. La T.o.M., est souvent définie comme : « la capacité à penser la pensée d'autrui » (Adrien, Rossignol, Barthélémy, Jose & Sauvage, 1995, cités dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.25). L'empathie est un « construit psychologique multidimensionnel » (Hentati & Chapillon, 2012, p.342) ; une de ses définitions est : « la capacité à partager les émotions avec autrui » (Derouesné, 2003, p.2). Ces deux concepts jouent un rôle fondamental dans l'adaptation et le développement social de l'individu (Dahmen & al., 2004, citées dans Girard, Terradas & Matte-Gagné, 2014 ; Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). De ce fait, nous abordons ces notions sous le prisme de la cognition sociale. Nous utilisons 2 tests mesurant les compétences émotionnelles. Les objectifs de cette étude sont de tester l'influence du niveau de classe sur le niveau d'acquisition de la T.o.M., d'une part et sur le niveau d'empathie de l'enfant, d'autre part.

Trente-deux enfants de 54 à 73 mois scolarisés en Moyenne Section (M.S.) ou en Grande Section (G.S.) dans deux écoles maternelles de Montauban ont été testés à l'aide du test de « Prédiction du comportement en fonction de l'émotion » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) et du test « Contagion, Empathie, Coupure » – C.E.C. – (Favre, Joly, Reynaud & Salvador, 2005).

Les résultats de notre étude montrent une influence du niveau de classe sur l'acquisition de la Théorie de l'esprit (M.S.<G.S.) et sur le niveau d'empathie des élèves (M.S.>G.S.). Aussi, il existe un lien positif entre le niveau de T.o.M. et celui d'empathie ; ce lien est également influencé par le niveau de classe (M.S.<G.S.)

La cognition sociale est un processus d'une importance considérable pour la vie en société et elle permet de réguler nos actions. C'est en cela qu'il nous a semblé intéressant d'étudier ces notions. Depuis quelques années, les études portant sur la Théorie de l'esprit et sur l'empathie se sont multipliées et nous avons tenté de comprendre le lien qu'entretiennent ces deux composantes essentielles à la vie de l'enfant, élève et futur citoyen.

Mots clés : Théorie de l'Esprit – Empathie – Cognition sociale – Enfant

Abstract

The topics discussed in this dissertation are the Theory of mind (T.o.M.) and empathy. The T.o.M. is usually defined as: « the ability to think others' thoughts » (Adrien, Rossignol, Barthélémy, Jose & Sauvage, 1995, in Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.25). Empathy is a « multidimensional psychological construction » (Hentati & Chapillon, 2012, p.342); one of its definitions is : « the ability to share emotions with others » (Derouesné, 2003, p.2). These two concepts play a fundamental role in the adaptation and social growth of a person (Dahmen & al., 2004, quoted in Girard, Terradas & Matte-Gagné, 2014 ; Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). These notions are hence tackled here under the light of social cognition. We have been using two tests measuring emotional skills. The purposes of this study are to measure the influence of class level on the acquisition level of the T.o.M., on one side, and the children's level of empathy on the other.

Our research was directed to a group of thirty-two children, from 54 to 73 months, registered in *Moyenne section* (M.S.) or in *Grande Section* (G.S.), from two different schools of the city of Montauban (France). They have been tested with a test « forecasting of the behavior according to emotions » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) and another test « Emotional Contagion, Empathy, Splitting with emotions » - C.E.C.- (Favre, Joly, Reynaud & Salvador, 2005).

The results of our tests show an influence of class level on the acquisition of the Theory of mind (M.S.<G.S.) and on the empathy level of the pupils (M.S.>G.S.).

There is a positive link between the T.o.M and empathy. In addition, this link is also influenced by the class level (M.S.<G.S.). Social cognition is a process of significant importance when it comes to social life. It allows us to control our actions. This is the reason why we became interested in studying these notions. For some years now, research about Theory of mind and empathy has multiplied, and we have been trying to understand the link supporting these two essential concepts in the life of children, pupils and future citizens.

Keywords : Theory of Mind - Empathy - Social cognition – Child

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. LA THÉORIE DE L'ESPRIT	3
1.1 Du latin au grec, de l'esprit à la théorie.....	3
1.2 L'éthologie.....	5
1.3 Piaget	6
1.4 De la cognition à la métacognition	9
1.5 La nature des représentations mentales et les processus fonctionnels de la T.o.M....	11
1.5.1 <i>La nature des représentations mentales</i>	11
1.5.2 <i>Les processus fonctionnels de la T.o.M.</i>	12
II. DE LA MÉTHODOLOGIE À LA THÉORIE.....	14
2.1 Le niveau cognitif des représentations	14
2.2 Différentes composantes de la T.o.M.....	15
2.2.1 <i>La T.o.M.-émotions</i>	15
2.2.2 <i>La T.o.M.-croyances</i>	20
2.2.3 <i>La T.o.M.-émotions et la T.o.M.-croyances</i>	23
2.2.4 <i>Théorie de l'esprit vs Théorie de la simulation</i>	24
2.3 Les méthodologies d'évaluation de la T.o.M.	26
III. LA THÉORIE DE L'ESPRIT SOCIAL ET SCOLAIRE.....	30
3.1 T.o.M. : cognition sociale pluridisciplinaire.....	30
3.2 Les compétences sociales à l'école	31
3.3 Intelligence émotionnelle ou compétences sociales ?	33
3.4 Intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles	34
3.4.1 <i>Compétences émotionnelles</i>	34
3.4.2 <i>La métaémotion</i>	35
3.4.3 <i>Compétences émotionnelles : 8 composantes</i>	36
IV. L'EMPATHIE.....	39
4.1 Un concept aux multiples facettes.....	39
4.2 Empathie, sympathie, compassion, contagion ?	41

4.3	La culture et le genre de l'empathie	44
4.3.1	<i>Culture</i>	44
4.3.2	<i>Le genre</i>	45
4.4	Les mesures de l'empathie	46
4.4.1	<i>Le C.E.C.</i>	46
4.4.2	<i>La Tâche des yeux</i>	48
4.4.3	<i>L'échelle de Niveaux de Conscience Émotionnelle</i>	48
V.	PROBLÉMATIQUE	50
VI.	MÉTHODOLOGIE.....	55
6.1	Population	55
6.2	Variables et hypothèses opérationnelles.....	55
6.2.1	<i>Variables</i>	55
6.2.2	<i>Hypothèses opérationnelles</i>	56
6.3	Outils	56
6.3.1	<i>Pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles</i>	57
6.3.2	<i>Le test de compréhension des conséquences des émotions</i>	58
6.3.3	<i>Le test C.E.C.</i>	60
VII.	RÉSULTATS.....	62
7.1	Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles.....	62
7.2	Le test de compréhension des conséquences des émotions	63
7.2.1	<i>La population</i>	64
7.2.2	<i>M.S. vs G.S.</i>	64
7.3	Le test Contagion, Empathie, Coupure.....	64
7.3.1	<i>Population</i>	65
7.3.2	<i>M.S. vs G.S.</i>	65
7.4	Corrélation T.o.M. et C.E.C	66
7.4.1	<i>T.o.M. Appropriée et C.E.C. Empathie</i>	66
VIII.	DISCUSSION.....	68
8.1	Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles.....	68
8.2	La compréhension des conséquences des émotions	69
8.3	Le test Contagion, Empathie, Coupure.....	72

8.4	La corrélation entre la T.o.M. et le C.E.C.	77
IX.	LIMITES	82
X.	CONCLUSION	84
	<i>Ouvertures et prolongements</i>	85
	BIBLIOGRAPHIE	87
	ANNEXES	95

INTRODUCTION

La Théorie de l'Esprit (T.D.E.) ou *Theory of Mind* en anglais (T.o.M.)¹ est un concept datant des années 70 introduit par deux éthologues, Premack et Woodruff (1978). Selon les modèles de la T.o.M., l'enfant développe une compréhension des états mentaux (tels que les émotions, les croyances, les intentions, les perceptions) et différencie progressivement sa propre perspective de celle d'autrui ; sa capacité à inférer les états mentaux des autres le rend apte à interpréter et prédire leurs comportements ainsi qu'à adapter les siens (Astington & Baird, 2005 ; Perner, 1991 ; Wellman, 1991, cité dans Nader-Grosbois & Houssa, 2016). Deux grands domaines sont souvent considérés quand on étudie la T.o.M. : les croyances et les émotions. Les croyances sont évaluées grâce à des tests de fausses croyances et de perceptions, les émotions sont, quant à elles, testées sur la compréhension de leur cause et de leurs conséquences.

La Théorie de l'esprit appartient au domaine de la cognition sociale et traite du développement des compétences sociales des enfants dont les compétences émotionnelles font partie. La cognition sociale est parfois appelée intelligence émotionnelle : elle a des implications majeures sur le développement social et cognitif de tout enfant.

L'empathie, appartenant aux compétences émotionnelles, est définie par Derouesné (2003) comme « [...] la capacité à partager les émotions avec autrui [...] » (Derouesné, 2003, p.2). Pour certains auteurs, bien que proche de la T.o.M., elle s'en distingue de par son caractère moins cognitif. En effet, les auteur.es Girard, Terradas et Matte-Gagné (2014) nomment deux composantes faisant partie de l'empathie, la première, la composante cognitive, souvent apparentée à la T.o.M. et définie comme la reconnaissance et la compréhension des états émotionnels d'autrui. La deuxième, la composante affective ou empathie émotionnelle est la reconnaissance et la compréhension des sentiments et des émotions d'un autre individu, c'est la capacité à ressentir les états affectifs d'autrui.

¹ Nous faisons le choix d'utiliser le terme « T.o.M. » pour la suite de nos explications.

Les questions de départ qui animent notre travail sont les suivantes : le niveau de classe influence-t-il, les scores d'une tâche de la Théorie de l'esprit (la compréhension des conséquences des émotions) et les scores d'« Empathie » à un test mesurant la Contagion Émotionnelle, l'Empathie et la Coupure par rapport aux émotions (le test C.E.C. de Favre & al., 2005 ; 2009) ? Nous poserons ensuite la question d'une corrélation entre les scores des compétences à comprendre les conséquences des émotions d'autrui et, les scores de compétences émotionnelles (« Empathie ») des enfants. Enfin, nous voulons questionner l'influence du niveau de classe sur cette corrélation.

Le premier chapitre de notre étude se consacre à l'explication étymologique, historique et scientifique de la Théorie de l'esprit, à la nature des représentations mentales et enfin, aux processus fonctionnels de la T.o.M. Le deuxième chapitre présente les méthodologies de cette théorie ainsi que le niveau cognitif des représentations que peut présenter la T.o.M., ses différentes composantes, puis, ses différentes expérimentations. Le troisième chapitre aborde la question de la place de la T.o.M. dans la cognition sociale, puis, nous présentons les concepts de compétences sociales notamment à l'école, la notion d'intelligence émotionnelle et de compétences émotionnelles. Le quatrième chapitre introduit le concept d'empathie en développant l'influence de la culture et du genre sur l'empathie, pour ensuite présenter quelques mesures de ce concept. Le cinquième chapitre se consacre à la problématique de cette étude en expliquant nos choix face à l'état de l'art des notions abordées. Le sixième chapitre explique la méthodologie de notre recherche en présentant la population étudiée, les variables et hypothèses opérationnelles et les outils utilisés. Le septième chapitre expose les résultats de cette étude. Dans le huitième chapitre nous revenons sur les hypothèses posées et discutons les résultats obtenus. Le neuvième chapitre aborde certaines limites de cette étude. Enfin, le dixième chapitre conclut cette recherche et propose des ouvertures et prolongements pour de nouvelles études.

I. LA THÉORIE DE L'ESPRIT

Dans ce chapitre, nous allons présenter un rappel historique de ce qu'est la théorie de l'esprit, en abordant la construction de ce concept naissant dans le cadre d'études en éthologie et s'ouvrant vers différents domaines en psychologie. Nous mentionnerons également les auteur.e.s phares de ce champ d'étude. Aussi, nous tenons à définir les notions de cognition et de métacognition. Pour enfin, développer la nature des représentations mentales et processus fonctionnels de la T.o.M.

1.1 Du latin au grec, de l'esprit à la théorie

Dans sa vie sociale, dans ses interactions avec les autres à la maison, à l'école ou dans ses loisirs, l'enfant doit apprendre à être un « petit psychologue » (Houdé, 2020, p.19). Ce « petit psychologue » doit nécessairement façonner et nourrir différentes théories sur son esprit et sur la manière dont celui-ci procède. De plus, il tente également de comprendre comment l'autre réagit aux différentes stimulations de son esprit afin d'échafauder des prédictions à propos des comportements et des émotions, parfois alambiqués, des personnes qu'il rencontrera. Cette pratique requiert une dose certaine de raisonnement (Houdé, 2020).

La Théorie de l'esprit regroupe deux étymologies ; « théorie », du latin et du grec ancien *theoria* signifie pour ces deux langues « spéculation ». Le grec approfondira en ajoutant « regards sur les choses ». Le mot « esprit », *spiritus* en latin, dérivé de *spirare* (souffler) signifie le souffle, le vent. Enfin, d'après la définition du C.N.R.T.L., en psychologie, le mot esprit et plus particulièrement, le principe de la vie psychique, désigne l'ensemble des facultés psychologiques tant affectives qu'intellectuelles. Ainsi, la T.o.M. serait une théorie, un regard sur les choses et plus précisément un regard sur les processus mentaux et la faculté de penser.

Malgré ces définitions, Houdé et Leroux (2013) mentionnent que le courant de recherche sur les T.o.M. étudie « l'aspect du développement cognitif ou sociocognitif, en expliquant que le mot *théorie* n'est pas utilisé au sens des théories scientifiques des

psychologues sur l'esprit ou de celles des philosophes, mais au sens des premières théorisations naïves, encore profanes, que les enfants se construisent à propos de l'esprit humain, le leur et celui des autres » (Houdé & Leroux, 2013, p.125). En outre, Duval, Piolino, Bejanin, Laisney, Eustache et Desgranges (2011, p.41) ne désignent pas la T.o.M. comme une théorie psychologique mais comme « une aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus ». Le concept d'aptitude ne se limite pas aux capacités cognitives, il inclut également les caractéristiques conatives et affectives, « les différences antérieures de connaissances et de compétences pertinentes, les croyances personnelles sur soi et sur le monde, ainsi que les styles et stratégies caractéristiques qui affectent l'apprentissage dans l'une ou l'autre situation² » (Snow & Swanson, 1992, p.591).

En neuropsychologie, le concept de Théorie de l'esprit désigne « la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre » (Duval & al., 2011, p.41).

À propos de la notion d'esprit, Vidal et Guillemot (1995, cités dans Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011, p.23) proposent l'appellation de « représentation du psychisme ». Un autre auteur, Miermont (1997), nous expose que la notion d'esprit peut être entendue en deux sens distincts. D'abord, en tant que « théorie mentale rudimentaire mais cohérente de l'action humaine » (Miermont, 1997, p.68) qui serait pensée en termes de croyances, de désirs et de plans (et non pas en tant que comportements manifestes et évidents). Ensuite, comme « théorie plus élaborée et plus focalisée » (Miermont, 1997, p.68) selon laquelle l'esprit ne se contente pas de « tenir » des croyances mais bien de les percevoir, de les construire et de les interpréter. L'esprit interprète les informations du monde et développe ainsi des hypothèses, des conjectures et des raisonnements. L'esprit, pour ce même auteur, serait donc un intermédiaire qui interprète et dirige les perceptions et les actions, « à savoir un processeur central d'information » (Miermont, 1997, p.68).

² [Notre traduction]

Enfin, Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) précisent que le terme *mind* (esprit) réfère ici aux idées, pensées et opinions. La notion de *theory* (théorie) fait référence au courant théorique « *theory-theory* ».

À travers la T.o.M., il s'agit de découvrir quand et comment les enfants font appel à des entités mentales *unobservables* (croyances, désirs, intentions, connaissances etc.) pour décrire, expliquer et prédire les conduites humaines *observables* (Houdé & Leroux, 2013). Plus largement, la T.o.M. représente la capacité des enfants à comprendre leur propre fonctionnement mental et celui des autres. Aussi, elle concerne la compréhension sociale du monde qui nous entoure (Gaussel, 2018).

Pour Tomasello (cité dans Plateau, 2006, p.3), la cognition humaine constitue une forme spécifique de la cognition des primates qu'il nomme « cognition culturelle ». Cette forme humaine d'adaptation cognitive va modifier le processus même de l'évolution cognitive. Celle-ci constitue une aptitude et une tendance des individus à s'identifier à leurs congénères, de façon à ce que nous puissions comprendre que les autres sont comme nous, « des agents intentionnels animés par leur propre intentions et attentions » (Plateau, 2006, p.3). Comprendre ceci est alors essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain. Il s'agit de comprendre que les autres sont comme nous, des agents mentaux dotés de désirs et de croyances. Bien que Tomasello défend une cognition culturelle due à une demande d'adaptation dans un monde fait de conventions ; ces propos semblent liés aux aptitudes que l'on acquiert grâce au développement de la T.o.M.

Tomasello (cité dans Houdé & Leroux, 2013) ajoute que c'est l'Homme, sauf en cas d'autisme, le spécialiste dans l'apprentissage culturel humain, cependant, les singes aussi ont déjà des dispositions à cet égard. En effet, la théorie de l'esprit n'a pas toujours été évoquée et pensée à partir des humains, mais bien, à l'origine, grâce aux animaux.

1.2 L'éthologie

De Sarah à Piaget, de Piaget à l'enfant

Certains spécialistes de l'éthologie, Dennet (1978), Premack et Woodruff (1978), sont les premiers à avoir introduit l'expression « théorie de l'esprit » (*Theory of Mind*, T.o.M.) suite à l'observation de comportements empathiques chez les chimpanzés. Une première définition qui précise l'existence de deux habilités est alors proposée : l'attribution d'états mentaux aux congénères et la compréhension des liens entre les états mentaux attribués et le comportement des congénères (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Vingt ans plus tard, Melot (1999, citée dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) explique que l'acquisition d'une théorie de l'esprit permet de comprendre ses propres états mentaux et d'inférer ceux d'autrui afin d'expliquer ses propres comportements, de prédire et d'expliquer ceux d'autrui.

Baron-Cohen (1999, cité dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) prend en compte deux composantes pour décrire le mécanisme d'acquisition de cette théorie. D'abord il faut pouvoir se représenter l'ensemble des états épistémiques (faire semblant, penser, savoir, croire, imaginer, rêver, deviner, tromper) puis il faut pouvoir relier toutes ces conceptions d'états mentaux (la volition, la perception et l'épistémique) en une « explication cohérente des rapports entre états mentaux et actions » (Baron-Cohen 1999, cité dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.24).

En outre, l'expression d'Adrien, Rossignol, Barthélémy, Jose et Sauvage (1995, cités dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, p.25) permet d'attribuer à la T.o.M. « la capacité à penser la pensée d'autrui ».

Aussi, la majorité des spécialistes, Tomasello, Povinelli ou Premack, sont venus à la conclusion que les chimpanzés et autres grands singes pouvaient développer des aptitudes à la reconnaissance des intentions d'autrui mais que leurs compétences restaient très limitées dans ce domaine. « La théorie de l'esprit serait donc une spécificité de la cognition humaine » (Dortier, 2005, p.1).

1.3 Piaget

Houdé (2020, p.108), dans son ouvrage *La psychologie de l'enfant*, revient sur les mots de Piaget en formulant l'idée que « l'enfant doit aussi apprendre à être un petit

psychologue dans sa vie sociale ». C'est ce que ce même auteur met en lien avec la théorie de l'esprit, théorie qui, rappelons-le, est à comprendre non pas au sens des théories scientifiques des psychologues ou philosophes sur l'esprit, mais au sens « [...] des premières théorisations naïves, encore profanes, que les enfants se construisent à propos de l'esprit humain (le leur ou celui d'autrui) » (Houdé & Leroux, 2013, p.181). Ceci est alors à étudier sous le prisme des entités mentales *inobservables* (croyances, désirs, intentions, connaissances etc.) pour décrire, expliquer mais aussi prédire les conduites humaines *observables*.

Houdé (2020) situe ces études sur *les* théories de l'esprit dans les années 1980 et 1990 et mentionne donc que ce courant de recherche s'est développé après Piaget. Cependant, en 1947, dans son livre *La Représentation du monde chez l'enfant*, Piaget avait commencé à aborder la question des théories naïves de l'esprit (sans les appeler ainsi) et n'a ensuite pas poursuivi cette piste de recherche. Pour autant, avec comme objectif de comprendre dans quelle mesure l'enfant, selon son âge, distingue le monde physique extérieur du monde interne ou subjectif (Houdé & Leroux, 2013, p.182), ce même auteur s'est intéressé à ce que l'enfant dit de la pensée, en lui posant par exemple la question « avec quoi est-ce qu'on pense ? ». Les résultats de son enquête l'ont conduit à dégager trois stades de développement : le premier (6 ans) où « la pensée est identique à la voix », en effet, l'enfant croit que l'on pense avec la bouche. En continuité avec ce stade, le deuxième (8 ans) « l'enfant a appris par l'adulte que l'on pense avec la tête ». Puis, le troisième stade (11-12 ans) marque la « dématérialisation de la pensée » (Houdé & Leroux, 2013, p.182).

D'après Piaget, c'est vers 7-8 ans que les enfants développent une idée de la vie mentale. Houdé et Leroux (2013, p.182) nous expliquent la suite de la pensée piagétienne selon laquelle, à cet âge-là, les phénomènes psychologiques seraient « réalistes », les enfants ne feraient « [...] pas de distinctions entre les entités mentales (pensées, rêves etc.) et les choses physiques, réelles ».

Aujourd'hui, bien que pionniers, certains des travaux de Piaget sont contestés. En ce sens qu'il existe des compétences bien plus précoces et ce, déjà chez le bébé. Aussi, les

critiques formulées sur les travaux de Piaget visaient sa façon de mesurer la compréhension de l'esprit : il se fiait souvent à la capacité des enfants à verbaliser et à décrire leurs compréhensions de l'esprit en répondant à des questions un peu « bizarres » (Houdé & Leroux, 2013, p.183).

Astington (1999, citée dans Houé & Leroux, 2013, p.183) objectera que « Nous n'attendons pas des enfants qu'ils soient capables de décrire leur théorie de l'esprit ; c'est à nous de l'inférer ».

Pour approfondir ce propos nous pourrions citer Bachelard (cité dans Doly, 1998, p.30) expliquant que « [...] toute pensée n'est pas d'emblée capable de connaissance rationnelle. Une pensée qui ne peut dépasser le sens commun, qui reste une 'expérience première' du monde, ne peut prétendre en construire une connaissance scientifique, elle ne peut qu'en construire des images, c'est-à-dire des représentations naïves, subjectives et affectives ».

Dans leur célèbre article « Does The Chimpanzee Have a Theory of Mind ?³ », Premack et Woodruff (1978) répondent par l'affirmative à leur question, en exposant que Sarah, le singe observé, était capable d'attribuer un état mental (une intention) à autrui.

Houdé (2020) nous rapporte également un article de Baron-Cohen, Leslie et Frith (1985) où ceux-ci posent la question de la théorie de l'esprit chez l'enfant autiste. La difficulté que ces enfants ont à aller vers les autres et à se mettre en rapport avec eux tiendrait notamment d'une différence dans la façon de découvrir l'esprit.

Pour conclure sur la remise en cause des théories de Piaget, de nombreux auteurs ont aujourd'hui prouvé que cette acquisition de la T.o.M. se ferait vers quatre-cinq ans (Baron-Cohen, 2000 ; Deneault & Morin, 2007 ; Kikuno & al., 2007 ; Wellman, 1988, cité.e.s par Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008).

D'après Houdé (2020), l'on ne pourrait pas définir avec précision un « stade des théories de l'esprit » (Houdé, 2020, p.119), puisqu'il n'existerait pas un même moment où tous les enfants réussiraient les trois tâches - sur lesquelles nous reviendrons plus loin - telles que : les fausses croyances (Wimmer & Perner, 1983), les perspectives

³ « Le chimpanzé a-t-il une théorie de l'esprit ? » [Traduction de Houdé, 2020, p.183]

visuelles et apparences/réalité (Flavell, 1983 ; 1986). L'ordre de réussite de ces tâches varierait selon les enfants (Melot, 2001) de manière subjective et contextuelle⁴.

Il en est de même pour les tâches de la T.o.M. concernant les causes et compréhensions des émotions, selon les modèles théoriques de la T.o.M., l'âge de développement ainsi que l'ordre d'acquisition de ces différents concepts qui varient selon les auteurs. Nous y reviendrons.

Enfin, Houdé (2020, p.111) nous livre que le courant de recherche que l'on nomme « théorie de l'esprit » est ainsi « [...] à l'intersection de la primatologie, de la psychopathologie développementale et de la psychologie de l'enfant ».

1.4 De la cognition à la métacognition

La T.o.M. représente donc la faculté de changer de perspective et de se mettre à la place d'autrui. Se mettre à la place de l'autre reviendrait à mentaliser : c'est la raison pour laquelle nous emploierons le terme métacognition. Le préfixe grec *méta* désigne « sur, au-dessus », aussi, il renvoie à l'idée de quelque chose qui vient après, dépasse et englobe⁵.

Méta exprime cette « distance critique avec le réel et ce qui le pense - le sujet et les savoirs – qui permet d'en penser les fondements » (Doly, 1998, p.27).

Cognition renvoie à l'acte de connaître ou d'apprendre. Essentiellement, la métacognition est une connaissance des processus cognitif ; penser sur ses propres pensées.

Vygotski (1934, cité dans Larzul, 2010, p.115), à propos du concept de « métacognition », indique que : « le contrôle d'une fonction est la contrepartie de son caractère conscient... Nous utilisons *conscience* pour signaler le caractère réflexif de l'activité de l'esprit ».

⁴ Houdé (2020) précise toutefois que Melot (2001) postule que la tâche de perspective visuelle est toujours réussie en premier.

⁵ Le préfixe *méta* a d'abord été utilisé en philosophie avec le terme de métaphysique : la métaphysique est ce qui, « dans l'ordre des écrits d'Artistote, vient 'après' la physique, science de la nature, pour la justifier, la comprendre, en prendre raison » (Doly, 1998, p.27)

La métacognition a ensuite été définie par Flavell au début des années 70 lorsque lui et Wellman débute la recherche sur cette notion par des travaux sur la « métamémoire » qui visent à démontrer que « la maîtrise consciente de stratégies de mémorisation influence le fonctionnement de la mémoire et en augmente les performances » (Doly, 1998, p.2).

Aussi, Flavell (2000, cité dans Larzul, 2010) défend l'existence d'un lien entre les connaissances des activités cognitives des autres (la T.o.M.) et la métacognition. Flavell considère alors que « [...] la métacognition est une sorte de théorie de l'esprit appliquée [...] » (Flavell, 2000, cité dans Larzul, 2010, p.115).

Suite aux travaux de cet auteur, le concept de métacognition a montré de l'hétérogénéité dans sa conception. Tous envisagent cependant que la métacognition permet de contrôler et de réguler sa pensée. Se mettre à la place de l'autre oblige à se positionner soi-même avant : « La métacognition paraît incompatible avec une pensée qui s'ignore » (Thommen & Rimbert, 2015, cité dans Larzul, 2010, p.115).

Dans cette perspective et d'un point de vue développemental, plusieurs auteurs (Astington, 1998 ; Astington & Pelletier, 2005 ; Flavell, 1999 ; Flavell, 2000 ; Lecce, Palladino & Pagnin, 2007 ; Thommen, 2001 ; Thommen & Rimbert, 2005) considèrent que « la compréhension des états mentaux constitue un des préalables à la métacognition, elle-même élément de la réussite scolaire » (Larzul, 2010, p.115).

Enfin, Flavell (1976, cité dans Doly, 1999, p.4) explique que « la métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ainsi que sur tout ce qui s'y rapporte ; par exemple les propriétés ou informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage [...] ».

En ce sens, une activité cognitive révèle des notions telles que : la métamémoire, le méta-apprentissage, la méta-attention, le métalangage etc.

Doly (1998) nous rapporte que deux pôles de métacognition existent : premièrement les connaissances métacognitives ou métaconnaissances (Melot, 1990) au sein desquelles une différence s'opère entre les connaissances qui portent sur des « états » et celles qui

portent sur des « processus » cognitifs, secondement, les habilités - ou les compétences - métacognitives de contrôle et d'autorégulation de la tâche.

En outre, Flavell (1999, cité dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) est aussi un précurseur, notamment dans les travaux de la théorie de l'esprit. En effet, celui-ci a proposé neuf états mentaux présents dans la T.o.M. : la perception visuelle, l'attention, les désirs, les intentions, les émotions, les croyances, les connaissances, les simulacres et l'acte de penser.

Parmi ceux-ci, la compréhension des états volitionnels (intentions et désirs) est préalable à la compréhension des états mentaux épistémiques (croyances et fausses croyances). Aussi, la compréhension des fausses croyances est démontrée uniquement chez les êtres humains (Wellman, 1991, cité dans Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, p.24).

1.5 La nature des représentations mentales et les processus fonctionnels de la T.o.M.

1.5.1 La nature des représentations mentales

Duval et al. (2011) présentent que la nature dichotomique des contenus mentaux, les pensées *versus* les émotions, a amené des auteurs à faire une distinction entre ces deux types de représentations. Ainsi, ils considèrent deux types de T.o.M., l'une dite *froide*, relative aux pensées, l'autre dite *chaude*, relative aux émotions.

Cette distinction a été réactualisée et l'on parle aujourd'hui de T.o.M. cognitive et de T.o.M. affective. La T.o.M. cognitive est définie comme « la capacité à se représenter les états épistémiques des autres individus (qui renvoient aux connaissances qu'ils ont sur le monde) » (Duval & al., 2011, p.43). Celle-ci permet alors de comprendre, d'inférer ou de raisonner sur leurs pensées, croyances et intentions, ceci indépendamment de toute connotation émotionnelle. La T.o.M. affective, elle, correspond à « la capacité à se représenter les états affectifs des autres, à comprendre et déduire leurs émotions et sentiments » (Duval & al., 2011, p.43). Elle permettrait donc

d'interpréter la signification émotionnelle et la valence des actions et intentions des autres dans un contexte social (Duval & al., 2011).

Des études en neuro-imagerie - chez le sujet - sain soulignent la relative indépendance fonctionnelle entre T.o.M. cognitive et T.o.M. affective⁶. La distinction entre ces deux T.o.M. est faite sur des observations de patients souffrants de troubles psychiatriques ou neurologiques. Dans le syndrome d'Asperger comme dans la schizophrénie, la T.o.M. affective apparaît plus déficiente que la T.o.M. cognitive⁷.

1.5.2 Les processus fonctionnels de la T.o.M.

L'attribution d'états mentaux résulte de deux mécanismes agissant en harmonie pour permettre d'inférer l'état mental d'une personne : le décodage et le raisonnement.

Le décodage des états mentaux (affectifs ou cognitifs) correspond à la perception et à l'identification d'informations sociales et d'indices présents dans l'environnement (l'action réalisée par une personne, la direction de son regard, son expression faciale)⁸.

Associé à la T.o.M., le décodage « recouvre des processus de détection, d'intégration et de confrontation d'indices issus de sources multimodales et permet de définir la nature de l'état mental » (Duval & al., 2011, p.44).

Le raisonnement, lui, permet de « comprendre, d'expliquer ou de prédire les actions et requiert nécessairement l'accès aux connaissances ou faits concernant, soit le protagoniste, soit les circonstances contextuelles » (Duval & al., 2011, p.44).

⁶ La relation d'indépendance fonctionnelle entre T.o.M. cognitive et T.o.M. affective, « avec une implication du cortex préfrontal dorso-latéral pour la ToM cognitive et du cortex préfrontal centromédian dans la prise de perspective émotionnelle » (Duval & al., 2011, p.43).

⁷ De nombreuses études de neuro-imagerie ont été réalisées pour tenter d'identifier le « substrat neuro-anatomique sur lequel repose notre capacité à raisonner sur les états mentaux d'autrui » (Duval & al., 2011, p.43). Nous pouvons noter l'étude de Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K. et Allain, P. (2009). Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition. *Revue de neuropsychologie*, Vol.1, n°1, 24-30.

⁸ « Pour Coricelli [2005], ce mécanisme de décodage serait automatique, spontané et préconceptuel. En ce sens, il serait tributaire de l'information perceptive et impliquerait préférentiellement des processus primaires » (cité dans Duval & al., 2011, p.44).

Les données de la psychologie expérimentale dont celles des écoles de psychologie cognitive ont cherché à repérer l'ontogenèse de ces processus mentaux, c'est-à-dire, les stades d'apparition chez l'enfant de la distinction entre « apparence » et « réalité », entre « signe immédiatement perçu » et « signal interprété mentalement », ceci tant par soi-même que par autrui (Miermont, 1997, p.64).

II. DE LA MÉTHODOLOGIE À LA THÉORIE

Nous allons maintenant présenter les différents niveaux cognitifs des représentations de la T.o.M. et les différentes composantes de la T.o.M. (la T.o.M.-émotions et la T.o.M.-croyances) pour ensuite détailler certaines possibilités d'expériences permettant de tester ces composantes.

2.1 Le niveau cognitif des représentations

T.o.M. de 1^{er} ordre et T.o.M. de 2^{ème} ordre

« Au-delà de la nature (émotionnelle ou cognitive) des représentations mentales impliquées, différents niveaux peuvent être distingués selon que l'articulation se fait entre réalité physique (représentation) et réalité mentale de cette réalité (méta représentation), ou entre une réalité mentale propre à un individu et celle d'autrui » (Duval & al., 2011, p.43).

La T.o.M. en tant que capacité métacognitive mobilise une série de représentations qui s'emboîtent les unes dans les autres. Les recherches en psychologie développementale et en neuropsychologie mettent l'accent sur deux niveaux cognitifs de mentalisation découlant de raisonnements récursifs de type « A pense que B pense que... ». Duval et al. (2011) nous expliquent que les auteurs envisagent des « représentations, de T.o.M., d'attribution, ou encore de fausses croyances de 1^{er} et de 2^{ème} ordre (Perner & Wimmer, 1985, p.437-471) qui sont les prolongements cognitifs d'un niveau d'ordre zéro, purement perceptif et n'impliquant aucun raisonnement sur un état mental » (Hayashi, 2007, p.261-274).

Les représentations de premier ordre sont celles que l'on a de l'état mental d'une personne en adoptant sa perspective. Ce niveau cognitif correspond donc à la prise de conscience qu'autrui possède des représentations mentales qui peuvent ou non correspondre à la réalité. Cela implique donc que « cet autre possède une conscience propre, différente de la nôtre et de celles d'autres individus » (Duval & al., 2011, p.44).

Ce premier ordre de T.o.M. peut être imagé par le test de fausse croyance : le test des Smarties que nous allons expliquer plus loin.

Le niveau suivant de raisonnement cognitif, qui mobilise de plus importantes ressources cognitives et est nécessaire à une compréhension plus précise du comportement humain, est celle des représentations de deuxième ordre. Elles correspondent aux représentations mentales qu'une personne a des représentations mentales d'une autre (Duval & al., 2011). La distinction empirique de ces deux T.o.M. prend source dans le champ de la psychologie du développement. Les auteurs mettent en évidence « un continuum développemental dans la construction des représentations mentales, suivant la mise en place progressive des représentations de 1^{er} ordre puis de celles de 2^{ème} ordre » (Perner & Wimmer, 1985, p.437-471). La distinction est également renforcée à la suite d'études en neuropsychologie traitant de la maladie d'Alzheimer et montrant que les performances des patients sont altérées uniquement pour les tâches de T.o.M. de 2^{ème} ordre (Duval & al., 2011, p.44).

2.2 Différentes composantes de la T.o.M.

Afin d'expliquer les différentes composantes de la T.o.M., nous nous baserons sur un classement en deux catégories d'épreuves de la Théorie de l'Esprit, traduites par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2014). La première est la catégorie d'épreuves de la « Théorie de l'Esprit-émotions⁹ » et la seconde concerne la « Théorie de l'Esprit-croyances ». Nous allons les développer pour ensuite axer plus particulièrement notre étude sur les émotions dans la T.o.M.

2.2.1 La T.o.M.-émotions

Émotion, prend sa racine dans l'étymologie latine *e movere*, qui signifie « ébranler », « mettre en mouvement ». L'émotion est avant tout un mouvement. Celle-ci peut donc être entendue sous la forme psychanalytique dans laquelle l'affect est envisagé comme

⁹ Nous associons la « Théorie de l'Esprit-émotions » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2014) à la « T.o.M. affective » décrite plus haut par Duval et al. (2011).

un composant de la pulsion (mouvement pulsionnel freudien), ceci en se liant également aux définitions et travaux en psychologie cognitive, du développement et en psychologie sociale. Nous retiendrons les mots de Mellier (2005, cité dans Apter, Mellier & Saint-Cast, 2010, p.10) : « l'affect peut donner forme à des émotions qui pourront avoir une fonction communicative pour le sujet et implicitement pour les autres ».

La joie, la peur, le dégoût, la tristesse, la colère et la surprise sont appelées les six émotions fondamentales, les émotions primaires ou encore darwiniennes. Ces dernières sont nommées par opposition aux variables subtiles qui instaurent des émotions liées aux contextes sociaux et relationnels complexes, par exemple : honte, envie, amour, empathie (Claudon & Weber, 2009). L'expression émotionnelle possède un nombre important de termes, il est donc difficile de réduire le nombre d'émotions aux émotions primaires. Aussi, aucune recherche empirique n'a prouvé l'existence d'un nombre d'émotions biologiquement déterminées (Claudon & Weber, 2009).

Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault et Morin (2005) évoquent la rareté des études où l'émotion est conçue comme un état mental qui mériterait d'être approfondi au même degré que le désir, la fausse croyance ou le savoir. Flavell, (1999, cité dans Gouin-Décarie & al., 2005, p.384) présente, lui, l'univers psychique comme regroupant « la perception visuelle, l'attention, les désirs, *les émotions*, les intentions, les croyances, le savoir, le faire semblant et la pensée ». Nous prendrons le parti de considérer la vision de Wellman, Philipps et Rodriguez (2000, cité dans Gouin-Décarie & al., 2005, p.384) qui envisagent, eux aussi, l'émotion comme un état mental au même titre que la perception et le désir.

Les émotions, bien que moins présentes que les croyances dans les études sur la Théorie de l'esprit, sont fondamentales dans le développement de l'enfant et ce notamment dans le développement des capacités présentes dans la T.o.M.

Nous nous baserons sur les épreuves « Théorie de l'Esprit-émotions » traduites et reproduites par Nader-Grosbois, Houssa et Mazzone (2012 ; 2014).

Les exercices présentés évaluent la compréhension des causes et conséquences des émotions. Les auteures ont porté leur étude sur quatre émotions de base (joie, colère, peur et tristesse). Les sujets¹⁰ ont été évalués individuellement au moyen des épreuves de la « Théorie de l'Esprit-émotions » et de la « Théorie de l'Esprit-croyances ». Nous ne développerons pas l'ensemble de l'étude, mais nous nous concentrerons sur les étapes qui permettent d'évaluer les enfants sur les épreuves concernant les émotions.

La tâche préliminaire

Dans cette tâche, qui n'est pas cotée, les auteures (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011), s'assureront que l'enfant reconnaît correctement les 4 expressions faciales émotionnelles à partir de quatre images, des dessins de visages expressifs correspondants aux quatre émotions choisies par les auteures (la joie, la tristesse, la peur et la colère).

Le passage aux 2 épreuves suivantes se fait uniquement dans le cas où l'enfant reconnaît spontanément les 4 expressions faciales émotionnelles. Cependant, si un élève échoue, pour une image ou plus, un entraînement lui est proposé. (Houssa, Mazzone & Nader-Grosbois, 2014).

La tâche de compréhension des causes des émotions

Cette épreuve évalue l'aptitude de l'enfant à prédire une émotion en fonction de la situation dans laquelle le protagoniste se trouve. La joie, la colère, la peur et la tristesse sont donc utilisées à travers 4 histoires relatives à chaque émotion. La première partie de l'histoire illustre le personnage principal¹¹. Le début de l'histoire est la même pour chaque émotion : le personnage part se promener pour faire un pique-nique avec ses amis (illustré par 2 images). La fin de chaque histoire, représentée par une image qui varie en fonction de l'émotion choisie et présente une situation induisant

¹⁰ Leur étude se portait sur 54 enfants belges francophones, 31 garçons et 23 filles âgés de 3 ans 8 mois à 5 ans 7 mois, la moyenne d'âge est de 4 ans.

¹¹ Les auteures (Nader-Grosbois & Houssa, 2016) ont choisi d'associer le genre du personnage en fonction du genre de l'enfant. Si celui-ci est genré au masculin, alors le personnage sera de l'histoire un garçon et inversement.

potentiellement une des émotions. L'enfant doit alors pointer l'émotion ressentie par le personnage principal et justifier sa réponse (Houssa, Mazzone & Nader-Grosbois, 2014).

Un protocole un peu différent mais permettant également d'évaluer la capacité d'inférer l'état émotionnel induit par un contexte donné est celui de Deneault, Ricard, Quintal et Nader-Grosbois (2011) : dans la première vignette, le protagoniste est représenté avec un ballon dans les mains sous un panier de basketball en compagnie d'un ami. La deuxième vignette décrit, dans une bulle, le désir du protagoniste. Puis, la troisième vignette présente un évènement qui va provoquer l'émotion en cause : par exemple, le ballon aboutit dans le panier (joie) ; le ballon se dégonfle avant d'être lancé (tristesse) ; l'ami du protagoniste l'empêche de lancer son ballon (colère) ; le panier tombe sur le protagoniste (peur). Aucune expression n'est apparente sur le visage du protagoniste. L'enfant réussit la tâche s'il nomme l'émotion suscitée par l'évènement en cause ou pointe en direction de l'une des 4 images (représentant des visages exprimant les 4 émotions) que l'on place devant lui.

La tâche de compréhension des conséquences des émotions

La compréhension des conséquences des émotions est évaluée chez l'élève en fonction de sa capacité à prédire le comportement du protagoniste en fonction de l'émotion de ce dernier. Pour ce faire, les auteurs lisent 4 histoires dans lesquelles le personnage (de nouveau, masculin ou féminin selon le genre du sujet) vit un évènement induisant respectivement la joie, la peur, la tristesse ou la colère. L'enfant doit choisir la fin de chaque histoire entre 3 images qui représentent chacune une réponse soit « Appropriée » (au niveau d'une norme sociale), soit « Neutre », soit « Inappropriée » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Pour cette tâche, l'enfant doit également justifier son choix.

Résultats T.o.M.-émotions

Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (2014) menaient une étude tendant à valider une version francophone de l'inventaire de la T.o.M. Une première expérience étudiait la perception des adultes à propos des capacités d'enfants en T.o.M que ces auteures corrélaient avec les tests de compréhension des causes et des conséquences des émotions. Un test « ToMI-vf » a alors été donné aux parents des sujets, questionnaire mesurant la perception d'adultes proches des enfants sur les capacités de ces derniers à mobiliser leur T.o.M. au quotidien. Les résultats ont montré une corrélation positive et significative entre, d'un côté, le score moyen au ToMI-vf et d'une autre part, le score composite des épreuves en T.o.M., le score en « Théorie de l'Esprit-émotions » (qui contient donc la compréhension des causes et des conséquences des émotions).

Les auteures ont obtenu une corrélation positive entre le ToMI-vf et l'âge des enfants, c'est-à-dire que plus l'enfant est âgé, plus il est perçu par ses parents comme mobilisant des compétences en T.o.M.

Les trois études empiriques ont confirmé les qualités psychométriques du ToMI-vf. Mais ces expériences nous amènent aussi à des résultats concernant l'âge des sujets en lien avec l'acquisition de compétences de T.o.M.

Trois groupes d'enfants avaient été formés : groupe 1 (entre 2 ans 9 mois et 3 ans et demi), groupe 2 (entre 4 ans et 4 ans et demi) et groupe 3 (entre 4 ans 8 mois et 5 ans 2 mois). Les résultats montrent que les sujets du groupe 1 se situent au stade d'acquisition des prérequis en T.o.M., le groupe 2 correspond à un groupe dont les compétences en T.o.M. sont en émergence. Enfin, le groupe 3 comprend des enfants qui tendent vers l'acquisition de compétences en T.o.M. plus complexes.

Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (2014) expliquent que ces résultats vont dans le sens des constats de Wellman et al. (2001) selon lesquels le seuil de développement significatif des compétences en T.o.M. se situe à l'âge de 4 ans. Wellman et al. (2001, cités dans Houssa & al., 2014) observent que les performances avant 3 ans et demi sont inférieures à celle dues au hasard alors que pour les enfants de 3 ans et demi à 4 ans, les

accomplissements se situent au seuil de chance. Et enfin, les enfants âgés de plus de 4 ans montrent des performances supérieures au hasard.

Il est également intéressant de souligner que chez les enfants à développement dit « typique », la cause des émotions est mieux comprise que leurs conséquences. Ce constat, postulé par Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008), correspond aussi aux résultats trouvés par Quintal (2001). Selon lui, la compréhension des conséquences est considérée comme plus complexe que la compréhension des causes car la compréhension des causes engendrerait une demande cognitive moins importante que l'interprétation des conséquences d'un comportement.

Nous allons maintenant développer la partie la plus étudiée de la théorie de l'esprit : celle des croyances.

2.2.2 La T.o.M.-croyances

Souvent, l'acquisition de la T.o.M. est validée en fonction de 3 grandes dimensions regroupant les états mentaux constitutifs d'une théorie de l'esprit. D'autres paradigmes sont également étudiés (telles que les tâches d'attribution d'états mentaux affectifs, les tâches d'attribution d'intention ou encore les tâches mixtes). Nous baserons notre explication sur ces 3 grandes catégories : la fausse croyance, la distinction apparence/réalité et les perspectives visuelles (Houdé, 2020). Rappelons « [...] qu'il n'y a pas vraiment un stade [*des*] théories de l'esprit (vers quatre-cinq ans) où tous les enfants réussiraient au même moment (synchronisme) les trois tâches qui [vont] être décrites [...] » (Houdé, 2020, p.119).

Fausse croyance

« *Maxi et le chocolat* »

La première, et la plus étudiée, est la fausse croyance. C'est à Wimmer et Permer (1983, cité dans Houdé, 2020) et à Baron-Cohen, Lelie et Frith (1985) (cité.e.s dans Miermont,

1997) que l'on doit les deux paradigmes expérimentaux dits de la « fausse croyance ». Ils s'appellent « Sally et Anne » ou « Maxi et le chocolat » selon les scénarii.

Dans le protocole de « Maxi et le chocolat », l'on présente à un enfant une petite bande dessinée de trois vignettes.

Dans la première image, on voit un enfant (Maxi) ranger son chocolat dans un placard (vert) avant d'aller jouer dehors. Sur la deuxième image, on voit la mère de Maxi ranger le chocolat dans un autre placard (bleu). La dernière vignette présente Maxi qui rentre pour goûter et qui est face aux deux armoires. Deux conditions sont posées : la condition expérimentale, où l'on demande « Maxi va-t-il aller chercher son chocolat ? -dans le placard bleu ; -dans le placard vert ». La condition contrôle demandera « Où se trouve le chocolat de Maxi ? Dans le placard bleu ? Dans le placard vert ? ».

Si l'enfant donne la *bonne* réponse (c'est-à-dire que Maxi va aller chercher son chocolat dans le placard vert), l'enfant a compris que Maxi ne possède pas les mêmes connaissances que lui et qu'il a donc des croyances différentes.

Cette expérience relève d'un exemple de fausse croyance de 1^{er} ordre. Nous reviendrons plus tard sur la différence entre les croyances de 1^{er} et de 2^{ème} ordre.

Le test du contenu inattendu - Le test des Smarties®

Ce test évaluant également la fausse croyance a été étudié par Gopnik et Astington (1988, citées dans Miermont, 1997). On présente à un enfant un contenu connu (ici, une boîte de Smarties®) après s'être assuré que celui-ci connaît le contenu habituel. On lui demande d'ouvrir le contenant et nous le laissons constater que le contenu n'est pas celui qu'il pensait trouver (des Smarties®) : la boîte de Smarties® contient d'autres objets ou friandises. Ensuite, l'on demande à l'enfant : « ton copain va bientôt venir ; à ton avis, quand on va lui demander ce qu'il y a dans la boîte qu'est-ce qu'il va répondre ? » (Miermont, 1997).

L'idée est donc de demander à l'enfant si une autre personne serait trompée par les apparences ou si elle saurait ce qu'il y a réellement dans la boîte (comme l'enfant le sait

lui-même maintenant) (C.C.D.M.D., 2018). Tout comme pour « Maxi et le chocolat », si l'enfant indique que la personne serait trompée, c'est qu'il a compris qu'elle ne possède pas les mêmes connaissances que lui et qu'elle a des croyances différentes (C.C.D.M.D., 2018).

C'est entre 4 et 5 ans que la majorité des enfants répond correctement (Deneault & Morin, 2007, cité dans C.C.D.M.D., 2018). Aussi, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les sexes pour les réussites des tâches de fausses croyances (Gauthier & Bradmetz, 2005). Mais il peut cependant y avoir des différences dues à l'environnement et au contexte social dans lequel les élèves grandissent et ceci influence leur réussite à certaines tâches de la batterie de tests de la Théorie de l'Esprit.

Les perspectives visuelles

Les « perspectives visuelles » sont une autre tâche de Flavell (1981, p.99-103). Elles ont permis de montrer les compétences plus précoces de décentration cognitive chez l'enfant d'école maternelle. Voici un exemple : un adulte et un enfant de part et d'autre d'une table, au milieu de la table il y a un dessin d'une tortue. Une des deux personnes voit donc la tortue à l'endroit, l'autre à l'envers.

Vers 4-5 ans, l'enfant est capable de considérer que si lui-même la voit par exemple à l'endroit, l'adulte la voit à l'envers. Il est apte à considérer qu'il peut y avoir deux représentations (Houdé, 2020).

La distinction apparence/réalité

Le test du « caillou / éponge » / La tâche du livre-coffre

Ce test de Flavell et al. (1983 ; 1986) que nous pouvons nommer « la tâche du livre-coffre » (inspirée de ces mêmes auteurs), explore un autre aspect des relations entre réalité et apparence (Miermont, 1997). Nous présentons à l'enfant un objet que l'on tient dans notre main : c'est une éponge dont l'apparence est celle d'un caillou. On

laisse croire à l'enfant que l'objet est lourd en montrant que l'on a du mal à le tenir en main. Dans un premier temps, on lui demande de nommer l'objet. Ensuite, on le laisse manipuler l'objet et découvrir sa vraie nature. On reprend l'objet et on pose deux questions : une sur l'apparence de l'objet (*A quoi ça ressemble ? ou Est-ce que l'objet ressemble à un caillou ? Est-ce que l'objet ressemble à une éponge ?*) (Miermont, 1997). L'autre question porte sur l'identité réelle de l'objet (*Qu'est-ce que c'est pour de vrai ? Est-ce que l'objet est vraiment une éponge ?*) (Miermont, 1997 ; Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011, cité.e.s dans C.C.D.M.D., 2018).

A l'âge de 3 ans, généralement, les enfants répondent que l'objet ressemble à la fois à un caillou et à une éponge et qu'il s'agit réellement d'un caillou et d'une éponge (Miermont, 1997).

Autrement dit, avant 4-5 ans, les enfants ne répondent pas qu'il s'agit d'une éponge qui ressemble à un caillou. « Ils n'arrivent pas à concevoir qu'il y a une différence entre les croyances suscitées chez eux par l'objet et ce qu'il est réellement » (C.C.D.M.D., 2018). C'est après quatre ans que les enfants répondent que l'objet ressemble à un caillou, mais qu'il s'agit réellement d'une éponge (Miermont, 1997).

On peut considérer que cette tâche est « un problème de fausse croyance, mais cette fois en *intra-individuelle* (c'est-à-dire l'enfant par rapport à lui-même et à ses multiples représentations ou croyances sur l'objet) » (Houdé, 2020, p.119). Contrairement à la tâche de fausse croyance et de perspective visuelle, nous étions en *interindividuel* (l'enfant par rapport aux croyances d'autrui) (Houdé, 2020, p.119).

2.2.3 La T.o.M.-émotions et la T.o.M.-croyances

La partie qui nous intéresse plus particulièrement pour notre présente étude concerne les émotions. En effet, dans les études et expériences sur la T.o.M., la T.o.M.-croyances a été plus souvent étudiée que la T.o.M.-émotions.

Comme mentionné précédemment, la T.o.M. ne se limite pas à la réussite aux tâches de fausses croyances mais, d'après Burnel (2013, p.1), « cette réussite en est l'aboutissement ». Aussi, « les enfants ont une T.o.M. complète à 4 ans, mais avant ils réussissent des tâches mesurant la compréhension des buts, désirs, intentions, perceptions, émotions, connaissances et ignorances (Hutto & al., 2011, cités dans Burnel, 2013, p.1).

Cependant, Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008), elles, considèrent que la réussite aux épreuves de fausses croyances est considérée comme « le seuil minimal d'acquisition d'une T.o.M. par l'enfant et apparaît aux alentours de 4-5 ans » (Baron-Cohen, 2000 ; Deneault & Morin, 2007 ; Kikuno & al., 2007 ; Wellman, 1988, cité dans Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008, p.362).

La fausse croyance - qu'elle soit le seuil minimal ou le signe d'aboutissement de la T.o.M. - fait partie de la catégorie des « croyances » et reste l'état mental le plus étudié. En revanche, les émotions font l'objet de moins de travaux, celles-ci étant plus rarement considérées comme un état mental à part entière (Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault & Morin, 2005, cité.e.s dans Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008).

En outre, les études sur ces deux états mentaux (Deneault, Morin, Quintal, Ricard & Gouin-Décarie, 2004 ; Hughes & Dunn, 1998, cité.e.s dans Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008) postulent qu'il y a, d'abord, une compréhension des émotions et, ensuite, des croyances chez les enfants.

2.2.4 Théorie de l'esprit vs Théorie de la simulation

Avant de continuer sur les méthodologies employées pour évaluer la Théorie de l'esprit, nous voulons mentionner l'existence de 2 grandes écoles de théories ayant analysé, notamment, l'expérience de la fausse croyance. Par ailleurs, plus loin dans notre recherche, nous consacrerons un chapitre à l'empathie. Il nous semble, par conséquent, important de préciser cette dualité de pensées. Ce sont Berthoz et Jorland (2004) qui nous expliquent que le modèle de « Maxi et le chocolat » a donné lieu à 2

interprétations théoriques, la première, d'inspiration chomskyenne, explique la disposition à se représenter les représentations d'un autre par la construction d'une T.o.M. qui s'applique à tous (les autres et soi-même). Ces auteurs précisent également que pour avoir le concept de croyance, l'enfant doit disposer « [...] d'une théorie psychologique qui rende compte des phénomènes de croyance [...] » (Jorland, 2004, p.30), en ce sens qu'il doit avoir les *bonnes* théories pour pouvoir comprendre le phénomène qui lui est imputé.

Que l'on se réfère à « Sally et Anne » ou « Maxi et le chocolat », selon la première théorie, celle que nous développons jusqu'ici, un sujet doit posséder « une représentation de la forme 'il croit que p' où p désigne n'importe quel état de chose contrefactuel [...] » (Jorland, 2004, p.30), le second mouvement de pensées est la théorie de la simulation. Cette théorie stipule qu'il ne s'agirait que de phénomènes d'empathie « [...] qui ne requièrent rien d'autre que des représentations de la forme 'je crois que p' - et non plus 'il croit que p' – pourvu que le sujet s'identifie avec un autre pour lui attribuer une représentation contrefactuelle, qu'il sait donc être fausse » (Jorland, 2004, p.30).

Jorland (2004) nous explique que dans cette conception, l'enfant n'aurait pas besoin du concept de croyance pour se représenter ce que croit l'autre mais qu'il peut penser ce que l'autre pense par empathie. « Il n'a donc besoin que de croyances et d'empathie, nullement d'une théorie de la croyance » (Jorland, 2004, p.30).

Enfin, Jorland (2004) conclut cette controverse en expliquant que l'enjeu de celle-ci est la théorie sous-jacente du cerveau, soit comme dans la première explication où le cerveau serait « [...] un processeur d'information à la manière du langage » soit aux yeux de la seconde explication, selon laquelle, le cerveau serait un « [...] simulateur, du monde dans la perception comme l'a montré Alain Berthoz, et d'autrui dans l'empathie » (Jorland, 2004, p.31).

Nous allons à présent nous intéresser à la méthodologie utilisée pour évaluer le développement de la théorie de l'esprit.

2.3 Les méthodologies d'évaluation de la T.o.M.

« *Scaling of theory of mind tasks*¹² » ou la création de l'échelle de théorie de l'esprit

Selon Larzul (2017, p.45), « [l']attribution de croyance, signalée par la réussite aux tâches de fausse croyance est habituellement considérée comme l'indice de la compréhension de l'esprit ». Cependant, premièrement, « la notion de croyance est déjà présente bien avant la réussite aux tâches de fausses croyances », et deuxièmement, nous ne pouvons pas mesurer l'acquisition d'une théorie de l'esprit uniquement sur la tâche de fausse croyance.

Comme nous l'avons vu précédemment, il existe d'autres situations de tests pour valider la T.o.M. Même si, la tâche de fausse croyance est celle qui est le plus souvent représentée.

En outre, gardons à l'esprit que « la réussite aux tâches d'attribution de fausse croyance n'est « [...] ni le début ni la fin du développement de la compréhension des états mentaux chez l'enfant » (Deleau, 2008, cité dans Larzul, 2010, p.75). Il ne faut donc pas se limiter à l'évaluation du niveau de développement des théories de l'esprit uniquement sur base d'1 ou 2 tâches portant sur l'attribution de fausses croyances.

Wellman et Liu (2004, cité dans Larzul, 2010, p.73) se sont penchés sur la possibilité « [...] d'une hiérarchie développementale des tâches représentatives de l'attribution de divers états mentaux ». En effet, c'est au terme d'une méta-analyse d'une cinquantaine de recherches ayant porté sur les contrastes entre certains états mentaux (par exemple, attribution de vraie croyance *versus* fausse croyance) que ces auteurs ont constaté que les enfants sont capables d'attribuer plus précocement des désirs que des croyances mais aussi, de comprendre que les personnes peuvent avoir des croyances différentes avant d'être capables d'attribuer de fausses croyances. Enfin, les enfants seraient capables d'attribuer une ignorance avant une fausse croyance. Et ensuite, ils parviendraient à « distinguer l'émotion apparente de l'émotion réelle » (Wellman & Liu, 2004, cité dans Larzul, 2010, p.73).

¹² Wellman et Liu (2004), cités dans Larzul, 2010, p.76.

C'est à la suite de cela que ces auteurs ont voulu élaborer une possible hiérarchie développementale des tâches représentatives de l'attribution de divers états mentaux. Une étude aux États-Unis, auprès de 75 enfants¹³ est alors mise en place. Ils vont faire réaliser à des enfants, 7 tâches susceptibles d'avoir une forte variation avec l'âge, selon 3 ordres différents. Les sept tâches étudiées sont : -la diversité des désirs ; -la diversité des croyances ; -l'accès à l'information ; -le contenant trompeur ; -la fausse croyance explicite ; -la croyance/émotion ; -l'émotion réelle/apparente.

Les tâches de fausse croyance explicite et de croyance/émotion ne seront pas gardées dans la version définitive de ces auteurs, celles-ci n'étant pas véritablement hiérarchisées. Afin de vérifier statistiquement « [...] la hiérarchie développementale des 7 tâches » (Larzul, 2010, p.74) sélectionnées, Wellman et Liu (2004) procèdent à deux analyses.

Dans la première, les auteurs utilisent une échelle de Guttman, un type d'échelle ordinale où les instructions sont classées par ordre hiérarchique. Dans cette expérience la question de la hiérarchie des tâches sera donc posée de façon absolue, car si un enfant réussit une tâche donnée c'est que celui-ci doit avoir réussi les tâches de niveau inférieur.

La seconde analyse est réalisée à l'aide du modèle de Rasch et il est probable que l'enfant réussisse les items de niveaux inférieurs. Le but du modèle de Rasch, utilisé dans le cadre de la théorie des réponses aux items, est de modéliser la relation fondamentale postulée par cette théorie entre le trait latent (compétence, capacité, aptitude etc.) de l'individu et sa probabilité de réussir correctement un item. La contrainte de ce modèle est que tous les items d'un test sont supposés avoir le même pouvoir discriminatif ; il définit donc la fonction en considérant une seule caractéristique de l'item (sa difficulté) ce qui, dans cette seconde analyse, nous permet de comprendre qu'un enfant puisse réussir les items de niveaux inférieurs.

¹³ Le sexe des enfants n'est pas précisé cependant l'âge et l'origine des enfants sont indiqués : « [...] 75 enfants états-uniens (75% de souche, 25% de parents chinois, africains et espagnols ; 25% âgés de 2;11 à 3;11 ans, 25% de 4;1 à 4;11 ans et 25% de 5 et 6;6 ans) [...] » (Larzul, 2010, p.73).

C'est à la suite de l'utilisation de l'échelle de Guttman et du modèle de Rash que Wellman et Liu (2004) ont confirmé l'ordre de difficulté des tâches mis en évidence grâce à la méta-analyse, « cette échelle justifie l'idée de différents niveaux de développement de la compréhension des états mentaux » (Larzul, 2010, p.75).

De nouveau, cela rappelle l'importance d'énoncer, en plus de la fausse croyance, les autres facteurs pouvant constituer la T.o.M. L'échelle que nous venons de présenter permet donc de mesurer le score total à l'échelle, indicateur du niveau conceptuel et à la réussite de chaque item de la T.o.M. atteint. Aussi, elle donne accès à la comparaison dans l'ordre des réponses d'une population, ceci avec le patron de réponse théorique et avec l'observation du rythme de développement de la compréhension explicite de divers états mentaux (Larzul, 2010, p.75).

Enfin, comme l'énonce Larzul (2010), cette échelle peut constituer un outil pertinent, permettant d'évaluer la progression développementale de la compréhension des états mentaux. Elle est aussi, particulièrement utile pour révéler, dans ce domaine, d'une part les variations inter-culturelles, d'autre part, les différences inter-individuelles.

La T.o.M. constitue la psychologie naïve, populaire, permettant d'anticiper, d'expliquer, de guider, de réguler nos conduites et celles de nos pairs, la T.o.M. joue un rôle dans le développement de l'intelligence sociale (Astington, 1993 ; Cassidy, Werner, Rourke, et Zubernis, 2003 ; Hughes & Leekam, 2004 ; Lalonde & Chandler, 1995 ; Peterson, 2007 ; Repacholi & Slaughter, 2003 ; 1999a., cité.e.s dans Larzul, 2010). Comme mentionné précédemment, la métacognition permet de contrôler et de réguler sa pensée (Flavell, 1979, Kuhn, 1999 ; 2000, cités dans Larzul, 2010). « [...] [L]a métacognition paraît incompatible avec une pensée qui s'ignore » (Thommen & Rimbart, 2005, cité.e.s dans Larzul, 2010, p.115). Nous pouvons d'ores et déjà mentionner que la compréhension des états mentaux constitue un des préalables à la métacognition, elle-même élément de la réussite scolaire, c'est le point de vue développemental de plusieurs auteurs (Astington, 1998 ; Astington & Pelletier, 2005, Flavell, 1999 ; Flavell, 2000 ; Lecce, Palladino & Pagnin, 2007 ; Thommen, 2001 ; Thommen & Rimbart, 2005, cité.e.s dans Larzul, 2010, p.115).

D'autres auteurs (Kuhn, 1999, 2000 ; Kuhn, Cheney & Weinstok, 2000 ; Pillow, 2008, cités dans Larzul, 2010) considèrent que la compréhension des états mentaux fait partie intégrante d'une séquence développementale de la compréhension des activités cognitives. Mais aussi, que cette compréhension va de la connaissance des états mentaux aux habilités cognitives, puis à l'adolescence et à l'âge adulte vers une pensée épistémologique.

Pour conclure ce chapitre, Bartsch et Estes (1996, cité.e.s dans Larzul, 2010, p.116), relèvent l'idée commune à ces 2 approches théoriques quant aux connaissances conscientes qu'un individu a de ses propres états cognitifs ; celles-ci en effet envisagent toutes deux « le développement en théories de l'esprit » comme nécessaire à l'évolution de la cognition sociale et de la métacognition.

Dans métacognition, il y a cognition, revenons-en à l'aspect cognitif de la T.o.M.

III. LA THÉORIE DE L'ESPRIT SOCIAL ET SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous aborderons la notion de cognition sociale au travers des compétences sociales mobilisées à l'école. Nous définirons également l'intelligence émotionnelle ainsi que les compétences émotionnelles, en éclaircissant cette notion grâce à la présentation de ses huit composantes. Enfin, nous présenterons l'empathie ainsi que le test Contagion, Empathie, Coupure (le C.E.C.), questionnaire évaluant les compétences émotionnelles d'un enfant (la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure par rapport aux émotions).

3.1 T.o.M. : cognition sociale pluridisciplinaire

La T.o.M. participe au bon déroulement des interactions sociales et en régule les conduites (Duval & al., 2011). Pour Astington et Edward (2010), le développement de la théorie de l'esprit est la notion la plus importante dans celui de la cognition sociale au cours de la prime enfance. La cognition sociale mobilise un ensemble de processus mentaux comme la perception de soi, la perception des autres mais, aussi, l'utilisation des connaissances des règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social (Duval & al., 2011).

En effet, ce ne sont pas seulement les pensées et désirs des individus qui déterminent la façon dont ils agissent, ce sont aussi les règles morales et sociales (Astington & Edward, 2010). Ces règles sont liées au comportement social, ce que chacun se doit d'adopter, en lien avec la socialisation, pour vivre en société.

La T.o.M. se développe progressivement à travers l'apparition de compétences sociales intuitives dans la prime enfance, puis apparaît le développement « [...] de la cognition sociale réfléchie au cours des années de trotinage et périscolaires » (Astington & Edward, 2010).

Nous en retiendrons que la Théorie de l'esprit a une place importante dans la cognition sociale. Dès à présent, nous nous posons la question de la différence entre compétences sociales et cognition sociale.

Deneault et Morin (2007) ainsi que Mitchell (1996) considèrent que la compréhension des différents états mentaux favorise une meilleure adaptation aux situations sociales rencontrées. Ces auteurs définissent donc la T.o.M. en lien avec l'adaptation sociale (Fiasse, 2012). D'autres auteurs (Barisnikov, Van der Linden & Detraux, 2002) conçoivent cette théorie comme la capacité à pouvoir répondre au comportement d'autrui ; ils vont donc au-delà de la capacité à pouvoir expliquer le comportement sur base de l'état mental inféré (Fiasse, 2012). Enfin, la T.o.M. constituerait une forme d'intelligence sociale, grâce à laquelle le sujet peut s'adapter à la société (Mitchell, 1996, cité dans Fiasse, 2012).

Ric et Muller (2017, p.7) prennent le parti de considérer que la cognition sociale appartient au champ de la psychologie sociale en la définissant comme un « domaine d'étude ayant pour objet la pensée humaine et les relations que cette pensée entretient avec le comportement social ». Ces mêmes auteurs précisent que cette notion renvoie à l'étude des processus par lesquels nous donnons du sens à nous-mêmes, aux autres et au monde qui nous entoure ainsi qu'aux conséquences de ces pensées sur le comportement social.

Aussi, Houssa et Nader-Grosbois (2017, p.72), en psychologie du développement, considèrent la cognition sociale comme l'ensemble des processus cognitifs impliqués dans les interactions sociales ou « les mécanismes amenant aux comportements sociaux qui, à leur tour, sont les bases de l'évaluation de l'adaptation sociale des autres ». Enfin, ces processus comprennent, entre autres, la compréhension de l'intentionnalité et la capacité du jeune enfant à identifier les émotions des autres, leurs états mentaux, ceci par le développement de la T.o.M.

Nous prenons donc le parti de considérer la cognition sociale comme pluridisciplinaire.

3.2 Les compétences sociales à l'école

L'institution scolaire française affirme via le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture¹⁴ (S.C.C.C.C.), vouloir développer des habilités sociales en vue du futur exercice de leur citoyenneté par les élèves (Enseignement Moral et Civique, conseil d'enfants et conseils de classe). Plus précisément, le socle commun précise que le Domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen », défini comme la transmission des valeurs fondamentales et des principes inscrits dans la Constitution, mais n'explique cependant pas le choix des objectifs précis de ce domaine. Il y est seulement inscrit que l'enfant, futur citoyen doit apprendre la vie en société, doit suivre une formation morale et civique et doit ensuite apprendre à respecter les choix personnels et les responsabilités individuelles (S.C.C.C.C., 2015). C'est dans le Bulletin Officiel (B.O.) de l'Éducation Nationale, que l'on retrouve les objectifs plus précis des cours d'Enseignement Moral et Civique au cycle 2 et 3 (l'expression de la sensibilité et des opinions, la règle et le droit, la réflexion et le discernement et la responsabilité, le sens de l'engagement et l'initiative). Mais les choix des objectifs présentés ne sont pas explicités dans le S.C.C.C.C. ou le B.O. (Gaussel, 2018).

Certaines recherches favorisent une vision dichotomique du « social » et du « cognitif ». Le mot *social* est très large et suscite de nombreuses définitions, parfois très différentes et prenant en compte de multiples modalités.

Nous allons développer la deuxième partie de notre recherche en axant celle-ci sur la capacité sociale de l'élève à l'école.

Pour définir la compétence sociale, Guillaïn et Pry (2012, cité dans Gaussel, 2018) divisent cette notion en deux composantes essentielles : une composante *cognitivo-pratique* et une composante *intelligence sociale*.

Nous noterons que l'organisation cognitive et sociale d'un individu est influencée et dépendante de nombreux facteurs externes au sujet (l'âge, l'appartenance à une fratrie, le niveau socioéconomique, l'appartenance culturelle, le type de scolarisation etc.).

De la même façon, pour le développement de la T.o.M., Daffé et Nader-Grosbois (2011) nous expliquent que les interactions entre membres de la famille, les réactions des parents aux émotions de l'enfant et les conversations sur ces affects peuvent

¹⁴ Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture ou autrement écrit « S.C.C.C.C. » que nous reprendrons à la suite de cette étude sous le terme de « socle commun ».

influencer ce développement. En effet, « de par les situations et les expériences émotionnelles variées qu'elle offre, la famille joue un rôle important dans le développement des compétences en Théorie de l'esprit » (Thirion-Marissiaux, 2004, citée dans Daffe & Nader-Grosbois, 2011, p.321).

Nous en dégageons donc l'idée que la verbalisation des émotions peut permettre un développement efficace de la T.o.M. et qu'un *bon* développement de la T.o.M. permettrait une bonne adaptation sociale. L'adaptation sociale, vaste notion, comprend parmi ses composantes, l'adaptation scolaire. En effet, cette influence est manifeste car l'enfant présentant un trouble autistique, par exemple, présente souvent une *mauvaise* adaptation sociale dû à un *mauvais* développement de la T.o.M.

Guillain et Pry (2012, cités dans Gausssel, 2018) identifient 5 grands domaines fonctionnels : la compétence physique ; la compétence conceptuelle ou cognitive ; la compétence sociale ; la compétence pratique ou tactique ; la compétence émotionnelle. C'est cette dernière qui nous intéresse car la compétence émotionnelle serait la capacité à adapter et tempérer l'expression de ses émotions.

3.3 Intelligence émotionnelle ou compétences sociales ?

Lorsque l'on considère l'intelligence émotionnelle se réfère-t-on aux compétences sociales ?

L'impact des émotions sur les apprentissages a été mis en évidence (CERI, 2010 ; Gendron, 2011), dans une approche pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, psychologie cognitive, neurosciences et économie) et a montré des corrélations entre les compétences émotionnelles et les résultats académiques, en reliant capital humain, capital émotionnel et capital social (Gausssel, 2018).

Il est vrai que les compétences sociales, techniques et disciplinaires d'un individu sont appelées, dès sa formation initiale scolaire, à être développées tout au long de la vie, ce qui est souvent considéré comme clé de sa future employabilité « [...] et sont l'assurance de pouvoir affronter les défis économiques, sociaux et technologiques du XXIème siècle » (OCDE, 2016, cité dans Gausssel, 2018, p.4). Mais Gausssel (2018) nous rappelle à juste titre, que cette vision du rôle de l'école tend à être critiquée,

surtout au sein du monde enseignant, où la notion de compétence est perçue comme un outil au service de l'économie néo-libérale.

En effet, entre compétences académiques et compétences non-académiques, « il existe un flou intrinsèque [...] qui semble pourtant important pour l'employabilité et la vie en société » (Duru-Bellat, 2015, citée dans Gausssel, 2018, p.2). Cependant, nous n'approfondirons pas le lien entre l'intelligence émotionnelle des élèves et leurs résultats scolaires.

Enfin, force est de constater que les compétences émotionnelles, sociales et personnelles sont encore rarement prises en compte par l'institution scolaire (Gausssel, 2018).

Nous pouvons tout de même mentionner que cela nous amène à envisager la façon dont ces compétences sont pensées dans le socle commun et suscite notre intérêt à travailler, à l'école, l'expression de la sensibilité et des opinions. Ceci, notamment en réfléchissant aux choix des objectifs présentés dans les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale et en questionnant la formation des acteurs de l'éducation à ces thématiques.

Les notions d'intelligence émotionnelle et de compétence sociale renvoient à l'action de l'être humain dans son environnement social. Mikolajczack (2014, cité dans Gausssel, 2018, p.8) nous explique que « ce qui détermine l'adaptation, ce ne sont pas tant les émotions mais ce que l'individu en fait (ou n'en fait pas). Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les résulter si elles sont inadaptées au contexte optimiseront leur adaptation à l'environnement, tandis que les autres l'hypothéqueront ».

3.4 Intelligence émotionnelle et compétences émotionnelles

3.4.1 Compétences émotionnelles

L'intelligence émotionnelle est définie par Gendron (2007, citée dans Fanchini, 2016, p.71) qui reprend la théorie de Goleman (2001), comme « la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres » ; il précise qu'il s'agit de compétences qui sont les fruits d'un apprentissage et d'expériences et non de traits innés.

Il s'agit donc de compétences ; c'est pourquoi, dans la suite de notre propos, nous ferons le choix d'utiliser le terme « compétence émotionnelle ».

Gaussel (2018) classe les compétences émotionnelles des élèves en plusieurs catégories : autoévaluation (comprendre ses émotions, reconnaître leur influence sur la confiance, l'estime et la connaissance de soi) et autorégulation (maîtrise de ses émotions et impulsions et capacité d'adaptation aux situations) ; gestion des relations (influencer les autres, gérer les conflits, communiquer, aider les autres et capacité à travailler en équipe) ; conscience sociale (capacité à détecter, comprendre les émotions d'autrui et à y réagir, ce qui relève du domaine de l'empathie).

La « conscience sociale », évoquée précédemment, relève donc du domaine de l'empathie qui appartient aux grandes notions que l'on retrouve dans la compétence émotionnelle, en tout cas selon Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese (2005).

Les auteurs Lafortune et al. (2015) dans leur ouvrage *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, développent les concepts théoriques suivants : la métaémotion et la compétence émotionnelle. C'est sur ces concepts que nous allons nous centrer pour la suite de nos explications.

3.4.2 La métaémotion

Selon Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002, cités dans Lafortune & al., 2005, p.41), la métaémotion renvoie à « la *compréhension* que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions [... mais aussi à] la capacité du sujet à *réguler* l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins consciente et implicite ». La relation qui associe compréhension des émotions et régulations de celles-ci est donc considérée comme fondamentale pour ces auteurs.

Lafortune et al. (2005) confirment que, selon eux, la métaémotion est une composante émotionnelle qui accorde autant d'importance à la compréhension de ses propres émotions qu'à la compréhension des émotions d'autrui. Les auteurs expliquent qu'ils traitent ce sujet à partir des difficultés des élèves en mathématiques, qu'ils portent un regard sur les attitudes liées aux émotions que les élèves ressentent à l'égard de cette

discipline. En ce sens, ils prennent le parti de situer l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste dans laquelle ils mettent des personnes apprenantes en interaction avec les autres par le biais de la compétence émotionnelle. Ils choisissent de préciser cette approche car dans cette perspective, la compétence émotionnelle met autant l'accent sur la reconnaissance et la compréhension de ses propres émotions en interrelation et en interaction avec celles des autres (Larfotune & al., 2005). Nous ne considérerons pas l'étude au niveau du plan mathématique mais bien ce qui s'en dégage sur le plan des conceptions de la métaémotion et des compétences émotionnelles.

3.4.3 Compétences émotionnelles : 8 composantes

Lafortune et al. (2005) nous exposent que Saarni (1999) est l'auteure qui fournit le plus d'explications relatives aux compétences émotionnelles à travers l'explication de 8 composantes.

La première est *la conscience de ses propres états émotions*, c'est la reconnaissance des émotions que l'on ressent mais également les liens entre ces émotions et les événements qui les causent.

La deuxième composante est *l'habilité à reconnaître et à comprendre les émotions des autres* qui est complémentaire à la compréhension de ses propres émotions. L'idée est que si nous connaissons les émotions ressenties par les autres, il sera possible de comprendre émotionnellement ce qui se passe pour soi.

La troisième, *l'habilité à utiliser le vocabulaire associé aux émotions*. Ceci, à travers des mots, images ou symboles, permet de communiquer son expérience émotive aux autres et permettrait aussi d'avoir accès aux représentations de ses propres expériences émotives qui ouvriraient la voie à la comparaison avec les représentations des autres, en situant celles-ci dans un contexte.

La quatrième composante, *la capacité d'empathie*, est la composante nécessaire à l'établissement de la relation avec les autres. Nous expliquerons cette composante en détail par la suite.

La cinquième est *l'habilité à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé*. On entend ici qu'une personne peut montrer une émotion qu'elle ne ressent pas car elle anticipe une réaction - de l'autre ou des autres -

qui pourrait avoir des effets négatifs sur elle-même. Lafortune et al. (2005) nous expliquent que cette composante améliore les relations avec autrui et qu'elle conduit à plus de cohérence entre les pensées et les actions grâce au fait qu'elle favorise les attributions causales¹⁵ pertinentes (Thagard, 2000).

La sixième composante, *la capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies*, permettrait de supporter des émotions de grande intensité sur une assez longue durée, en supposant donc une capacité d'élaboration de stratégies d'autorégulation qui demande des ajustements pendant que les émotions sont ressenties. La septième, est d'avoir *conscience que la nature des relations ou de la communication dépend des émotions* et particulièrement du degré de réciprocité et de symétrie dans la relation (Lafortune & al., 2005). C'est dans ce septième élément que les composantes précédemment décrites prennent sens et demandent à la personne de prendre conscience que les émotions ne sont pas communiquées de la même façon par tout le monde et de que ce fait influe sur les relations avec les autres.

La huitième et dernière composante est *la capacité d'accepter ses expériences émotionnelles et de développer un sentiment d'autoefficacité*, ce qui serait liée à la croyance personnelle de ce qui est socialement acceptable comme équilibre émotif. Nous construisons donc notre propre théorie des émotions et par cela nous développons notre sentiment d'autoefficacité émotionnelle.

Pour Saarni (2000, citée dans Baudrit, 2012, p.3), les compétences émotionnelles sont révélatrices « d'une efficacité personnelle dans l'éclaircissement de la transaction sociale des émotions ». Autrement dit, la personne fait preuve de ces compétences lorsqu'elle arrive à discerner les émotions exprimées par chacun au sein de situations collectives. Toutefois, cette compétence émotionnelle suppose que « le caractère moral et éthique des valeurs influence les réponses émotionnelles pour favoriser l'intégrité de l'individu » (Saarni, 2000, citée dans Baudrit, 2012, p.3), ce qui nous amène à penser que les émotions sont à situer dans un cadre culturel qui, en fonction de ses règles et principes, amène l'individu à adopter des comportements socialement acceptables.

¹⁵ De nombreux auteurs se sont intéressés à ce phénomène en développant les théories de l'attribution causale. Fritz Heider (1958) est considéré comme le fondateur de ces théories : « Selon Heider, nous employons trois types de causes pour expliquer nos conduites ou les conduites d'autrui : la capacité, la motivation et l'environnement » (Gosling, 2009, p.71).

La compréhension des conséquences des émotions appartenant à la T.o.M. pourrait-elle alors se lier avec une composante des compétences émotionnelles décrites par Saarni (1999) : l'empathie ? Revenons sur cette notion.

IV. L'EMPATHIE

4.1 Un concept aux multiples facettes

D'après Jorland (2004, p.20), l'empathie est « [...] le concept 'nomade' par excellence, il migre sans cesse d'une discipline à l'autre, de l'éthique à l'esthétique à la psychologie à la philosophie voir même à la théologie ». En effet, le concept d'empathie pose de nombreux questionnements : son processus d'apparition, son origine ou encore la nature des sujets à même de l'éprouver (Vignemont, 2011). Sans véritable consensus, d'où sa complexité, de nombreux théoriciens et théoriciennes ont tenté de définir cette notion. Des désaccords règnent au sein même de la définition de l'empathie. Celle-ci est parfois désignée comme un trait de personnalité mesuré par des échelles aux questions souvent hétérogènes et d'autres fois comme une expérience affective face à l'émotion éprouvée par un autre (Vignemont, 2011).

Legendre (1993, cité dans Lafortune & al., 2005, p.44) propose une définition de l'empathie qui serait « la capacité d'identifier les émotions et les représentations d'autrui », cet état mental - en termes de capacités - se développerait et s'apprendrait. Pour Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2009, p.220) l'empathie est la « capacité à se représenter ce que sent et ce que pense autrui tout en le distinguant de ce que [nous]-même pensons et ressentons ».

Selon Decety et Lamm (2006, cités dans Hentati & Chapillon, 2012), 3 dimensions composeraient l'empathie :

- *L'empathie émotionnelle* qui correspond à la capacité à adapter la réponse émotionnelle face à l'état mental d'une autre personne que nous pouvons interpréter comme une contagion émotionnelle (Pacherie, 2004, citée dans Hentati & Chapillon, 2012).
- *L'empathie cognitive* définie comme la capacité intellectuelle d'inférer l'état mental d'autrui, souvent associé à la T.o.M. (Baron-Cohen & al., 1997 cités dans Hentati & Chapillon, 2012).

- *La capacité de différenciation soi-autrui* qui permettrait de différencier son propre état émotionnel de celui d'une autre personne évitant ainsi qu'il y ait contagion émotionnelle (Decety & Lamm, 2006, cités Hentati & Chapillon, 2012).

Pour les auteurs Tisseron et Bass (2011), l'empathie comporterait 3 degrés, comme si l'on représentait ce concept sous la forme d'une pyramide de 3 étages « [...] correspondant à des relations de plus en plus riches, partagées avec un nombre de plus en plus réduit de gens » (Tisseron, 2011, p.21).

- *L'identification* est le premier degré de l'empathie. Elle consiste à comprendre le point de vue de l'autre (c'est l'empathie cognitive) et ce qu'il ressent (c'est l'empathie émotionnelle) (Tisseron, 2011). Tisseron (2011) explique que l'identification ne nécessite pas de reconnaître à l'autre la qualité d'être humain, en ce sens qu'on peut s'identifier à un héros de dessin animé ou de roman qu'on ne fait qu'imaginer. Cette idée signifierait que, nous pouvons nous identifier à autrui sans le regarder ou même sans qu'il s'en aperçoive. Aussi, l'auteur précise que le fait de s'identifier « [...] ne signifie pas que l'on se mette totalement à la place de l'autre, mais qu'une résonance s'établit entre ce que l'autre éprouve et pense, et ce que l'on éprouve et pense soi-même » (Tisseron, 2011, p.21). Il conclut en définissant ce premier étage de l'empathie comme étant unilatéral.
- *La reconnaissance mutuelle* celle-ci fonde la réciprocité. « Non seulement je m'identifie à l'autre, mais je lui accorde le droit de s'identifier à moi, autrement dit de se mettre à ma place et, ainsi, d'avoir accès à ma réalité psychique, de comprendre ce que je comprends et de ressentir ce que je ressens » (Tisseron, 2011, p.21). La reconnaissance mutuelle impliquerait un contact direct ainsi que tous les gestes expressifs (sourire, regard croisé, expressions faciales) qui attestent accepter que l'autre soit un partenaire d'interactions émotionnelles et motrices (Tisseron, 2011).
- *L'intersubjectivité* qui consiste à « [...] reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore » (Tisseron, 2011, p.21). Ici l'auteur donne l'exemple d'une personne consultant un.e thérapeute mais

précisant que c'est aussi une situation que l'on peut rencontrer dans une relation amicale ou amoureuse. L'idée de l'auteur dans ce qu'il nomme « l'intersubjectivité » n'est « [...] plus seulement de s'identifier à l'autre, ni même de reconnaître à l'autre la capacité de s'identifier à soi en acceptant de lui ouvrir ses territoires intérieurs, mais de se découvrir à travers lui différent de ce que l'on croyait être et de se laisser transformer par cette découverte » (Tisseron, 2011, p.21).

Tisseron et Bass (2011) ont donc développé 3 degrés d'empathie tout en la différenciant de la sympathie et de la compassion, notions souvent liées à l'empathie.

4.2 Empathie, sympathie, compassion, contagion ?

L'analyse du phénomène d'empathie est souvent complexe tant celui-ci est associé à de nombreuses notions, notamment, la sympathie. Selon Saarni (1999), l'empathie renvoie au fait de « ressentir *avec* les autres », alors que la sympathie renvoie au fait de « ressentir *pour* les autres ».

Jorland (2004) distingue aussi ces deux notions en expliquant que l'empathie signifie que l'on se met à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions (comme quand nous anticipons les réactions de quelqu'un par exemple). L'idée de l'empathie est de se mettre à la place d'autrui. Alors que la sympathie consiste à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place. Ce même auteur associe la sympathie à une contagion des émotions (comme le fou rire par exemple). Enfin, ce dernier qualifiera l'idée de sympathie comme l'identification à autrui (Jorland, 2004).

D'après cette vision, nous pouvons être empathiques sans éprouver de sympathie et de la même façon nous pouvons avoir de la sympathie sans être empathiques (Jorland, 2004).

Afin de différencier ces 2 concepts et faire la distinction entre « se mettre à la place d'autrui » (empathie) et « s'identifier à autrui » (sympathie), Bavelas et al. (1987, cités dans Jorland, 2004) ont élaboré un test : une expérimentatrice se tient face à un groupe de sujets et leur raconte une histoire dans laquelle celle-ci manque de se faire frapper au

visage dû aux mouvements de bras d'une personne plus grande qu'elle. En racontant l'histoire, à deux reprises, elle se penche à droite pour mimer son geste d'évitement. Les réactions des sujets sont enregistrées et l'on a pu constater que la moitié des sujets n'a pas réagi et que l'autre moitié s'est penchée au moins une fois, tous à gauche, sauf un à droite. Les sujets s'étant penchés à gauche ont imité la narratrice, en se penchant du même côté (en miroir) ; ces derniers se sont identifiés à l'expérimentatrice. C'est ce que les auteurs vont qualifier comme la sympathie qui établit une symétrie de réflexion. Alors qu'il serait supposé que les auditeurs se penchent à droite comme la narratrice, or, en « prenant la place », autrement dit, pour adopter le point de vue de l'expérimentatrice, le spectateur doit effectuer une rotation et donc se pencher du côté opposé du côté duquel il voit la narratrice se pencher. Cette symétrie de rotation a été associée à l'empathie.

Nous avons dès lors deux concepts qui se définissent par leur opposition (Vigouroux, 2017). L'empathie est une « relation cognitive avec autrui dont la fonction est la compréhension de l'autre » et la sympathie est « une relation affective avec autrui permettant la création de liens affectifs, le partage des émotions » (Vigouroux, 2007, p.15).

Dès lors, si l'on prend cette dernière opposition entre empathie et sympathie, l'empathie sera associée au cognitif et la sympathie à l'affectif.

Cependant, comme vu plus haut, Selon Decety et Lamm (2006, cités dans Hentati & Chapillon, 2012), l'empathie peut recouvrir 3 dimensions : l'empathie émotionnelle, l'empathie cognitive et la capacité de différenciation soi-autrui. Ce qui est une controverse avec ce qui vient d'être développé plus haut.

Un autre différend par rapport à ce qui a été dit précédemment est celui-ci, Baron-Cohen et Wheelwright (2004, cités dans Girard, Terradas & Matte-Gagne, 2014, p.464) qui définissent l'empathie comme « la réponse émotionnelle d'une personne face à un état émotionnel d'autrui (composante affective) et face à la compréhension cognitive des sentiments de cette personne (composante cognitive) ». Ces auteurs estiment donc

encore autrement l'empathie car ils distinguent au sein même de ce concept une composante affective (-ou émotionnelle-) et une composante cognitive. Enfin, Eisenberg et Strayer (1987, cités dans Girard & al., 2014) considèrent aussi que l'empathie a deux dimensions et que l'individu doit être en mesure de partager l'émotion perçue chez la personne cible dans la dimension affective et dans le niveau cognitif afin d'être en mesure de bien interpréter l'état affectif de cette personne.

La compassion est aussi une notion associée à l'empathie. Vigouroux (2017) a comparé ces deux notions au vu des définitions données par le dictionnaire Larousse ainsi que par l'étymologie de ces deux mots. L'empathie viendrait du mot anglais *empathy*, provenant lui-même d'un néologisme allemand *Einfühlung* introduit par Robert Vischer en 1872 (Vigouroux, 2017). Ce mot renvoie à la capacité de « ressentir l'autre de l'intérieur » (Ricard, 2013, p.43). D'origine plus ancienne, la compassion vient du latin signifiant « je souffre avec » et du grec signifie « sympathie », mot composé littéralement de « souffrir ensemble » et « ressentir pour ». L'étymologie du mot compassion renvoie donc à un partage d'une souffrance de l'autre (et le dictionnaire Larousse renverrait au *sentiment*). En revanche, l'empathie serait l'idée de « penser en se mettant à la place de tout autre » (Kant & Philonenko, 1993, cités dans Vigouroux, 2017, p.28) (et le dictionnaire Larousse renverrait à la *perception*).

Aussi, notons que, selon le site C.N.R.T.L., l'étymologie de « sympathie » renvoie aux lexiques sentiments, mais, *avec* autrui, le fait de ressentir *ensemble*. En effet, le préfixe grec *sym* signifie *avec*.

Nous concluons cette partie sur trois idées. La première, Eisenberg (1990, cité dans Vigouroux, 2017) explique qu'il y a un manque d'homogénéité à l'origine de nombreuses incompréhensions mais qu'il y aurait plusieurs définitions possibles et non pas une seule explication de ce terme. La deuxième est qu'il y a sur la définition du terme d'empathie une absence totale de consensus. Berthoz et Jorland (2014, cités dans Vigouroux, 2017) repris par Decety (cité dans Vigouroux, 2017, p.15) a écrit qu'il « existe presque autant de définitions de l'empathie qu'il y a d'auteurs écrivant dessus ». Et enfin, troisièmement, Dahmen et al. (2004, citées dans Girard & al., 2014)

exposent que les écrits sont clairs sur un point : l'empathie joue un rôle fondamental quant au développement social de l'individu.

4.3 La culture et le genre de l'empathie

4.3.1 Culture

Firode (2016) mentionne deux écoles de pensée concernant le langage et les comportements signifiants (gestes et attitudes), ceci, à travers l'analyse de Bruner et de Vygotski. Pour Bruner, à l'inverse de Vygotski (cité dans Firode, 2016), il y aurait « [...] une communauté pré-linguistique des consciences, quelque chose comme une connivence mentale naturelle [...] » (Firode, 2016, p.3).

Pour Bruner (cité dans Firode, 2016), ces comportements découleraient d'une « [...] prédisposition native de l'enfant à l'intersubjectivité, d'une aptitude et d'une tendance naturelle à l'empathie, à pénétrer les croyances d'autrui, à construire une représentations partagée ou 'négociée' [...] du monde » (Firode, 2016, p.3). Alors que pour Vygotski (cité dans Firode, 2016), les langages et comportements symboliques « [...] n'apparaissent pas comme des moyens de 'comprendre' l'esprit d'autrui, mais comme des moyens *d'agir* sur lui, de contrôler ses comportements » (Firode, 2016, p.3).

En outre, les recherches actuelles tendent à démontrer que « l'on ne peut pas exclure une certaine dimension innée de l'empathie rendant l'homme plus soucieux qu'il n'y paraît de sa communauté de destins » (Hoffman, 2004, cité dans Zanna & Jarry, 2018, p.24). Zanna et Jarry (2018) à la suite de cette idée, exposent que nous serions spontanément empathiques mais parfois uniquement envers ceux qui nous ressemblent. Les auteurs qualifient ce fait d'empathie *fermée*, ce qui met ainsi à distance notre responsabilité morale. Ces derniers insistent aussi sur l'éducation à l'empathie *ouverte* à tous nos semblables, en rappelant ainsi l'intérêt de cultiver cette disposition dès le plus jeune âge et ce, particulièrement, dans une école de plus en plus multiethnique, à l'instar de la société. Ceci peut alors être une occasion d'écoute active, précieuse pour les enseignants confrontés au quotidien à des classes « dont les élèves composent, au regard

de leurs origines (sociales et culturelles), une mosaïque de perceptions et d'actions » (Zanna & Jarry, 2018, p.25).

4.3.2 *Le genre*

Il existerait un effet du genre sur les « compétences émotionnelles sociales » : les filles auraient tendance à faire davantage preuve d'empathie que les garçons et à montrer de meilleures aptitudes sociales de communication. Les filles auraient donc de meilleures performances dans ce que Gendron (2007) nomme « capital émotionnel ». Cet « avantage » serait expliqué en partie par la réussite des filles à l'école car celles-ci sembleraient socialement plus normées que les garçons. Ceci est causé en grande partie par l'éducation familiale genrée. Sur ce même constat, les garçons, eux, présenteraient des avantages à l'insertion professionnelle notamment car ils seraient plus compétitifs - compétence récompensée dans le monde du travail - que les filles (Fanchini, 2016).

Les résultats d'une étude de Hentati et Chapillon (2012) sur une population de 50 participants adultes ont montré que les sujets féminins présentent de meilleures performances que les sujets masculins dans la capacité à différencier soi et autrui. Les auteur.e.s discutent de leurs résultats en prenant en compte une étude de Schulte-Rüther (2008, cité dans Hentati & Chapillon, 2012) dans laquelle il a observé que les femmes et les hommes ont recours à différentes stratégies. Selon eux, chez les femmes, il y aurait une activation du système de neurones miroirs tandis que les hommes activeraient des aires associées à la T.o.M. (Hentati & Chapillon, 2012). Une autre hypothèse de Klein et Hodges (2001, cités dans Hentati & Chapillon, 2012) est que les femmes seraient plus motivées et orientées vers les émotions des autres lors d'une tâche qui mesure l'empathie et la motivation serait d'autant plus importante lorsqu'elles prennent conscience qu'elles sont évaluées. Ce qui pourrait s'expliquer par un biais de désirabilité sociale.

Enfin, Schulte-Rüther et al. (2008, cités dans Hentati & Chapillon, 2012) valident le fait que la littérature reposant sur les modèles neuropsychologiques montre que les résultats sont en faveur des femmes.

D'autres résultats, cependant, semble démontrer l'inverse : Laverdière, Robichaud, Toulouse-Fournier, Marcoux et Jackson (2020) rapportent que d'autres auteurs postulent que la perception de l'empathie ne serait pas influencée significativement par le genre de la personne observant une interaction empathique (Brugel & al., 2015, cités dans Laverdière & al., 2020). C'est également le cas de Favre et al. (2009) qui expliquent que l'empathie ne peut plus être spécialement attribuée aux sujets féminins. Ces auteurs précisent, cependant, que la Coupure par rapport aux émotions est plus développée chez les garçons et la Contagion émotionnelle chez les filles. Ces notions sont associées au test Contagion, Empathie, Coupure, créés par ces mêmes auteurs et que nous allons développer à présent.

4.4 Les mesures de l'empathie

Hentati et Chapillon (2012), considèrent que l'empathie est un construit psychologique multidimensionnel, ont mené une expérience dans laquelle les sujets devaient répondre successivement à ces 3 tests que nous allons développer : Le questionnaire Contagion, Empathie, Coupure (C.E.C.) (Favre & al., 2005), La Tâche des yeux (Baron-Cohen & al., 1997 cités dans Hentati & Chapillon, 2012) et l'Échelle de Niveaux de Conscience Émotionnelle ou L.E.A.S. (Lane & al., 1990, cités dans Hentati & Chapillon, 2012).

4.4.1 Le C.E.C.

Les auteurs Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) ont apporté une validation d'une nouvelle mesure de l'empathie : le test C.E.C. (Contagion, Empathie, Coupure). Celui-ci distingue 3 modalités émotionnelles dans la relation à l'autre : la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure face aux émotions.

Les auteurs ont adapté ce test du B.E.E.S. (Balanced Emotional Empathy Scale) de Mahrabian (1996) qui permettait uniquement de mesurer les réactions d'un individu face à la souffrance de l'autre mais pas d'évaluer l'attitude du sujet face aux émotions de l'autre (Julen, 2010).

Favre et al. (2005) tentent de distinguer l'empathie de la contagion émotionnelle, qui, elle reste détachée de la dimension cognitive. Nous précisons cela car comme

mentionné précédemment, l'empathie recouvre un champ affectif et cognitif. La contagion émotionnelle sera donc uniquement liée au facteur affectif. Cette même notion pourrait être associée aux « neurones miroirs » tel un mimétisme moteur qui amène une imitation automatique du point de vue postural et automatique.

Le postulat des auteurs est que, lorsque les réactions émotionnelles sont automatiques et sans régulation celles-ci seraient davantage d'ordre naturel et répondraient au terme de contagion émotionnelle. En revanche, lorsque les processus régulateurs sont conscientisés et efficaces et, donc, que l'individu est capable d'assurer le maintien de son organisation émotionnelle, il s'agirait d'empathie (Favre & al., 2005).

Les auteurs en concluent que nous pouvons nous représenter l'empathie comme un partage qui varie en intensité mais qui est toujours mesuré par rapport à l'émotion de l'autre. Et si la capacité de mesure face à l'émotion n'est pas présente on pourra donc considérer que cela relève de la contagion émotionnelle.

Une autre notion traitée par ces auteurs, est la coupure face aux émotions. D'après eux, ceci pourrait s'apparenter à un refus, à une coupure de l'émotion ressentie, à un refoulement de l'émotion. L'intérêt de cette réponse émotionnelle est expliqué comme un mécanisme de défense et traduirait des difficultés de régulation émotionnelle.

Plus précisément, les auteur.es ont donné une définition à chaque concept.

- *La contagion émotionnelle*, comme « aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui, caractérisant plus particulièrement les états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent ontogénétiquement l'empathie » (Favre & al., 2005, p.375) ;
- *L'empathie*, caractérisée comme une « capacité acquise au cours de la psychogenèse de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même » (Favre & al., 2005 p.376) ;
- *La coupure par rapport aux émotions*, manifestée comme « un processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects dont on redoute, le plus souvent inconsciemment, la perte de contrôle et/ou la souffrance qu'ils occasionnent. Processus qui s'oppose à l'empathie envers autrui ou envers soi

mais qui peut, en situation d'urgence, constituer une parade utilisée à la contagion émotionnelle 'dangereuse' » (Favre & al., 2005 p.376).

Le test comporte douze situations que l'enfant ou l'adolescent rencontre couramment. L'enfant est invité à cocher une réponse parmi trois en fonction de sa propre manière à réagir. Chaque réponse correspond soit au registre de la contagion émotionnelle, soit à l'empathie, soit à la coupure par rapport à ses émotions.

Les auteures Hentati et Chapillon (2012) ont utilisé ce test afin de mesurer la capacité d'empathie émotionnelle.

Enfin, Julen (2010) a adapté ce test C.E.C. aux plus petits, à des enfants âgés de 5 ans. En effet, le vocabulaire et les situations décrites apparaissaient comme trop complexes pour cet âge.

4.4.2 La Tâche des yeux

La Tâche des yeux, élaborée par Baron-Cohen et al. (1997, cités dans Hentati & Chapillon, 2012), est constituée de 36 photographies en noir et blanc de la région des yeux. Il s'agit alors de tenter d'inférer l'état émotionnel représentée par l'expression de la région photographiée. Les auteurs Hentati et Chapillon (2012) ont choisi cette tâche pour mesurer la capacité d'empathie cognitive et ont constaté un effet de l'âge pour ce test.

4.4.3 L'échelle de Niveaux de Conscience Émotionnelle

L'Échelle de Niveaux de Conscience Émotionnelle ou L.E.A.S. (Lane & al., 1990, cités Hentati & Chapillon, 2012) présente 20 scénarios d'interactions sociales entre le participant (acteur) et un autre individu. Le participant doit alors décrire explicitement son ressenti et celui de l'autre individu dans un situation donnée (Hentati & Chapillon, 2012). En utilisant cette échelle, Hentati et Chapillon (2012) ont voulu évaluer la capacité de différenciation soi-autrui. Comme pour la tâche des yeux, ces auteurs ont mesuré un effet de l'âge.

D'autres test pour mesurer l'empathie existent également, par exemple, l'échelle d'empathie pour les enfants et adolescents de Bryant (1982, citée dans Daniel, 2008) (*The Empathy Index for Children and Adolescents*), adaptée du *Mehrabian and Epstein Adult Scale* (1972, cité dans Daniel, 2008) et la mesure d'empathie de Griffith. Aussi, Feshbach (1987, cité dans Daniel, 2008) qui a élaboré une mesure affective d'empathie appelé « FASTE ». Nous ne décrivons pas ces tests et cette mesure.

Nous allons maintenant présenter notre problématique de recherche.

V. PROBLÉMATIQUE

Nous voulons étudier deux aspects de la cognition sociale et, plus précisément, des compétences émotionnelles : la T.o.M.-émotions et l'empathie.

Nous souhaitons comprendre, dans un premier temps, l'influence du niveau de classe des enfants sur les tâches de la T.o.M. et de l'empathie. Puis, nous voudrions comprendre le lien qu'entretiennent les compétences émotionnelles entre elles et, plus précisément, la compréhension des conséquences des émotions (tâche de la T.o.M.) et l'empathie chez les enfants.

En effet, le fait que les notions de Théorie de l'esprit et d'empathie semblent imbriquées et paraissent se compléter, suscite notre questionnement.

Nous souhaitons dans un premier temps observer l'influence du niveau de classe d'un enfant sur les scores moyens obtenus pour le test de compréhension des conséquences des émotions et pour le test C.E.C.

Nous avons choisi de considérer la tranche d'âge des classes de maternelles afin de rejoindre Nader-Grosbois et Houssa (2016) qui situent la période développementale de la T.o.M. entre 3 et 6 ans dans leur « Batterie de tâches de Théorie de l'esprit » (Nader-Grosbois & Houssa, 2016).

D'après nos lectures, la plupart des auteur.e.s s'accordent à dire que la T.o.M. est constituée de 2 grandes catégories : la T.o.M.-croyances et la T.o.M.-émotions ; l'ordre d'apparition variant en fonction des auteur.e.s.

Pour certain.e.s auteur.e.s, Baron-Cohen (2000), Deneault et Morin (2007), Kikuno, et al. (2007) et Wellman (1988) (cité.e.s par Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008, la T.o.M.-croyances est le seuil minimal d'acquisition de la T.o.M.

Pour d'autres auteurs (Hutto & al., 2011, cités dans Burnel & Burnel, 2013), la T.o.M.-croyances en est l'aboutissement.

Enfin, Deneault, Morin, Quintal, Ricard et Gouin-Décarie (2004), Hughes et Dunn (1998), cité.e.s par Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008) postulent qu'il y a, chez les enfants, d'abord une compréhension des émotions et, ensuite, une compréhension des croyances.

Aussi, selon les approches, l'empathie est considérée différemment, voire de manière opposée. Certains la considèrent dans une approche cognitive, d'autres dans une approche affective¹⁶. Expliquons-nous.

Pour l'approche cognitive, l'empathie est expliquée comme le fait de « se mettre à la place d'autrui ». En d'autres termes, l'empathie cognitive serait « [...] considérée comme une prise de perspective, une forme de projection de rôle [...] » (Gagné, Reny Delisle & Daignault, 2015, p.3). Toujours dans cette approche cognitive, l'empathie serait la capacité à reconnaître fidèlement l'état d'autrui, sans pour autant ressentir son émotion (Wispe, 1986, cité dans Gagné & al., 2015).

L'approche affective se focalise davantage sur les capacités et compétences à s'appropriier les émotions d'autrui ou à être sensible en compatissant à la situation d'autrui. Autrement dit, les théoriciens de l'empathie affective considèrent cette dernière comme un partage d'émotions : « [...] une expérience émotionnelle vicariante [...] ou encore un souci empathique [...] » (Gagné & al., 2015, p.3).

Dans l'approche affective, contrairement à l'approche cognitive, il y aura partage de l'état émotionnel d'autrui (Eisenberg & Strayer, 1987, cités dans Gagné & al., 2015) ou encore, il y aura le fait de « [...] vivre un état émotionnel en réponse à celui d'autrui » (Batson, 1991, cité dans Gagné & al., 2015, p.4).

Les auteur.e.s, Bagozzi et Moore (1994), Campbell et Babrow (2004), David (1980 ; 1983 ; 1996 ; 2006), Duan et Hill (1996), Gerdes, Lietz et Segal (2011), Hoffman (1984) et Favre et al. (2005), cité.e.s dans Gagné et al. (2015) s'accordent à considérer l'empathie comme un caractère multidimensionnel.

Cependant, malgré l'acceptation dans la littérature de ce caractère multidimensionnel, des convergences existent au niveau du fondement du caractère empathique.

¹⁶ Pour la suite de nos explications, nous utiliserons le terme d'empathie « affective » qui peut être également entendue comme empathie « émotionnelle ».

En effet, David (1980 ; 1983 ; 1996 ; 2006), Gerdes, Liez et Segal (2011), Hoffman (1982), Jolliffe et Farrington (2006), Mehrabian et Epstein (1972), cité.e.s dans Gagné et al. (2015) exposent l'empathie comme un trait de personnalité, une disposition « durable » et postulent que les individus sont, par nature, plus ou moins empathiques. En revanche, Campbell et Barbow (2004), Duan et Hill (1996), Einsenberg et Fabes (1990), Escalas et Stern (2003) et Stotland (1969), cités dans Gagné et al. (2015), font référence à une empathie en situation. Ces auteur.e.s définissent l'empathie « [...] comme une réponse momentanée, un état – affectif ou cognitif – occurrent » (Gagné & al., 2015, p.5).

Nous choisissons de considérer l'empathie comme multidimensionnelle, possédant, par conséquent, des composantes émotionnelles et cognitives.

De surcroît, selon les points de vue, la notion d'empathie est souvent associée, confondue ou mise en opposition avec la contagion émotionnelle, la sympathie ou encore la compassion. Nous avons développé les différences et similitudes mises en avant par les théories liées à l'empathie dans notre revue de la littérature. Nous étudierons ici uniquement la notion de contagion émotionnelle.

Nous prenons le parti de considérer, sur la base des propos de Favre et al. (2005), que la contagion émotionnelle est un premier signe d'empathie. Sans lui donner un caractère réellement empathique, car nous associons la contagion émotionnelle aux « neurones miroirs », tel un mimétisme moteur qui amène une imitation automatique du point de vue postural et automatique. Favre et al. (2005) postulent que, lorsque les réactions émotionnelles sont automatiques et sans régulation celles-ci seraient d'ordre naturel et répondraient au terme de contagion émotionnelle. En revanche, lorsque les processus régulateurs sont conscientisés et efficaces et, que l'individu est donc capable d'assurer le maintien de son organisation émotionnelle, il s'agirait d'empathie (Favre & al., 2005). Selon ces mêmes auteurs, la contagion émotionnelle serait uniquement liée à la composante émotionnelle (ou affective) de l'empathie.

Certains auteurs, tels que Baron-Cohen et al. (1997) et Decety et Lamm (2006), cités dans Hentati et Chapillon (2012), exposent que l'empathie cognitive, au sens où ils l'entendent, est souvent associée à la T.o.M. et définie comme « la capacité intellectuelle d'inférer l'état mental d'autrui » (Baron-Cohen & al., 1997, cités dans Hentati & Chapillon, p.342).

Nous considérons aussi que la contagion émotionnelle est une prémisse à l'empathie affective et que l'empathie cognitive apparaît ensuite. L'empathie cognitive est associée à la T.o.M. par de nombreux auteur.e.s. Cependant, c'est Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) qui expliquent que l'empathie est un précurseur au développement des T.o.M. Cependant, nous ne savons pas à quelle forme d'empathie ces auteur.e.s font référence, si elles entendent l'empathie comme la contagion, cela irait dans le sens de Favre et al. (2005) et donc dans le sens que nous décidons de choisir également.

Un questionnement demeure néanmoins : les auteur.e.s postulant l'association de l'empathie cognitive à la T.o.M., l'entendent-ils comme une représentation globale des acquisitions de la T.o.M. ou se réfèrent-ils plus précisément à la T.o.M.-croyances ou à la T.o.M.-émotions ?

Pour répondre à ce questionnement, nous nous sommes fiées au modèle élaboré par Nader-Grosbois (2011) nommé « Articulation des précurseurs et modèles théoriques explicatifs de l'acquisition de la ToM » (Nader-Grosbois, 2011, Cahier photos, I). Ce modèle nous permet de situer le secteur de la cognition sociale, sujet de notre présente étude. Dans ce « secteur », se situent la T.o.M.-émotions et l'Empathie.

Nous souhaitons donc étudier d'une part, l'influence du niveau de classe (et donc de l'âge) d'un enfant sur l'acquisition de la T.o.M.-émotions et sur un score d' « Empathie » et d'autre part, nous voulons mesurer une possible corrélation, un possible lien entre la T.o.M.-émotions et l'empathie.

Pour conclure cette problématique, nous voyons un intérêt à travailler sur ces notions liées à la cognition sociale, car « l'empathie joue un rôle fondamental quant au

développement social de l'individu » (Dahmen & al., 2004, citées dans Girard & al., 2014). De même, pour la Théorie de l'esprit, au regard des scores de la « Batterie de tâches de Théorie de l'esprit » (version francophone) de Nader-Grosbois et Houssa (2016), ces dernières affirment que l'on peut apprécier les scores de cette Batterie au regard, notamment, des pratiques parentales et éducatives. Par exemple, par le fait que cette Batterie de test, [...] peut éclairer la dynamique relationnelle entre la cognition sociale et (in)adaptation sociale et donner lieu à des implications psychoéducatives » (Nader-Grosbois & Houssa, 2016, p. 159). Ces derniers mots nous paraissent importants, pour notre intérêt personnel, en général, mais aussi, dans le cadre de l'exercice de notre future pratique professionnelle. En nous permettant d'adopter une posture et une pratique réflexive dans nos actions.

VI. MÉTHODOLOGIE

6.1 Population

La population de notre étude est composée de 32 enfants, répartis en deux groupes de 13 enfants inscrits en Moyenne Section (M.S.) âgés en moyenne de 59 mois et 27 jours (avec un écart-type¹⁷ de 2,72) et de 19 enfants en Grande Section (G.S.) âgés en moyenne de 69 mois (E.T. 3,18). Les sujets étudiés seront dans un développement dit « typiques » et sans troubles spécifiques mentionnés au préalable par l'enseignante qui nous accueille.

Aussi, nous avons pris soin de noter le genre des élèves, classé en 2 catégories les filles et les garçons, la population est composée de 18 filles et 14 garçons (Annexe 2).

6.2 Variables et hypothèses opérationnelles

6.2.1 Variables

Notre étude contient un pré-test de reconnaissance des émotions (4 émotions : joie, peur, colère, tristesse).

Notre Variable Indépendante est : Le niveau de classe, avec 2 modalités : Les Moyennes Sections (M.S.) vs Les Grandes Sections (G.S.).

Nos Variables Dépendantes sont :

- Le niveau de compréhension des conséquences des émotions, avec 3 indicateurs : Appropriée ; Neutre ou Inappropriée.

-Le niveau de compétences émotionnelles, avec 3 indicateurs : la Contagion émotionnelle, l'Empathie et la Coupure par rapport aux émotions.

¹⁷ Pour la suite de nos explications, nous utiliserons l'acronyme « E.T. » pour parler d'écart-type.

Aussi, nous avons contrôlé 2 variables parasites qui sont : Le genre des sujets (avec 2 indicateurs : Féminin vs Masculin) et L'école dans laquelle les enfants sont scolarisés (avec 2 indicateurs : École d'application vs École classée en Réseaux d'Éducation Prioritaire).

Force est de constater que de nombreuses autres variables parasites peuvent rentrer en compte : si le sujet à des frères et sœurs, l'histoire singulière de l'enfant, si celui-ci a des discussions concernant les émotions avec sa famille ou ses pairs, le mois de l'année auquel l'enfant est né (un enfant né en début d'année en M.S. est très proche en âge qu'un G.S. né en fin d'année).

6.2.2 Hypothèses opérationnelles

Voici maintenant nos hypothèses opérationnelles (H.O.) :

H.O.1 : Les G.S. auront un score moyen plus élevé à la réponse « Appropriée » (test de la T.o.M) que les M.S.

H.O.2 : Les M.S. auront un score moyen plus faible de réponses « Empathie » (test C.E.C.) que les G.S.

H.O.3 : Les résultats montreront une corrélation positive entre les scores moyens des réponses « Appropriée » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

H.O.4 : Les résultats montreront une corrélation positive plus importante chez les G.S. que chez les M.S. entre les scores moyens des réponses « Appropriée » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

6.3 Outils

6.3.1 Pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles¹⁸

Description du test

Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles vérifie dans quelle mesure l'enfant identifie l'émotion exprimée à partir de quatre dessins reflétant la joie, la colère, la peur ou la tristesse (Annexe 3).

Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) dans *La théorie de l'esprit* ont procédé à cette étape et ce sont ces auteures qui nous ont inspiré la reproduction de celle-ci.

Chaque émotion est représentée par un dessin. Les quatre dessins sont présentés en même temps à l'enfant (mais sur des vignettes séparées) et nous posons les questions suivantes : « Montre-moi le visage qui est triste ; Montre-moi le visage qui est joyeux ; Montre-moi le visage qui est content ; Montre-moi le visage qui a peur ».

Si le sujet étudié est une fille, nous lui présenterons la planche représentant un dessin de fille et si le sujet est un garçon nous lui présenterons la planche représentant un garçon.

Pour valider le test, celui-ci a été pré-testé avec deux enfants des deux tranches d'âges étudiées.

Modifications

Nous n'avons pas repris les dessins utilisés par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) mais nous avons construit les dessins, en prenant garde de représenter le plus authentiquement possible, les expressions faciales liées aux 4 émotions.

Les illustrations ont été réalisées par l'artiste « Flamme de Lait ».

Cotation

L'enfant obtient un point à chaque bonne réponse.

La cotation des résultats s'inspire d'une étude de Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011).

Ces auteures ont mené une expérience visant à évaluer la compréhension des conséquences des émotions. Pour ce faire, elles menaient également une validation de

¹⁸ Nous avons adapté le nom de ce test. L'original, donné par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) est « L'étape de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles ».

l'identification des émotions sur base d'images à partir desquelles l'enfant devait verbaliser l'émotion.

Dans notre étude nous ne demanderons pas comme ces auteures précédemment citées de verbaliser l'émotion à partir du dessin mais nous demanderons à l'enfant de nous montrer le visage qui est *triste, en colère, content* ou *qui a peur*.

Nous demanderons également à l'enfant de justifier leur réponse, leurs explications se retrouveront alors dans la colonne « Émotion expliquée comportementalement ».

Nous noterons les réponses des sujets dans un tableau inspiré de celui proposé par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) (Annexe 4).

6.3.2 *Le test de compréhension des conséquences des émotions* (test de la T.o.M.)

Description du test

Afin de tester la compréhension des conséquences des émotions des enfants (tâche de la Théorie de l'esprit), quatre histoires sont narrées par l'expérimentatrice à partir des vignettes et portent chacune sur des émotions primaires. Après avoir expliqué ce qu'illustre chacune des vignettes relatives à l'une ou l'autre des émotions, l'expérimentatrice demande au sujet de décider lui-même quelle sera la conclusion de l'histoire en choisissant une des vignettes-réponses. Ensuite on demande à l'enfant de justifier son choix.

Les vignettes sont adaptées au sexe du sujet, si l'enfant est une fille, le personnage principal de l'histoire sera une fille et si c'est un garçon, le personnage principal sera un garçon.

Deux vignettes posent à chaque fois la situation de l'histoire ensuite, trois vignettes sont présentées au sujet et est associée soit à une représentation la situation appropriée ; soit à une représente une situation neutre ou soit à une réponse inappropriée.

Une demande de justification sera aussi demandée à l'enfant. Si nécessaire nous pouvons poser la question de la sorte « Pourquoi Sasha va *i.e.* *casser son jouet* ».

Quatre histoires sont présentées aux enfants, chaque histoire représentant une des quatre émotions identifiées en amont : la joie, la tristesse, la colère ou la peur.

Le test, issu de l'étude de Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) se nomme « le test de compréhension des conséquences des émotions » ou encore, « prédiction du comportement en fonction de l'action ». Les vignettes sont prises de l'étude de ces même auteures (Annexe 5).

Modifications

Il y a 4 histoires, celle de : la joie, de la tristesse, de la colère et de la peur.

Nous avons gardé les 3 dernières telles que proposées par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011). Et nous avons modifié la première histoire (celle de la joie), initialement, celle-ci présentait en fonction du genre du sujet, soit une fille (Sarah), soit un garçon (David) en tant que personnage principal. La première vignette représente la même situation : Le grand-père du personnage lui offre un cadeau. La deuxième vignette montre David ouvrant son cadeau et découvre que c'est une voiture télécommandée, dans la situation à visée des sujets féminins, Sarah, ouvre son cadeau et découvre une poupée Barbie et des vêtements pour l'habiller. Ensuite l'enfant doit choisir la fin de l'histoire, qui sont les même pour chaque sujet mais adapté en fonction de son genre. Soit la réponse A : David/Sarah fait un bisou à son grand-père (réponse « Appropriée »), soit la réponse B : « David/Sarah joue avec un puzzle » (réponse « Neutre »), soit la réponse C : « David/Sarah casse/démolit son cadeau » (réponse « Inappropriée ») (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

L'étude que nous menons se déroule en 2021, soit 10 ans plus tard que celle des auteures qui nous ont inspiré. Au vu de nos valeurs notamment concernant les stéréotypes de genres et plus globalement le féminisme, nous avons voulu changer la première histoire qui nous dérangeait au niveau du message véhiculé.

Nous avons donc redessiné l'histoire de la joie à l'identique mais en changeant le cadeau pour un objet un peu plus « neutre » : un ours en peluche.

Aussi, nous avons changé le nom du personnage, qu'il soit genré au féminin ou masculin, nous l'avons appelé « Sacha », prénom qui nous semblait mixte.

Les illustrations ont été réalisées par l'artiste « Flamme de Lait ».

Cotation

Pour analyser la prédiction du comportement en fonction d'une émotion présentée, nous avons élaboré une grille de cotation (Annexe 6) présentant 4 lignes pour les 4 émotions et 3 colonnes pour les 3 réponses possibles : la réponse A (réponse « Appropriée ») ; la réponse B (réponse « Neutre ») ; la réponse C (réponse « Inappropriée ») (Annexe 6). Nous avons adapté la cotation et nous inscrivons une croix dans les cases correspondantes aux réponses des sujets. Enfin, un total sera réalisé.

6.3.3 Le test C.E.C. (Contagion, Empathie, Coupure)

Description

Les auteurs Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) ont apporté une validation d'une nouvelle mesure de l'empathie : le test C.E.C. (Contagion, Empathie, Coupure)¹⁹. Celui-ci distingue trois modalités émotionnelles de la relation à l'autre : la contagion émotionnelle, l'empathie et la coupure face aux émotions.

Les auteurs ont adapté ce test du B.E.E.S. (Balanced Emotional Empathy Scale) de Mahrabian (1996) qui permettait uniquement de mesurer les réactions d'un individu face à la souffrance de l'autre mais pas à évaluer l'attitude du sujet face aux émotions de l'autre (Julen, 2010).

Aussi, c'est l'auteur Julen (2010) qui a adapté ce test C.E.C. aux plus petits, à des enfants âgés de 5 ans. En effet, le vocabulaire et les situations décrites apparaissaient comme trop complexes pour cet âge. C'est cette version du test que nous utiliserons (Annexe 7).

¹⁹ En 2009, ces mêmes auteurs (Favre & al., 2009) ont apporté une nouvelle version de ce test mais nous n'y ferons par référence ici.

Le test est un questionnaire constitué de 12 questions. Chaque question propose 3 choix de réponses, chaque réponse est associée à un item. La réponse A (« Contagion ») représente toujours la réponse émotionnelle associée à de la contagion émotionnelle, la réponse B (« Empathie ») fait référence à une réponse notée comme une réponse empathique. Enfin, la réponse C (« Coupure ») représente une réponse pensée comme une coupure par rapport aux émotions.

Modifications

Le test C.E.C. que nous utilisons est l'adaptation que l'auteure Julien (2010) a fait pour des sujets de 5 ans.

Nous y avons cependant apporté quelques modifications (Annexe 7) en fonction de nos connaissances du vocabulaire utilisés en maternelle, en tous cas, dans les écoles de la ville de Montauban (France). En effet, Julien (2010) a fait son test dans une école suisse. Par exemple, dans la première question, l'auteure utilisait le terme « Jeux libres », nous savons que les enfants rencontrés n'utilisaient pas ce terme, nous l'avons donc adapté.

Cotation

Nous avons construit une grille de cotation (Annexe 8) comportant 13 lignes : 12 lignes pour chaque question posée et la dernière pour la somme des réponses. Trois colonnes sont représentées pour chaque choix de réponse : A, B ou C.

Un espace est également prévu pour d'éventuels commentaires ou justifications de la part des sujets.

Chaque réponse est scorée 1 point. Ainsi, le sujet aura un score de Contagion émotionnelle et/ou d'Empathie et/ou de Coupure par rapport aux émotions compris entre 0 et 12 points.

Nous inscrirons une croix dans les cases correspondantes aux réponses des sujets. Enfin, un total sera réalisé.

VII. RÉSULTATS

Nos hypothèses de recherches postulent premièrement que le niveau de classe des enfants influencera les scores des deux tests, celui de la T.o.M. et le CEC. Par ailleurs, nous pensons qu'il peut y avoir une corrélation positive entre les résultats du test de compréhension des conséquences des émotions et les résultats du test Contagion, Empathie, Coupure. Ces hypothèses permettraient de vérifier que l'acquisition de la T.o.M. et de l'empathie sont liées.

7.1 Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles

Tous les sujets ont réussi à identifier le visage relatif à l'émotion suggérée.

Nous avons demandé à chaque sujet : « à quoi vois-tu que/comment sais-tu que ce personnage est triste, est joyeux, est en colère ou a peur ? ». Deux principales manières de justifier l'émotion faciale du personnage sont apparues :

- La description des expressions du personnage du dessin ou l'explication des parties du visage

Par exemple : « il a la bouche qui sourit ; il a des gouttes ; elle a des larmes ; parce qu'il a la bouche heureuse ; parce qu'il a la bouche comme ça ; parce qu'elle sourit ; parce que sa bouche et ses sourcils sont en colère ; parce qu'il a les yeux froncés ; parce qu'il a les yeux qui sont bien ; parce qu'elle a la bouche pas contente etc. »

- La mise en contexte imaginaire comme explication de l'émotion

Par exemple : Le **sujet 6** : « peut-être qu'il s'amuse avec des copains à l'école » (justification de la joie), « peut-être qu'il est fâché parce quelqu'un a pris ses jouets » (explication de la colère). Le **sujet 11** : « parce que quelqu'un a pas prêté ses jouets » (justification de la colère), « parce qu'il a peur qu'un monstre lui croque les pieds » (explication de la peur). Le **sujet 29** : « parce que sa maman, elle veut pas l'aider » (pour justifier la colère).

Vingt-trois sujets ont justifié l'émotion des personnages par des caractéristiques faciales, par les expressions émanant des dessins des personnages. Six sujets ont donné des explications par la mise en contexte imaginaire comme explication de l'émotion.

Enfin, 2 sujets n'ont pas donné d'explication et 2 autres ont verbalisé le constat : pour justifier que le personnage est triste : « parce qu'il est triste », pour justifier la colère « parce qu'il n'est pas content », pour justifier qu'il est joyeux : « parce qu'il est content » et enfin pour justifier qu'il a peur : « parce qu'il a peur ». Nous avons au total 33 réponses car un des sujets a expliqué l'émotion de joie et de tristesse avec des caractéristiques faciales mais aussi la peur et la tristesse en expliquant selon lui les raisons pour lesquelles le personnage a peur ou est triste ou a peur.

7.2 Le test de compréhension des conséquences des émotions

H.O.1 : Les G.S. auront un score moyen plus élevé à la réponse « Appropriée » (test de la T.o.M) que les M.S.

Le test de compréhension des conséquences des émotions (tâche de la T.o.M.) contient 4 histoires avec 3 choix de réponses, la réponse A (« Appropriée »), la réponse B (« Neutre ») et la réponse C (« Inappropriée »). Nous avons noté 1 point par réponse, il y aura donc 4 points au total par sujet.

Le tableau ci-dessous présente les scores moyens obtenus pour le test de compréhension des conséquences des émotions, premièrement pour la population totale, deuxièmement pour le groupe des Moyennes Sections (M.S.) et enfin pour le groupe des Grandes Sections (G.S.).

		Appropriée	Neutre	Inappropriée
Population	Moyenne	2,41	0,63	0,97
	<i>Ecart-type</i>	1,32	0,79	1,06
M.S.	Moyenne	2,08	0,54	1,38
	<i>Ecart-type</i>	1,19	0,88	1,26
G.S.	Moyenne	2,63	0,68	0,68
	<i>Ecart-type</i>	1,38	0,75	0,82

Tableau 1 - Synthèse des résultats concernant la T.o.M.

7.2.1 La population

Pour le test de la T.o.M., le score moyen pour la réponse « Appropriée » est de 2,41 avec un E.T. de 1,32. Le score maximum pouvant être obtenu est 4, ces résultats montrent que la majorité des sujets testés ont répondu au moins 2 points sur 4 à la réponse considérée comme être la réponse socialement appropriée au test de compréhension des conséquences des émotions. La réponse « Neutre » a un score de 0,63 point, ce qui est moins que le score moyen de la réponse « Inappropriée » a un score moyen de 0,97 avec un E.T. de 1,06.

Au niveau de l'effectif total de notre étude, c'est donc la réponse « Appropriée » qui a le plus souvent été répondue.

7.2.2 M.S. vs G.S.

Maintenant, comparons les scores obtenus en moyenne pour chaque réponse entre les Moyennes et les Grandes Sections. Concernant la réponse « Appropriée », les élèves de G.S. ont obtenu un score de 0,55 point supérieur aux M.S. (2,63 vs 2,08). L'E.T. est cependant plus élevé de 0,19 point chez les G.S. que chez les M.S. (1,38 vs 1,19).

Le score moyen de la réponse « Neutre » est plus élevé chez les G.S. que chez les M.S. (0,68 vs 0,54), mais l'E.T. est plus élevé chez les M.S. que les chez les G.S. (0,88 vs 0,75).

7.3 Le test Contagion, Empathie, Coupure

H.O.2 : Les M.S. auront un score moyen plus faible de réponses « Empathie » (test C.E.C.) que les G.S.

Le test C.E.C. contient 12 questions avec 3 choix de réponses : la réponse A (« Contagion »), la réponse B (« Empathie ») et la réponse C (« Coupure »). La réponse à chaque question est notée 1 point. Il y aura donc 12 points au total par sujet.

Le tableau ci-dessous présente les scores moyens obtenus pour le test C.E.C., premièrement pour la population totale, deuxièmement pour le groupe des Moyennes Sections (M.S.) et enfin pour le groupe des Grandes Sections (G.S.).

		Contagion	Empathie	Coupure
Population	Moyenne	1,59	5,19	5,28
	Ecart-type	1,1	2,93	2,84
M.S.	Moyenne	1,77	5,23	5,15
	Ecart-type	1,09	3,09	2,85
G.S.	Moyenne	1,47	5,16	5,37
	Ecart-type	1,12	2,91	2,91

Tableau 2 - Synthèse des résultats concernant le C.E.C.

7.3.1 Population

Pour le test C.E.C., le score moyen pour la réponse « Contagion » est de 1,59 avec un E.T. de 1,1. Le score maximum pouvant être obtenu est 12, ces résultats montrent que la majorité des sujets testés ont répondu en moyenne 1,59 points sur 12 à la réponse considérée comme représentant la « Contagion », c'est le score le plus faible des trois possibilités de réponses. Le score moyen des réponses « Empathie » est de 5,19, avec un E.T. de 1,1. Enfin, le score moyen de réponses le plus élevé est la « Coupure » et présente un E.T. de 2,84.

7.3.2 M.S. vs G.S.

Maintenant, comparons les scores obtenus en moyenne pour chaque réponse entre les Moyennes et les Grandes Sections. Concernant la « Contagion », les M.S. ont un score moyen plus élevé que les G.S. d'uniquement 0,28 point (1,77 vs 1,47), l'E.T. par contre sera plus faible chez les M.S. que chez les G.S., de 0,03 point (1,09 vs 1,12).

La réponse « Empathie » a un score moyen plus élevé chez les M.S. de 0,07 point que chez les G.S. (5,23 vs 5,16). L'E.T. est également plus important dans le premier groupe que dans le deuxième (3,09 vs 2,91).

Enfin, le score moyen de réponses représentant la « Coupure », chez les M.S. a été plus faible de 0,22 point que chez les G.S. (5,15 vs 5,37), l'E.T. est aussi moins important chez les M.S. que chez les G.S. (2,85 vs 2,91).

7.4. Corrélation T.o.M. et C.E.C

La mesure numérique du degré d'association entre 2 variables continues, est appelée le coefficient de corrélation, noté r . L'indice de corrélation se situe toujours entre -1 et 1. Dans notre étude nous avons mesuré la force de cette corrélation, si le résultat obtenu se situe proche de -1 cela signifiera que la corrélation est négative et si celui-ci se rapproche de 1, nous pouvons interpréter que les 2 variables sont corrélées positivement.

7.4.1 T.o.M. Appropriée et C.E.C. Empathie.

H.O.3 : Les résultats montreront une corrélation positive entre les scores moyens des réponses « Appropriée » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

H.O.4 : Les résultats montreront une corrélation positive plus importante chez les G.S. que chez les M.S. entre les scores moyens des réponses « Appropriée » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

Nous avons mesuré la corrélation de Pearson entre la réponse considérée comme « Appropriée » du test de la Théorie de l'esprit avec la réponse considérée comme « Empathie » du test Contagion, Empathie, Coupure.

Le tableau ci-dessous présente les coefficients de corrélation premièrement pour la population totale des sujets, deuxièmement pour le groupe des Moyennes Sections (M.S.) et enfin pour le groupe des Grandes Sections (G.S.).

	T.o.M. : Réponse A - Réponse Appropriée
	C.E.C. : Réponse B - Réponse Empathie
Population	$r = 0,33$
M.S.	$r = 0,15$
G.S.	$r = 0,46$

Tableau 3 - Synthèse des corrélations entre la T.o.M. (Réponse Appropriée) et le C.E.C. (Réponse Empathie)

7.4.1.1 Population

Au regard des résultats de notre population totale (M.S. et G.S. confondus), l'indice de corrélation est de 0,33. Ce qui montre une corrélation positive, en d'autres termes, plus le score de réponses « Appropriée » dans le test de la Théorie de l'Esprit est important, plus il y aura de réponses « Empathie » dans le test C.E.C.

7.4.1.2 M.S. vs G.S.

La corrélation entre ces deux mêmes réponses chez les M.S. est de 0,15 ce qui sous-tend aussi une corrélation positive mais celle-ci est d'autant plus flagrante chez les G.S., pour qui la corrélation est de 0,46.

VIII. DISCUSSION

Notre recherche avait pour but de tester l'effet du niveau de classe des élèves de maternelle sur l'acquisition *des* Théories de l'esprit et sur l'empathie. Ainsi que le lien entre ces 2 concepts. Pour commencer nous avons voulu voir si tous les enfants maîtrisaient les différentes expressions émotionnelles de base.

8.1 Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles

Tous les sujets ont réussi à identifier le visage relatif à l'émotion suggérée durant le test de reconnaissances des émotions. La quasi-totalité des sujets ont justifié l'émotion des personnages par des caractéristiques faciales, par les expressions qu'ont les personnages des dessins. Six sujets ont donné des explications par la mise en contexte imaginaire comme explication de l'émotion. Très souvent les enfants justifiaient l'expression des personnages à partir de la forme de la bouche dessinée.

Nous pouvons noter que les enfants ne se référaient pas uniquement à la forme de la bouche mais y invoquaient souvent les sourcils des personnages pour expliquer leurs émotions. L'idée que la forme de la bouche indiquant la colère ou de la peur soit justifiée en utilisant des contraires de la « *bouche joyeuse* » nous amène à faire un lien que nous trouvons intéressant avec une étude d'Ekman et al. (1980, cités dans Perron & Gosselin, 2004) qui évoque la facilité relative des enfants à imiter l'expression de la joie. En effet, ces auteurs observent que, dès l'âge de 5 ans, plus de 90% des enfants réussissent à reproduire le mouvement de la bouche évoquant la joie. Mais que très peu d'enfants parviennent à imiter les mouvements de la bouche évoquant la tristesse, la peur et la colère (Perron & Gosselin, 2004).

Ce qui nous semble également intéressant à soulever c'est la possibilité de représenter et faire distinguer quatre émotions primaires sur la base de quelques traits caractéristiques. « Il nous suffit donc de peu de choses pour savoir reconnaître une émotion » (Descamps, 1993, p.77).

Enfin, quelle que soit la façon dont les sujets ont expliqué l'émotion du personnage, les enfants ont tous réussi à identifier les émotions suggérées. Nous pouvons donc conclure cette partie sur les indications de Gosselin, Roberge et Lavallée (1995) selon lesquels de façon générale, la reconnaissance des expressions faciales de la joie, de la colère et de la tristesse semble assez bonne dès trois ans (Boyatzis, Chazan & Ting, 1993 ; Stifter & Fox, 1987 ; Zuckerman & Przewuzman, 1979, cité.e.s dans Gosselin & al., 1995) et que celle-ci est parfaitement maîtrisée à 5-6 ans (Camras & Allison, 1985 ; Dehnam & Couchoud, 1990 ; Kirouac, Tremblay & Gosselin, 1985, citée.e.s dans Gosselin & al., 1995).

Gosselin et al. (1995) précisent que l'émotion de la peur (de surprise et de dégoût également) commence à être reconnue entre 3 et 5 ans et que leur niveau de reconnaissance augmente entre 5 et 10 ans (Kirouac, Doré & Gosselin, 1985 ; Tremblay, Kirouac et Doré, 1987 ; Stifter & Fox, 1987, cité.e.s dans Gosselin & al., 1995).

8.2 La compréhension des conséquences des émotions

H.O.1 : Les G.S. auront un score moyen plus élevé à la réponse « Appropriée » (test de la T.o.M) que les M.S.

Notre première hypothèse opérationnelle postulait que les G.S. obtiendraient un score moyen plus élevé à la réponse « Appropriée » (test de la T.o.M) que les M.S. Le score moyen des G.S. à la réponse « Appropriée » est supérieur à celui des M.S.

L'hypothèse opérationnelle 1 est validée.

Rappelons que nous avons basé notre étude sur la Théorie de l'Esprit-Émotions, celle-ci souvent mise en opposition avec la T.o.M.-croyances par de nombreux auteurs. Nous allons citer les hypothèses des uns et des autres et situer nos résultats par rapport à leurs recherches.

Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (2014) ont montré une corrélation entre la perception des parents sur les compétences en T.o.M. de leurs enfants et l'âge de ces

derniers. Plus ceux-ci sont âgés, plus ils sont perçus par leurs parents comme mobilisant des compétences en T.o.M. Ceci aurait pu nous faire penser que plus l'enfant est âgé, plus son développement cognitif est développé, mais les résultats résident uniquement sur les représentations que l'adulte a de l'enfant concerné.

Rappelons les mots de Houdé (2020) pour qui il n'y a pas de synchronisme dans l'acquisition *des* Théories de l'esprit : il n'y aurait pas de moment où tous les enfants vont réussir les tâches de la T.o.M. Ce même auteur rappelle l'acquisition des tâches liées à la T.o.M.-croyances vers l'âge de 4-5 ans.

Des auteur.e.s tels que Deneault, Morin, Quintal, Ricard et Gouin-Décarie (2004), Hughes et Dunn (1998), cité.e.s par Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008) postulent qu'il y a d'abord une compréhension des émotions et ensuite des croyances chez les enfants.

C'est aussi le cas de Hutto et al. (2011, cités dans Burnel, 2013) et de Burnel (2013) qui voient la fausse croyance, tâche de la T.o.M.-croyances comme l'aboutissement des acquisitions liées aux T.o.M. Pour eux, celle-ci serait complète à 4 ans. Ils précisent aussi qu'avant 4 ans, les enfants réussissent des tâches qui mesurent des buts, des désirs, des intentions et des émotions, dans ce cas, les émotions, sont liées de fait à la T.o.M.-émotions. Si l'on suit les pensées de ces auteur.e.s et que l'on considère que quand ils.elles parlent de fausses croyances, ceux-ci et celles-ci englobent la T.o.M.-croyances, alors ils.elles postulent que la T.o.M.-émotions se développerait avant la T.o.M.-croyances, étant donné que ces auteur.e.s considèrent l'épreuve de fausses croyances comme l'aboutissement d'une T.o.M. Ces mêmes auteurs exposent que la réussite aux épreuves de fausses croyances serait complète à 4 ans. Alors, au vu de la tranche d'âge de notre étude, l'enfant le plus jeune à 4 ans et 8 mois et le plus âgé à 6 ans et 1 mois, nous pouvons penser que la plupart des enfants de notre recherche se situait au-dessus de l'âge de l'aboutissement de la T.o.M. par ces auteurs. Toujours en suivant leur pensée, cela supposerait qu'ils aient déjà tous acquis la T.o.M.-émotions, ce que nous avons étudié à travers le test de compréhension des conséquences des émotions. Ce qui n'est pas le cas, dans le sens où si nous nous basons uniquement sur les 4 réponses aux

questions du test de la T.o.M., des enfants, même âgés de 5 ans donnaient 2 réponses ou plus considérées comme « Neutre » ou « Inappropriée ».

A l'inverse des auteur.e.s cité.e.s ci-dessus, Baron-Cohen (2000), Deneault et Morin (2007), Kikuno, et al. (2007) et Wellman (1988), cités par Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008), exposent que la réussite aux épreuves de fausses croyances est considérée comme le seuil minimal d'acquisition d'une T.o.M. et que celle-ci apparaît aux alentours de 4-5 ans. En prenant maintenant les postulats de ces auteur.e.s, en parlant de T.o.M.-croyances quand ceux-ci parlent uniquement de l'épreuve de fausses croyances, ils postuleraient que la T.o.M.-croyances est le seuil minimal d'acquisition, donc que la T.o.M.-émotion se développerait après. Toujours en resituant l'âge nos sujets entre 4 ans et 8 mois et 6 ans et 1 mois, ceci est légèrement après la tranche d'âge de 4-5 donnée par les auteurs ci-dessus, donc notre recherche testait le seuil maximal des acquisitions de la T.o.M., car notre test évaluait la T.o.M.-émotions et au sein de la T.o.M.-émotions, la compréhension des conséquences est considérée plus complexe que la compréhension des causes (Quintal, 2001). En d'autres mots, si pour ces auteur.e.s le seuil minimal d'acquisition d'une T.o.M. se fait par la T.o.M.-croyances, à 4-5 ans, alors il est envisageable de supposer que les résultats de nos sujets rentreraient dans les dates prescrites par Baron-Cohen (2000), Deneault et Morin (2007), Kikuno, et al. (2007) et Wellman (1988), cités par Thirion-Marissiaux et Nader-Grosbois (2008). Cependant, ces derniers n'ont pas précisé d'âge moyen d'apparition d'une T.o.M.-émotions.

Aussi, dans leur étude de l'acquisition de la T.o.M.-émotions (la compréhension des causes et conséquences des émotions), Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (2014), avaient conclu à des stades d'acquisition de la T.o.M. : il se dégageait 3 stades associés à 3 groupes d'âge. Leur troisième groupe d'âge, des enfants entre 4 ans 8 mois et 5 ans 2 mois, tendaient, d'après elles, vers l'acquisition de compétences en T.o.M. plus complexes. Notre plus jeune sujet a 4 ans et 8 mois (54 mois) et le plus âgé de nos sujets à 6 ans et 1 mois (73 mois), ce qui, d'après cette étude supposerait que tous nos sujets devraient tendre vers l'acquisition de T.o.M. plus complexes. Et par T.o.M. plus complexes, nous entendons, à la manière de Quintal (2001), qu'au sein de la T.o.M.-

émotions, la compréhension des conséquences des émotions engagerait, par exemple, une demande cognitive plus importante que la compréhension des causes.

Ce sont les résultats de Wellman et al. (2001) validés par Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (2014) qui montrent que le seuil de développement significatif des compétences en T.o.M. se situe à l'âge de 4 ans et que les enfants de cette âge-là montrent des performances supérieures au hasard. Si l'on suit cette idée, nous pouvons considérer que nos résultats ne sont pas dus au hasard car tous nos sujets ont plus de 4 ans et 8 mois.

8.3 Le test Contagion, Empathie, Coupure

H.O.2 : Les M.S. auront un score moyen de réponses « Empathie » (test C.E.C.) plus faible que les G.S.

La réponse « Empathie » a un score moyen plus élevé chez les M.S. que chez les G.S. Les scores des M.S. sont plus hétérogènes que ceux des G.S., cependant, en termes de moyenne de scores, les M.S. ont une moyenne plus élevée que les G.S.

L'hypothèse opérationnelle 2 n'est donc pas validée.

Comme nous postulons une corrélation entre l'acquisition d'une tâche de la T.o.M. et d'un test qui mesure notamment l'empathie, nous présumons que l'âge a un effet sur les scores obtenus. Au même titre que nous postulons que les G.S. obtiendraient des scores plus élevés en réponse « Appropriée », ceci dû à l'âge, nous posons l'hypothèse que les G.S. obtiendraient des scores plus élevés en réponse « Empathie » que les M.S.

Hoffman (2000, cité dans Daniel (2008) distingue 2 formes d'empathie : une forme primitive caractérisée par les 3 premiers stades (que l'on retrouve chez les jeunes enfants) et une plus complexe se développant au quatrième stade qui nécessiterait de tenir compte du point de vue et de l'intérêt de l'autre personne. Entre l'âge de 1 mois et 12 mois, l'enfant ferait l'expérience d'une empathie dite globale puis d'une empathie dite égocentrique. Ensuite, « [...] vers l'âge de 2 ans jusque vers 6 ans, l'empathie à

l'égard des émotions d'autrui puis, vers 6 ans, l'empathie pour la situation d'autrui » (Daniel, 2008). Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008) rappelle que le niveau de développement cognitif et les expériences de vie des enfants influencent l'âge auquel sont atteints ces divers stades : l'âge d'acquisition peut donc varier.

Daniel (2008) développe les différents stades décrits par Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008) parmi ceux-ci, elle mentionne l'empathie à l'égard des émotions d'autrui (apparaissant vers l'âge de 24 mois) puis, cette auteure développe le quatrième stade de développement de l'empathie : celui de « l'empathie pour la condition générale d'une autre personne » (Daniel, 2008, p.7).

Nos sujets sont âgés de 54 mois à 73 mois, autrement dit entre 4 ans et 8 mois et 6 ans et 1 mois. Donc, d'après Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008), ces élèves se situeraient en grande partie vers la fin de l'acquisition du stade de l'empathie à l'égard des émotions d'autrui, situé après le stade d'empathie égocentrique. Nous entendons ce stade comme celui de l'empathie à l'égard des émotions d'autrui ; « autrui » en tant que « personne familière » dans la vie sociale de l'enfant, contrairement au stade suivant, caractérisé par l'empathie pour la condition générale d'une autre personne, c'est-à-dire une personne qui pourrait être imaginée ou fictive.

Dans cette perspective, il est intéressant de reprendre quelques exemples du test C.E.C. afin d'interpréter les résultats obtenus. Précisons, premièrement, que le questionnaire présente des situations fictives : toutes les situations présentées appartiennent donc au domaine de l'imaginaire. L'enfant doit, durant tout ce test, répondre à des situations imaginées et pour la plupart non réellement vécues.

Ceci pris en compte, nous pouvons tout de même analyser les questions du C.E.C. Les questions 2, 3, 5, 9, 10 et 12 (Annexe 7) sont basées sur des situations mettant en scène des personnes connues de l'enfant. La question 2, par exemple, se rapporte à la mère et au frère et ou à la sœur (si l'enfant ne fait pas partie d'une fratrie nous avons changé la question en parlant d'un.e ami.e du sujet) : les questions 3 et 4 évoquent un copain ou une copine ; la question 9 fait références à des camarades de classe. Ces questions,

relèveraient donc du stade expliqué par Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008) se développant à partir de 24 mois : l'empathie à l'égard des émotions d'autrui. Dans cette idée, donc, les élèves devaient être plus aptes à répondre à ces questions qu'à celles que nous allons développer ci-dessous.

Les questions 1, 4, 6, 7, 8 et 11 (Annexe 7) nous semblent relever du quatrième stade développé par Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008) : l'empathie pour la condition générale d'une autre personne, qui commencerait à se développer vers 6 ans. Ces questions traitent de situation que nous considérons comme plus complexes car elles relèvent de l'imagination du sujet pour un personnage fictif qui par conséquent ne fait pas partie de l'environnement connu de l'enfant. Nous prenons garde de penser que l'enfant, en imaginant ces questions, a peut-être projeté mentalement les situations des personnes présentées comme inconnues à une personne connue par le sujet. Cependant, ces situations relèvent de l'imagination de l'enfant, les questions 6, 8 et 11, par exemple, ne mettent pas en scène un parent ou un tiers mais bien « quelqu'un ».

Si nous envisageons ces situations comme relevant du quatrième stade décrit par Hoffman (2000, cité dans Daniel, 2008), alors elles requerraient plus de capacités empathiques. La question 7 nous pose un problème d'interprétation car celle-ci nécessite de l'imagination et se réfère à un personnage de dessin animé, donc fictif également mais néanmoins « connu » de l'enfant (nous avons pris soin de demander à l'enfant au préalable si celui-ci ou celle-ci avait un personnage de dessins animés préféré et nous pensons donc que l'enfant imaginait un personnage précis en répondant à la question).

Nous pouvons, néanmoins, entrevoir cette la question 7 au regard de Tisseron et Bass (2011) qui décrivent 3 degrés d'empathie dont le premier est « l'identification ». Celle-ci consiste à prendre le point de vue de l'autre (empathie cognitive) et ce qu'il ressent (empathie affective ou émotionnelle). Tisseron (2011) explique que l'identification ne nécessite pas de reconnaître à l'autre la qualité d'être humain, en ce sens qu'on peut s'identifier à un héros de dessin animé ou de roman qu'on ne fait qu'imaginer. Au sens

de Tisseron (2011), la question 7 du C.E.C. relèverait alors du premier degré d'empathie nommé « l'identification ».

Aussi, la question 4 retient également notre attention : « Lorsque tu vois des gens dans la rue qui sont si contents de se retrouver, qu'ils pleurent de joie, qu'est-ce que ça te fait ? » : A) ça te donne envie de pleurer (« Contagion »), B) tu les trouves beaux (« Empathie »), C) tu trouves ça bête (« Coupure »). La réponse A ne permet pas de savoir si l'enfant aurait envie de pleurer de tristesse ou pleurer de joie (cette remarque pourrait se situer dans les limites de ce test). Ensuite, nous pourrions penser que cette réponse est des plus complexes car, à cet âge-là, imaginer que l'on puisse pleurer de joie semble précoce, dans le sens où la joie est associée à la *vraie* joie et le verbe « pleurer » est associé à la *vraie* tristesse. Goleman (2006, cité dans Girard, Terradas & Matte-Gagné, 2014) « [...] suggère qu'il est plus facile d'être empathique lorsque la situation émotionnelle d'autrui concorde avec celle de l'enfant. Cependant, lorsque la situation d'autrui diffère grandement du vécu de l'enfant, ce dernier a besoin de faire un plus grand effort pour être empathique ». (Goleman, 2006, cité dans Girard & al., 2014, p.83). C'est en cela que pour des sujets de l'âge que nous avons étudié, la question 4 pouvait nous sembler plus complexe cognitivement que les autres questions.

Les M.S. ont donc un score moyen de 0,07 point supérieur aux les G.S. Il n'y aurait, d'après ces résultats, pas d'effet lié à l'âge sur les réponses « Empathie » ou, en tout cas, si nous devons à la vue de ces résultats juger d'un tel effet, les plus jeunes ont des meilleurs scores de réponses « Empathie » que les plus âgés. Gardons quand même à l'esprit que la différence d'âge pour ces deux groupes est fine tout comme le 0,07 point d'écart.

Ce qui nous fait penser que le niveau global d'empathie, au vu du C.E.C. est pratiquement identique pour les deux niveaux de classes. Mais également, qu'en moyenne, sur 12 questions, les élèves ont plus ou moins donné 5 réponses « Empathie » c'est-à-dire plus ou moins 41% de réponses « Empathie » pour le test C.E.C., M.S. et G.S. confondus.

Un autre aspect qui paraît intéressant au vu de nombreuses questions du C.E.C., concernant entre autres, les questions 4, 8 ou 12 par exemple, car elles peuvent être propices aux postulats de Vignemont (2011) dans son explication dans l'empathie. Pour cette auteure, 4 conditions sont nécessaires pour rendre la notion d'empathie opératoire. Pour la première que Vignemont (2011) nomme « Émotion » : il faudrait être dans un certain état affectif pour ressentir de l'empathie. Cette auteure stipule que si nous n'éprouvons aucune émotion, il serait certes possible de connaître l'état émotionnel de l'autre - personne pour qui, dans cette situation, nous devrions ressentir de l'empathie -, mais que notre connaissance serait « froide » (Vignemont, 2011, p.17). Autrement dit, nous savons ce que l'autre personne éprouve mais sans le ressentir nous-même ; dans le cas où l'émotion ressentie par l'autre ne fait pas partie de la gamme d'émotion que nous serions en mesure d'éprouver, comme le vertige par exemple. C'est là que nous pourrions nous demander si, à la question 4, un enfant de cet âge a déjà « conscientisé » qu'il peut pleurer de joie. Ceci est une hypothèse. Cependant, la différence que nous pourrions émettre entre l'exemple de Vignemont (2011) et le nôtre, c'est que Vignemont parle du vertige, sentiment qu'une personne peut ne jamais ressentir au cours de sa vie. Alors que nous nous référons ici au fait de pleurer de joie qui, à notre connaissance, est connu de tous lorsque l'on grandit.

Si l'on continue à identifier cela à l'exemple de cette auteure, si le type d'émotion ne fait pas partie de la gamme d'émotions que nous sommes en capacité d'éprouver, nous n'aurions alors qu'une compréhension purement conceptuelle de l'état de l'autre personne. C'est cette compréhension que l'auteure associe à la T.o.M. ou encore à l'empathie cognitive (par opposition à l'empathie affective).

Dans la même idée, beaucoup de sujets semblaient surpris quand nous leur posions la question 3 : « Tu dois annoncer à ton copain/ta copine que tu as oublié son cadeau d'anniversaire ? » : A) tu ne peux pas lui dire, ça te rendra trop triste ? (« Contagion »), B) tu lui dis mais ce sera dur ? (« Empathie »), C) ça ne te pose aucun problème de lui dire (« Coupure »). A nouveau, ici, au vu des réactions et réponses de la plupart des sujets, ceux-ci ne semblaient pas concevoir le fait que l'autre personne pouvait être triste si l'enfant avait oublié son cadeau d'anniversaire. Par conséquent, les réponses ont souvent été considérées comme « Coupure ». C'est cet exemple qui nous

fait aussi penser que bon nombre des questions du test C.E.C. correspondent à l'empathie cognitive (au sens de Vignemont, 2011). Mais pas uniquement. La question 2, par exemple : « Lorsque tu vois ta maman qui fait un câlin à ton frère/ta sœur/un ami.e devant tout le monde » : A) ça te donne envie, tu aimerais aussi avoir des câlins ? (« Contagion »), B) tu trouves ça chouette ? (« Empathie »), C) tu trouves ça bête ? (« Coupure »). Ici, nous supposons que la plupart des enfants interrogés ont déjà ressenti l'émotion suscitée par le câlin d'un parent. Aussi, pour la plupart, ayant des frères et/ou sœurs, ceux-ci ont déjà ressenti l'émotion de voir leur parent faire un câlin à une personne de sa fratrie. Nous pensons donc que cette question, par exemple, peut se situer dans ce que Vignemont (2011) classerait sous l'empathie « Émotion » que nous entendons aussi sous le nom d'empathie affective (à contrario de l'empathie cognitive, souvent associée ou identifiée à la T.o.M.).

Cela nous amène à nos troisièmes et quatrièmes hypothèses opérationnelles.

8.4 La corrélation entre la T.o.M. et le C.E.C.

H.O.3 : Les résultats montreront une corrélation positive entre les scores moyens des réponses « Approprié » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

Au regard des résultats de notre population totale (M.S. et G.S. confondus), l'indice de corrélation est positif. En d'autres termes, plus le score de réponses « Appropriée » dans le test de la Théorie de l'Esprit est important, plus il y aura de réponses « Empathie » dans le test C.E.C.

L'hypothèse opérationnelle 3 est donc validée.

H.O.4 : Les résultats montreront une corrélation positive plus importante chez les G.S. que chez les M.S. entre les scores moyens des réponses « Approprié » (test de la T.o.M.) et ceux des réponses « Empathie » (test C.E.C.).

La corrélation entre ces deux mêmes réponses est positive chez les M.S. mais celle-ci est d'autant plus flagrante chez les G.S.

L'hypothèse opérationnelle 4 est donc validée.

Par conséquent, sans présupposer, à ce stade de notre discussion que l'empathie appartient à la T.o.M. et/ou inversement, nous considérons que les réponses « Appropriée » et « Empathie » font référence à des comportements socialement adaptés. Autrement dit, ces réponses aux deux tests sont considérées comme appropriées au regard d'une norme sociale -en tout cas en Belgique et en France-. C'est notamment en cela que nous postulons une corrélation positive entre les réponses considérées comme socialement acceptées (et attendues) et les réponses relevant de l'empathie.

Prenons l'exemple de la première histoire du test de compréhension des conséquences des émotions (tâche de la T.o.M.) : celle de la joie, dans laquelle un grand-père offre un cadeau à son petit fils ou à sa petite fille. L'enfant ouvre le cadeau et y découvre un cadeau « dont il.elle a toujours rêvé ». Le sujet doit choisir entre 3 situations pour clore l'histoire : A) L'enfant fait un bisou à son grand-père pour le remercier (« Appropriée »), B) L'enfant joue à un puzzle (« Neutre »), C) L'enfant détruit le cadeau (« Inappropriée »). Dans cette situation il nous semble socialement adapté et attendu de remercier son grand-père. Même si l'enfant n'est pas content de son cadeau, nous pourrions pousser l'analyse en considérant que remercier la personne qui offre le cadeau est une attitude acceptée, presque une « obligation sociale ».

Si l'enfant, consciemment ou inconsciemment envisage l'empathie, il pourrait en faire preuve à l'égard du grand-père : celui-ci offre un cadeau, veut faire plaisir ; le grand-père ressent du plaisir à travers le fait d'offrir ; la réponse émotionnelle attendue est de rendre ce plaisir en remerciant le grand-père, en lui faisant un bisou. Nous allons analyser ce que nous venons de développer au travers des mots de Vignemont (2011) : au travers d'une forme d'empathie, qualifiée d'empathie émotionnelle (Blair, 2008 ; Preston & de Waal, 2002, cités dans Vignemont, 2011).

Dans le cas où un enfant, de l'âge de nos sujets, a déjà connu la déception de ne pas avoir eu de reconnaissance de la part de quelqu'un à qui il a offert un cadeau, pour Vignemont (2011), l'enfant serait en capacité de connaître l'émotion de l'autre personne avec une connaissance que nous appelons « chaude²⁰ ». À l'inverse, la connaissance que Vignemont (2011) définit comme « froide » serait le fait de ne pas connaître l'émotion suscitée par la déception de ne pas avoir eu de reconnaissance de la part de quelqu'un à qui l'on a offert un cadeau. La connaissance dite « froide » (Vignemont, 2011) est alors associée à la Théorie de l'esprit ou, autrement dit, l'empathie cognitive, car on se réfère ici à une compréhension purement conceptuelle. En effet, d'autres auteur.e.s assimilent aussi la T.o.M. à l'empathie cognitive (Baron-Cohen & al., 1997 ; Decety & Lamm, 2006, cités dans Hentati & Chapillon, 2012).

Cette précision est nécessaire afin de démontrer que nous considérons que la T.o.M. et l'empathie sont deux notions imbriquées, que l'une amène et complète l'autre.

Il nous semble intéressant de souligner l'ajout par les enfants de justifications à leur choix de réponses au test de la T.o.M. Les enfants avaient tendance à justifier leur choix de réponse « Appropriée » en nommant l'émotion - relative à la joie - du personnage qui reçoit le cadeau (« parce qu'il.elle est content.e »). Le comportement social, le fait de devoir remercier le grand-père, n'est pas mis en mots explicitement, l'idée du devoir du remerciement n'a pas été verbalisé. L'enfant est content donc l'enfant remercie son grand-père. Les enfants, se sont appuyés sur l'émotion attribuée au personnage principal « *qui a toujours rêvé d'avoir un ours en peluche* ». Aucun enfant n'a expliqué la réponse en verbalisant le comportement socialement adapté. Cependant, 4 enfants ont justifié le choix de réponse « Appropriée » en disant que c'est pour « *remercier le grand-père* ».

En revanche, dans le cas de la situation illustrant la colère, un enfant casse le crayon du personnage principal. La réponse « Appropriée » à cette histoire, induit le comportement de vengeance. Ce que nous pensons ne pas être forcément la *bonne*

²⁰ Nous qualifions cette connaissance de « chaude » pour pouvoir la mettre en opposition avec la connaissance considérée comme « froide » par Vignemont (2011).

réaction, ni la réaction apprise à l'école. En effet, peut-être est-ce un biais de compréhension, mais souvent les élèves répondaient la réponse « Inappropriée » car, d'après les enfants « *Il faut prêter ses crayons* ». Autrement dit, les enfants justifiaient leur choix de réponse par la norme apprise, le fait de partager ses affaires avec les autres.

Dans le cas de la réponse « Appropriée », les enfants justifiaient très souvent « *parce qu'il.elle est très content.e du cadeau* » (et donc nous imaginons *in fine* que le personnage va remercier son grand-père). C'est uniquement dans les cas où l'enfant ne verbalisait pas le choix de la réponse « Appropriée » que nous même propositions « *c'est pour le remercier ?* » et ceux-ci acquiesçaient. Il y a cependant des limites envisageables au fait de poser cette question de façon orientée à un élève semblant timide et essayant peut-être d'échapper à la justification de son choix. Nous pouvons par conséquent nous demander si l'enfant aurait acquiescé ou pas, si au lieu de demander « *c'est pour le remercier ?* », nous avions proposé « *parce que l'enfant est content ?* » ou encore, une réponse totalement inappropriée.

D'autres réponses d'élèves concernant l'histoire de la joie sont intéressantes à observer. Certains, en choisissant la réponse « Neutre » (le personnage joue avec un puzzle), justifiaient leur choix en disant, par exemple, « *elle préfère faire un puzzle, elle aime pas les ours* » ; une autre élève a justifié son choix presque à l'identique, en disant : « *elle préfère faire un puzzle, elle a pas envie de nounours* », ce à quoi nous lui avons demandé « *et toi tu préfères le puzzle ?* », l'enfant nous a répondu positivement. Il est intrigant d'essayer d'interpréter les différentes façons de répondre.

Dans la réponse « Appropriée », c'est comme si les sujets avaient inconsciemment internalisé la norme sociale attendue dans ce genre de situation et donc d'une certaine manière se détachent du personnage. Comme si, au-delà de la situation, la norme sociale passait avant.

Aussi, nous pouvons penser que les enfants ayant choisi une réponse considérée comme « Neutre », ont su se mettre à la place du personnage, mais sans différencier son *soi* du *soi* de l'autre, car il rentre dans la situation proposée mais répond en fonction de ses propres envies. En ce sens, nous pouvons nous demander si l'enfant se projetterait

totalemment dans le personnage et, donc, que l'autre personnage « n'existerait » finalement pas.

De ce fait, ces enfants, ne rentreraient donc pas dans une des définitions de la T.o.M. si on la considère simplement, comme la capacité à se décentrer, ou encore, selon les conceptions de Piaget, en introduisant « [...] le processus cognitif de décentration de son propre point de vue ». (Narme, Mouras, Loas, Krystkowiak, Roussel, Boucart & Godefroy, 2001).

Enfin, notre hypothèse opérationnelle 4, postulait que le score de corrélation serait plus faible chez les M.S. que chez les G.S. car nous pensions, notamment en hypothèse opérationnelle 1, que les M.S. auraient un score moyen de réponses « Appropriée » plus faible que celui des G.S., ce qui a été validé. Aussi, nous postulions, en hypothèse opérationnelle 2 que les M.S. allaient avoir un score « Empathie » plus faible que les G.S., ce qui n'a pas été validé.

Mais ne sachant pas si cela allait être confirmé ou non, nous postulions, que comme nous pensions que les G.S. allaient avoir un score plus élevé en réponses « Appropriée » et en réponses « Empathie » que les M.S. et qu'il y avait une corrélation positive entre ces deux variables, alors, nous imaginions que la corrélation serait positive, mais plus faible pour les M.S. que pour les G.S., ce qui fut le cas.

IX. LIMITES

Nous allons maintenant exposer plusieurs limites concernant notre recherche.

La population de notre étude est composée de 32 enfants, répartis en deux groupes de 13 enfants inscrits en Moyenne Section (M.S.) âgés en moyenne de 59 mois et 27 jours et de 19 enfants en Grande Section (G.S.) âgés en moyenne de 69 mois.

Nous tenons à préciser que le plus jeune sujet des M.S. est âgé de 54 mois et le plus âgé de 63 mois. Le plus jeune des G.S. est âgé de 64 mois et le plus âgé de 73 mois. L'écart entre le plus âgé des M.S. et le plus jeune des G.S. est d'un 1 mois seulement. Nous pensons que cette différence peut être discutée dans le sens où, il nous a semblé sensé de différencier ces deux groupes d'élèves par leur niveau de classe mais cela peut également poser un biais d'interprétation des résultats au vu de leur âge très proche.

Notre étude présente donc un empan d'âge très minime et cela peut faire partie des limites de notre étude. En effet, l'âge d'un M.S. né en janvier peut être très proche de l'âge d'un G.S. né en décembre. En effet, la variable indépendante « Niveau » peut, au vu de nos résultats, s'avérer être une variable parasite. C'est en cela que l'on peut se demander s'il n'aurait pas été judicieux de sélectionner deux groupes d'âges de plus grande amplitude, par exemple, étudier uniquement les plus jeunes de M.S. vs les plus âgés de G.S. Au surplus, les résultats des hypothèses opérationnelles 1 et 2 sont très proches c'est pour cela que prendre 2 groupes avec des écart d'âges plus importants pourraient montrer des résultats plus significatifs.

Aussi, l'ordre de passation des tests peut constituer une limite. Nous avons décidé procéder à l'expérimentation en 2 temps car, nous craignons que ce soit trop long. La première partie durait alors 10 minutes, durant laquelle nous faisons passer le « Pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles » (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) et le test de compréhension des conséquences des émotions (ou la « prédiction du comportement en fonction de l'émotion », Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Nous commençons par le test de la T.o.M.-émotions. Ensuite, nous

avons fait passer durant 10 autres minutes le test « Contagion, Empathie, Coupure » (Favre & al., 2005).

Enfin, une limite méthodologique peut résider dans le fait que nous avons modifié et adapté les tests utilisés. L'histoire de la T.o.M., comme expliqué dans la description des outils mais aussi, les énoncés et façon de poser les questions du test C.E.C. Ceci peut constituer une première limite méthodologique. Une seconde limite est l'adaptation du test en lui-même, car, le test C.E.C. est une adaptation faite par Julien (2010) du test original de Favre et al. (2005 ; 2009).

X. CONCLUSION

Notre recherche se concentrait sur l'influence du niveau de classe sur les scores d'une tâche de la Théorie de l'esprit (la compréhension des conséquences des émotions) et sur les scores d'« Empathie » à un test mesurant les compétences émotionnelles. Nous nous interrogeons également sur une possible corrélation entre les compétences à comprendre les conséquences des émotions d'autrui et les capacités d'empathie des enfants. Enfin, nous nous demandons si le niveau de classe influençait cette corrélation.

Nous pouvons à présent répondre aux questions de départ qui animaient notre recherche. Les résultats obtenus nous démontrent l'influence du niveau de classe sur les scores moyens à la tâche de la T.o.M.-émotions (M.S.<G.S.) et sur les scores moyens de réponses « Empathie » au test C.E.C (M.S.>G.S.). Aussi, le calcul de corrélation a montré un lien positif entre les réponses du test de la T.o.M. et celles du C.E.C. ainsi qu'une corrélation positive plus importante pour les scores moyens des G.S. que pour ceux des M.S.

Malgré les limites de cette recherche, la littérature et les mesures de corrélation nous incitent à conclure l'existence d'un lien notable entre la T.o.M.-émotions et l'empathie.

La cognition sociale est un processus considérable pour la vie en société et permet de réguler nos actions. En effet, pour Astington et Edward (2010), le développement de la théorie de l'esprit est la notion la plus importante qui soit dans celui de la cognition sociale au cours de la prime enfance.

C'est en cela qu'il nous a semblé intéressant d'étudier ces notions. Depuis quelques années, les études portant sur la Théorie de l'esprit et sur l'empathie se sont multipliées et nous avons tenté de comprendre le lien qu'entretiennent ces deux composantes essentielles à la vie en de l'enfant, élève et futur citoyen.

La démarche de recherche sur les compétences émotionnelles, chez les enfants de maternelle, nous aura permis d'acquérir des outils pour, notamment, agir en tant que professionnelle en adoptant une posture réflexive. Cette étude nous aura aussi permis

d'acquérir des connaissances sur la cognition sociale et ainsi, pouvoir penser l'importance des émotions dans l'espace scolaire.

Ouvertures et prolongements

Durant la rédaction de ce travail, des nombreuses interrogations sont nées. C'est pourquoi nous souhaitons proposer des pistes d'ouverture à cette recherche.

Nous avons basé notre étude sur un échantillon de 32 sujets et nous pensons qu'il serait intéressant pour les futures études de se baser sur un échantillon plus large afin que celui-ci soit plus représentatif de la population générale.

Au surplus, nous pensons que l'éducation provenant de la famille et, plus largement de l'univers « parental » (Pinel-Jacquemin & Troupel-Cremel, 2013, p.169), peut avoir une influence sur le développement - notamment cognitif et émotionnel - de l'enfant. Plus précisément, au regard de Deneault et al. (2011) selon lesquelles, les conversations entre parents et enfants sont plus riches quand elles portent sur les émotions négatives, ce qui impliquerait des compétences langagières plus sophistiquées (Dunn & Brown, 2001, cités dans Deneault & al., 2011). Aussi, Lagattuta et Wellman (2002, cités dans Deneault & al., 2011) ajoutent que les discussions parents-enfants sont plus souvent portées sur des émotions négatives que positives. Ceci sous-entendrait que les enfants réussissent mieux à exprimer leurs émotions négatives mais aussi à mieux comprendre ou à davantage se mettre à la place d'une tierce personne qui vit des émotions négatives. Cela nous amène à penser qu'il serait intéressant d'examiner les réponses aux questions relatives à l'histoire de la « colère », de la « peur » ou encore de la « tristesse » au test de la T.o.M.-émotions afin de les analyser en lien avec les discussions que les enfants pourraient avoir avec leur « univers parental ».

De la même façon, une étude pourrait porter sur les mêmes liens, mais cette fois, en relation avec les questions portant sur des émotions négatives du test du C.E.C. Pour pousser l'analyse encore plus loin, il serait opportun de corrélérer ces résultats, notamment concernant 2 variables parasites que nous avons contrôlées : le genre et l'école dans laquelle l'enfant est scolarisé. Ce contrôle a permis de contrebalancer les

faits. Cependant, il nous semblerait intéressant de questionner l'influence du genre sur l'acquisition de la Théorie de l'esprit et de considérer également l'influence du milieu socio-économique de la famille sur le développement des compétences émotionnelles.

Enfin, les mesures que nous avons effectuées entre la T.o.M.-émotions et l'empathie, nous ont amenés à nous interroger sur l'opportunité de recherches plus approfondies du lien qu'entretiennent la T.o.M.-croyances et l'empathie, plus précisément, le lien entre la T.o.M.-croyances et l'empathie cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

Apter, G., Mellier, D. et Saint-Cast, A. (2010). Introduction. L'émotion, un mouvement vers l'autre ? *Enfances & Psy*, Vol.49, n°4, 9-13.

Astington, J.W. et Edward, M.J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>

Barthassat, J. et Gentaz, E. (2013). Le développement de l'empathie au cours de l'enfance : le point de vue psychologie, *Médecine et Enfance*, 356-359.

Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre les élèves ? *Recherches & Éducatives*, 95-108, Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/790>

Berthoz, A. et Jorland, G. (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.

Brunel, M. (2013). *Échelle non-verbale de la théorie de l'esprit* (Mémoire de Master 2 en Sciences Cognitives, INP, Grenoble).

Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (2018). Théorie de l'esprit : la compréhension des états mentaux. Repéré à <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/theorie-de-lesprit-la-comprehension-des-etats-mentaux>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Esprit. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/esprit>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Sympathie. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/etymologie/sympathie>

Claudon, P. et Weber, M. (2009). L'émotion. Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction, *Devenir*, Vol.21, 61-99.

Daffe, V. et Nader-Grosbois, N. (2011). Comportements parentaux à l'égard des émotions et des croyances et Théorie de l'esprit chez l'enfant. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p.301-321). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Daniel, C. (2008). *Évaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles* (Thèse Doctorale, Université du Québec, Montréal).

Debre, C. (2016). *L'éducation émotionnelle à l'école* (Mémoire de Master 2 MEEF Mention Enseignement Premier Degré, Université de Nantes, Nantes).

Deneault, J., Cossette-Ricard, M., Quintal, G. et Nader-Grosbois, N. (2011). Les relations entre l'adaptation sociale de l'enfant et sa compréhension de la fausse croyance et des émotions. Dans N. NADER-GROSBOIS (dir.), *La théorie de l'esprit* (p.79-91). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Derouesné, C. (2003). Théorie de l'esprit, empathie et... bâillement *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, Vol.1, n°4, Repéré à https://www.jle.com/fr/revues/pnv/e-docs/theorie_de_lesprit_empathie_et..._baillement_261526/breve.phtml

Descamps, M.-A. (1993). *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Doly, A.-M. (1998). *Métacognition et pédagogie : enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école*. (Thèse Doctorale en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Lyon).

Dortier, J.-F. (2005). L'enfant et ses intelligences : Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit », *Sciences Humaines*, n° 164. Repéré à

https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effet de l'âge, *Revue de neuropsychologie*, Vol.3, 41-51.

E. Snow, R. et Swanson, J. (1992). Instructional Psychology : Aptitude, Adaptation, ans Assessment, *Annual Review of Psychology*, Vol. 43, 591.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L.L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions, *Enfance*, Vol.57, 363-382.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L.L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. Vol.59, n°3, 163-252.

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse Doctorale, Université de Bourgogne, Franche-Comté).

Fiasse, C. (2012). *Concept de soi, théorie de l'esprit et adaptation sociale chez des enfants présentant une déficience intellectuelle et à développement typique* (Thèse Doctorale en Psychologie. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve).

Firade, A. (2016). Langage et apprentissage chez J.S. Bruner et L. Vygotski. *Revue Skhole : penser et repenser l'école*. Repérer à <http://skhole.fr/node/482>

Gagné, E., Reny Delisle, M., Daignault, P. (2015). Empathie et persuasion, *Communication*, Vol.33, n°3. Repéré à <https://doi.org/10.4000/communication.5797>

Gauthier, C. et Bradmetz, J. (2005). Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans, *Enfance*. Vol.57, 353-362.

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales, *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°121, 1-28.

Girard, E., M. Terradas, M. et Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, comportements pro-sociaux et troubles du comportement, *Enfance*, n°4, 459-480.

Girard, E., M. Terradas, M. et Matte-Gagné, C. (2014). Empathie, biais de mentalisation, comportements pro-sociaux et troubles de comportement chez les enfants d'âge scolaire, *Enfance en difficulté*, Vol.3, 77-105.

Gouin-Decarie, T., Quintal, G., Ricard, M., Deneault, J. et L. Morin, P. (2005). La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action, *Enfance*, Vol.57, 383-402.

Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. Dans P. Carre et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques* (p.67-88). Paris : Dunod.

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

Hayashi, Hajimu (2007). Children's moral judgments of commission and omission based on their understanding of second-order mental states. *The Japanese Psychological Association*, Vol.49, n°4, 261-274.

Hentati, Y. et Chapillon, P. (2012). Évaluation des variations des capacités d'empathie en fonction du genre et de l'âge. Dans Actes du 54^{ème} congrès de la Société Française de Psychologie, 3-5 septembre 2012, Université Montpellier 3, 341-343.

Houdé, O. (2020) La psychologie de l'enfant. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Houdé, O. et Leroux, G. (2013). Psychologie du développement cognitif. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Houssa, M., Mazzone, S. et Nader-Grosbois, N. (2014). Validation d'une version francophone de l'inventaire de la Théorie de l'Esprit (ToMI-vf), *Revue européenne de psychologie appliquée*, Vol.64, 169-179.

Houssa, M. et Nader-Grosbois, N. (2017). Stimuler les capacités en cognition sociale. Dans. I. Roskam (dir.), *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant (71-97)*. Wavre, Belgique : Mardaga.

Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, France : Champ social. Repéré à <https://doi.org/10.3917/chaso.janne.2017.01>

Julen F. (2010). *L'empathie : Est-elle enseignable chez des enfants de cinq à six ans ?* (Mémoire de maîtrise à la Haute école de pédagogie, Saint-Maurice).

Lafortune, L., Daniel, M.F., Doudin, P.A., Pons, F. et Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lahire, B. (2013). Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations. Paris : La découverte.

Larzul, S. (2010). *Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans* (Thèse Doctorale en Psychologie, Université Rennes 2 et Université européenne de Bretagne, Rennes).

Laverdière, R., Robichaud, L.-A., Toulouse-Fournier, A., Marcoux, A., Jackson, P. (2020). Influence du genre sur la perception de l'empathie à l'aide d'avatars, *Psycause*, Vol.10, n°2, 13-15.

Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K., Allain, P. (2009). Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition, *Revue de neuropsychologie*, Vol.1, n°1, 24-33.

Melot, A.M. (2001). La représentation de l'esprit chez l'enfant. *Pour la Science*, n°279. Repéré à <https://www.pourlascience.fr/sd/science-societe/la-representation-de-lesprit-chez-lenfant-4215.php>

Miermont, J. (1997). Pour une théorie de l'esprit : cognitions, passions et communications, *Résonnances*, 10-11, 64-71.

Nader-Grosbois, N. (2011). Introduction. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p.15-19). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Nader-Grosbois, N. et Houssa, M. (2016). La batterie de tâches de théorie de l'esprit : validation de la version francophone, *Enfance*, n°2, 141-166.

Nader-Grosbois, N. et Thirion-Marissiaux, A.F. (2011). Principaux cadres théoriques à propos de la théorie de l'esprit. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p. 21-44). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystowiak, P., Roussel, M., Boucart, M. et Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie, *Revue de neuropsychologie*, Vol.2, n°4, 292-298.

Perner, Josef et Wimmer, Heinz. (1985). « John *thinks* that Mary *thinks* that... » attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol.39, n°3, 437-471.

Perron, M. et Gosselin, P. (2004). Le développement de l'évocation des émotions, *Enfance*, Vol.56, n°2, 133-147.

Plateau, S. (2006). *M. Tomasello. Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.

Pinel-Jacquemin, S. et Troupel-Cremel, O. (2013). Éducation familiale et fratries. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. During, *Traité d'éducation familiale* (p.169-187). Paris : Dunod.

Premack, D. et Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.1, n°4, 515-526, Repéré à <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Quintal, G. (2001). *La compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire dans le cadre d'une Théorie de l'Esprit* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal).

Ric, F. et Muller, D. (2017). *La cognition sociale*. Fontaine, France : Presses universitaires de Grenoble. Repéré à <https://doi.org/10.3917/pug.mulle.2017.01>

Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Paris : NiL.

Thirion-Marissiaux, A.F. et Nader-Grosbois, N. (2008). Profils longitudinaux du développement de la théorie de l'esprit. Étude de cas d'enfants trisomiques 21 et contrôle. *Devenir*, Vol.20, p. 361-391.

Tisseron, S. et Bass, H.-P. (2011). L'empathie au cœur du jeu social, *Le Journal des psychologues*, Vol.286, n°3, 20-23.

Vignemont, F. (2011). L'empathie, des réponses aux questions majeures, *Le Journal des psychologues*, Vol.286, n°3, 16-19.

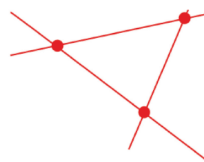
Vigouroux, O. (2017). *État des connaissances sur l'empathie et la compassion et application en relation client en structure vétérinaire* (Thèse Doctorale, École Nationale Vétérinaire d'Alfort, Alfort).

Zanna, O. et Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dunod.zanna.2018.01>

ANNEXES

Annexe 1 : Charte de non-plagiat	96
Annexe 2 : Liste des sujets	97
Annexe 3 : Test de reconnaissance des émotions : images	98
Annexe 4 : Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles : Grille de cotation.....	100
Annexe 5 : Test de compréhension des conséquences des émotions : Les histoires.....	101
Annexe 6 : Test de compréhension des conséquences des émotions : Grille de cotation	121
Annexe 7 : Test Contagion, Empathie, Coupure : Questionnaire	122
Annexe 8 : Test Contagion, Empathie, Coupure : Grille de cotation.....	125
Annexe 9 : Tableaux Excel.....	126
Annexe 9 : Tableaux : Synthèses des résultats	133

Annexe 1 : Charte de non-plagiat



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **CLOSE Julie**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **La Théorie de l'esprit et l'empathie en maternelle**

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à **Montauban**

le **08 / 06 / 2021**

Signature de l'étudiant.e

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Julie Close', written over a horizontal line.

Annexe 2 : Liste des sujets

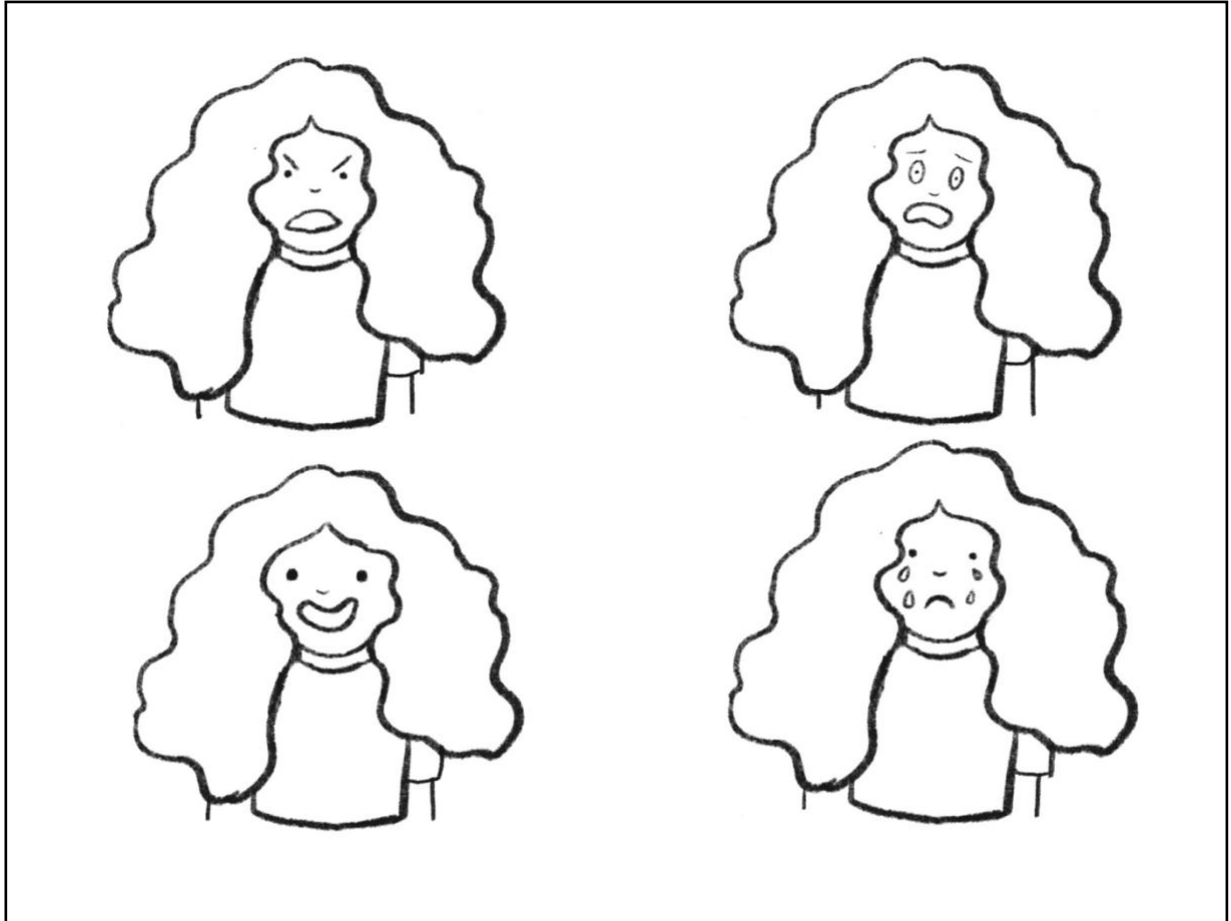
Sujet	Genre	Date de naissance	Âge (année, mois)	École	Niveau	Âge (mois)
1	M	07/09/2016	4 ans 8 mois	M.G.	M.S.	56 mois
2	M	06/09/2015	5 ans 8 mois	M.G.	G.S.	68 mois
3	F	20/05/2016	4 ans 11 mois	M.G.	M.S.	59 mois
4	F	02/12/2015	5 ans 5 mois	M.G.	G.S.	65 mois
5	M	24/04/2016	5 ans 0 mois	M.G.	M.S.	60 mois
6	M	01/02/2016	5 ans 3 mois	M.G.	M.S.	63 mois
7	M	10/12/2015	5 ans 5 mois	M.G.	G.S.	65 mois
8	F	23/08/2016	4 ans 8 mois	M.G.	M.S.	56 mois
9	M	09/05/2015	6 ans 0 mois	M.G.	G.S.	72 mois
10	F	10/12/2015	5 ans 5 mois	M.G.	G.S.	65 mois
11	M	11/02/2016	5 ans 2 mois	M.G.	M.S.	62 mois
12	M	21/10/2016	4 ans 6 mois	M.G.	M.S.	54 mois
13	F	18/04/2015	6 ans 0 mois	M.G.	G.S.	72 mois
14	F	16/03/2016	5 ans 1 mois	M.G.	M.S.	61 mois
15	M	27/12/2015	5 ans 4 mois	M.G.	G.S.	64 mois
16	F	27/07/2015	5 ans 9 mois	M.G.	G.S.	69 mois
17	F	24/02/2016	5 ans 2 mois	J.B.	M.S.	62 mois
18	F	19/06/2016	4 ans 10 mois	J.B.	M.S.	58 mois
19	F	22/03/2016	5 ans 1 mois	J.B.	M.S.	61 mois
20	F	06/06/2016	4 ans 11 mois	J.B.	M.S.	59 mois
21	M	01/04/2015	6 ans 1 mois	J.B.	G.S.	73 mois
22	F	28/03/2016	5 ans 1 mois	J.B.	M.S.	61 mois
23	F	10/04/2015	6 ans 1 mois	J.B.	G.S.	73 mois
24	M	28/04/2015	6 ans 0 mois	J.B.	G.S.	72 mois
25	M	19/05/2015	5 ans 11 mois	J.B.	G.S.	71 mois
26	F	03/07/2015	5 ans 10 mois	J.B.	G.S.	70 mois
27	F	21/11/2015	5 ans 5 mois	J.B.	G.S.	65 mois
28	M	30/10/2015	5 ans 6 mois	J.B.	G.S.	66 mois
29	F	19/05/2015	5 ans 11 mois	J.B.	G.S.	71 mois
30	F	14/08/2015	5 ans 8 mois	J.B.	G.S.	68 mois
31	F	25/11/2015	5 ans 5 mois	J.B.	G.S.	65 mois
32	M	04/07/2015	5 ans 10 mois	J.B.	G.S.	70 mois

Liste des sujets

Légende

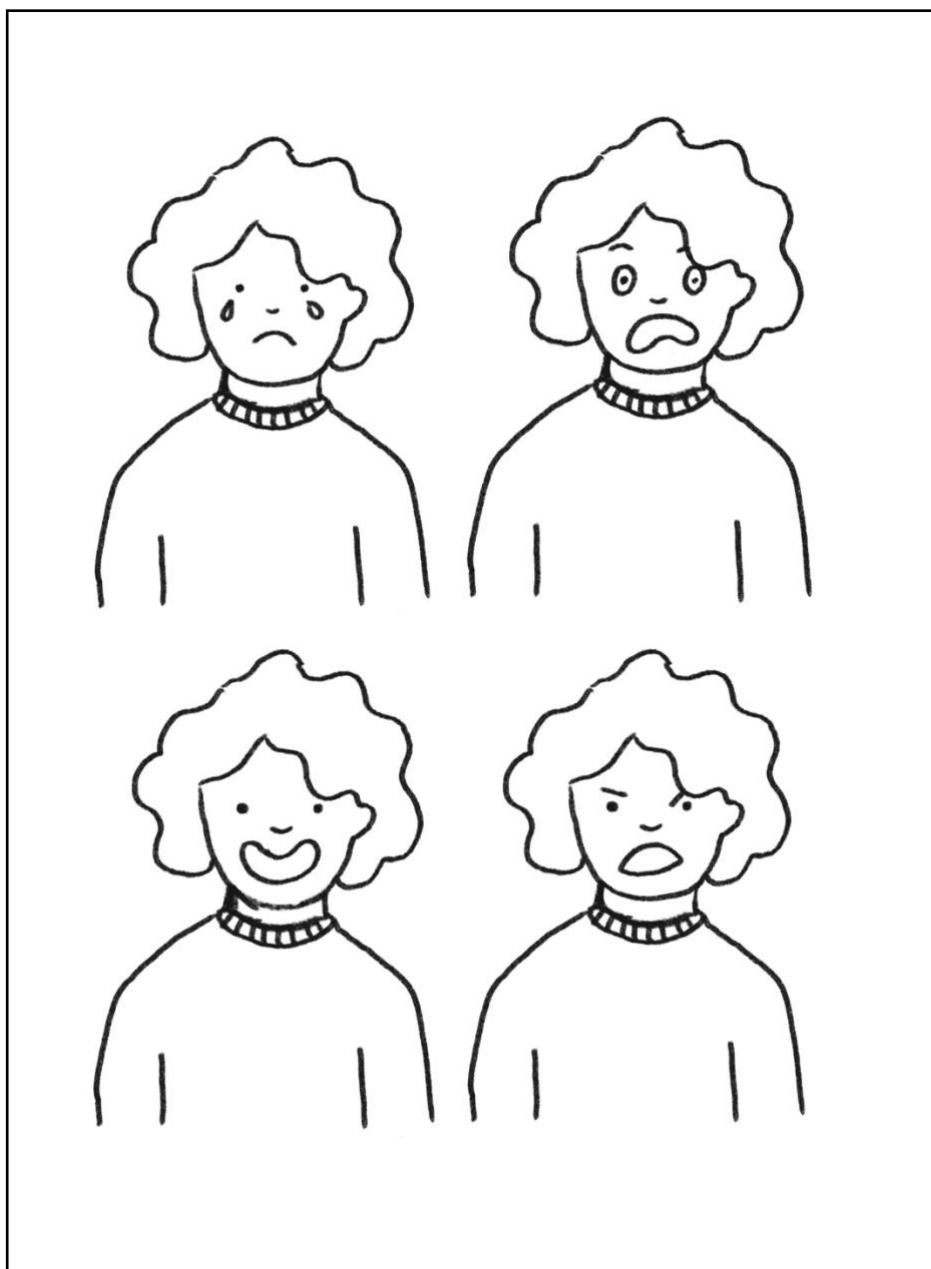
Genre : F : Féminin / M : Masculin
 École : M.G. : Marcel Guerret / J.B. : Jacques Brel
 Niveau : M.S. : Moyennes Sections / G.S. : Grandes Sections

Annexe 3 : Test de reconnaissance des émotions : images



Dessin des 4 émotions pour sujet Féminin

Un grand merci à l'artiste « Flamme de Lait » pour ses illustrations



Dessin des 4 émotions pour sujet Masculin

Un grand merci à l'artiste « Flamme de Lait » pour ses illustrations

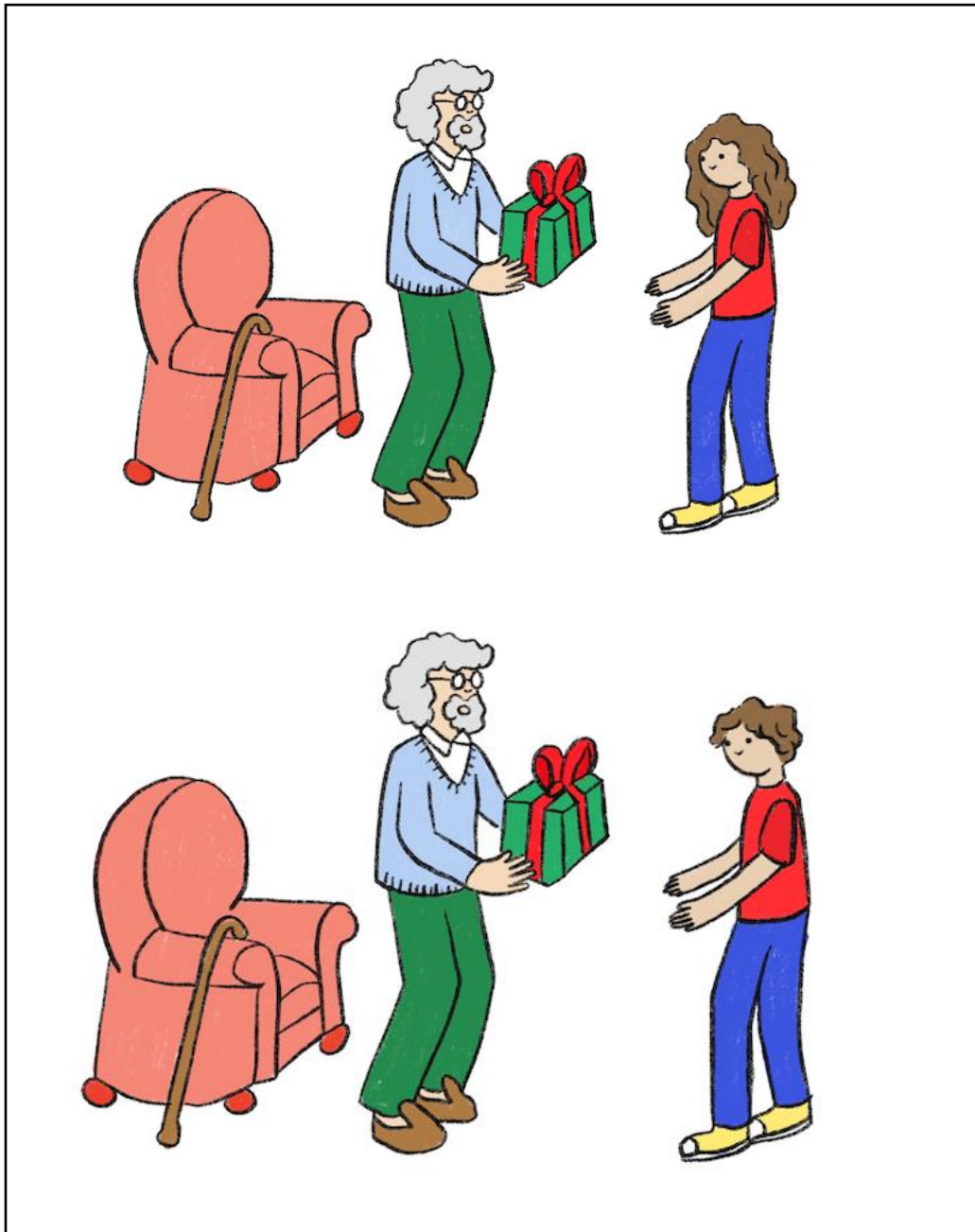
**Annexe 4 : Le pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles :
Grille de cotation**

Émotion	Émotion correctement identifiée		Émotion expliquée comportementalement et commentaires
	Oui	Non	
JOIE			
TRISTESSE			
COLERE			
PEUR			
Somme			

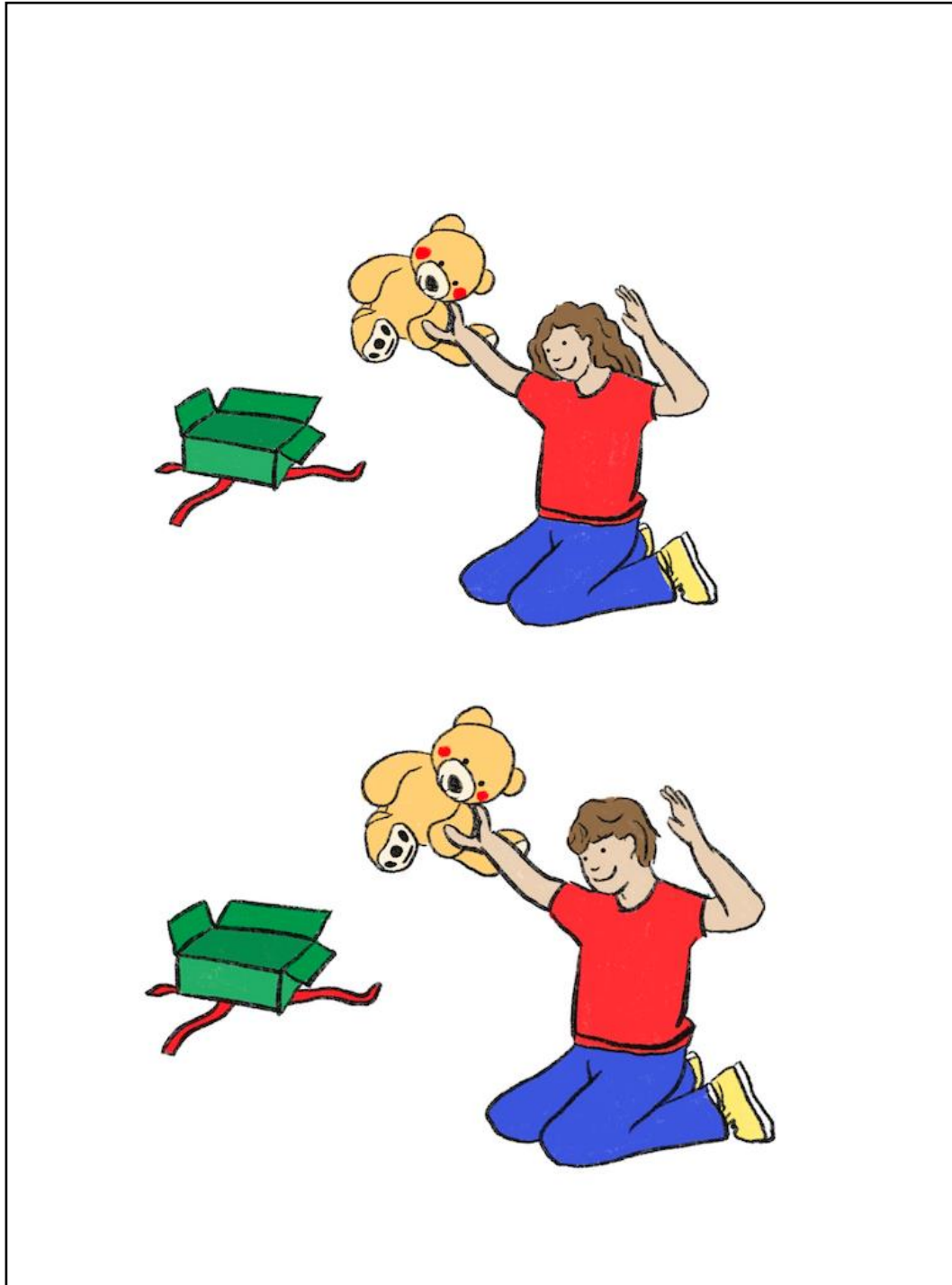
Grille de cotation : Pré-test de familiarisation aux expressions faciales émotionnelles

Annexe 5 : Test de compréhension des conséquences des émotions : Les histoires

L'histoire de la joie

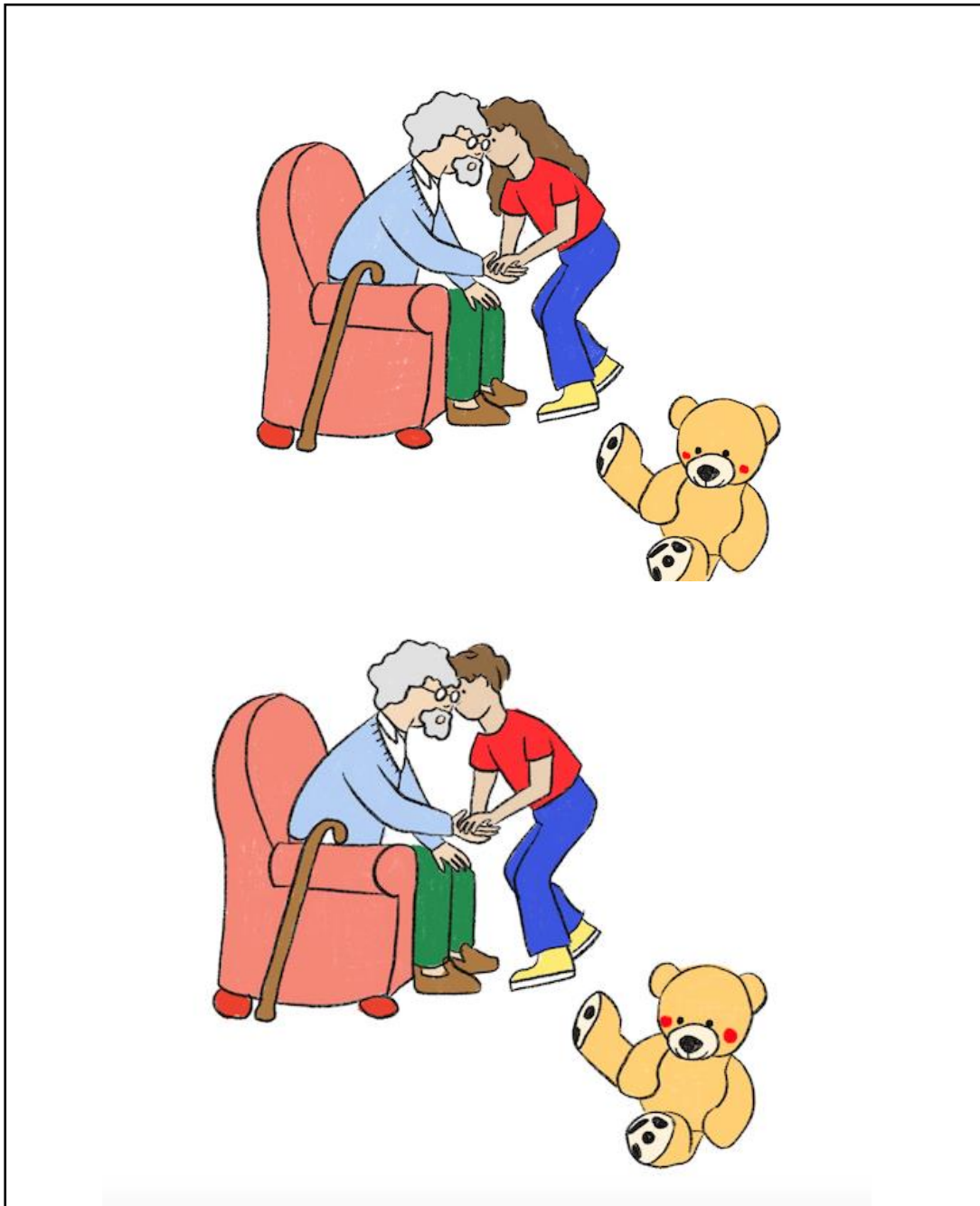


Histoire de la joie 1 : « Là c'est Sacha et son grand-père. Le grand-père de Sacha lui offre un cadeau ».

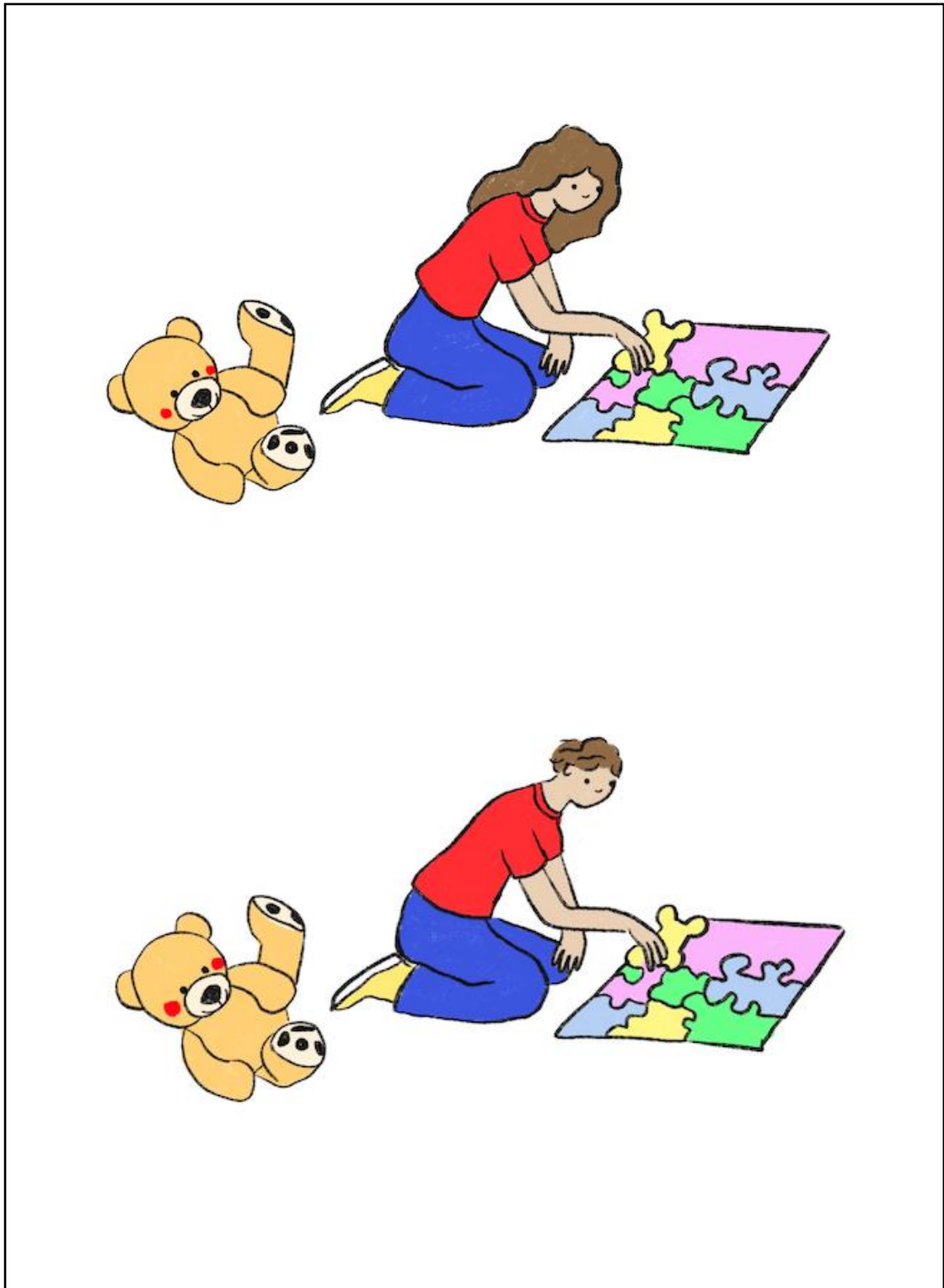


Histoire de la joie 2 : « Sacha ouvre le cadeau et il trouve l'ours en peluche dont il rêvait ! Sacha est très très content.e »

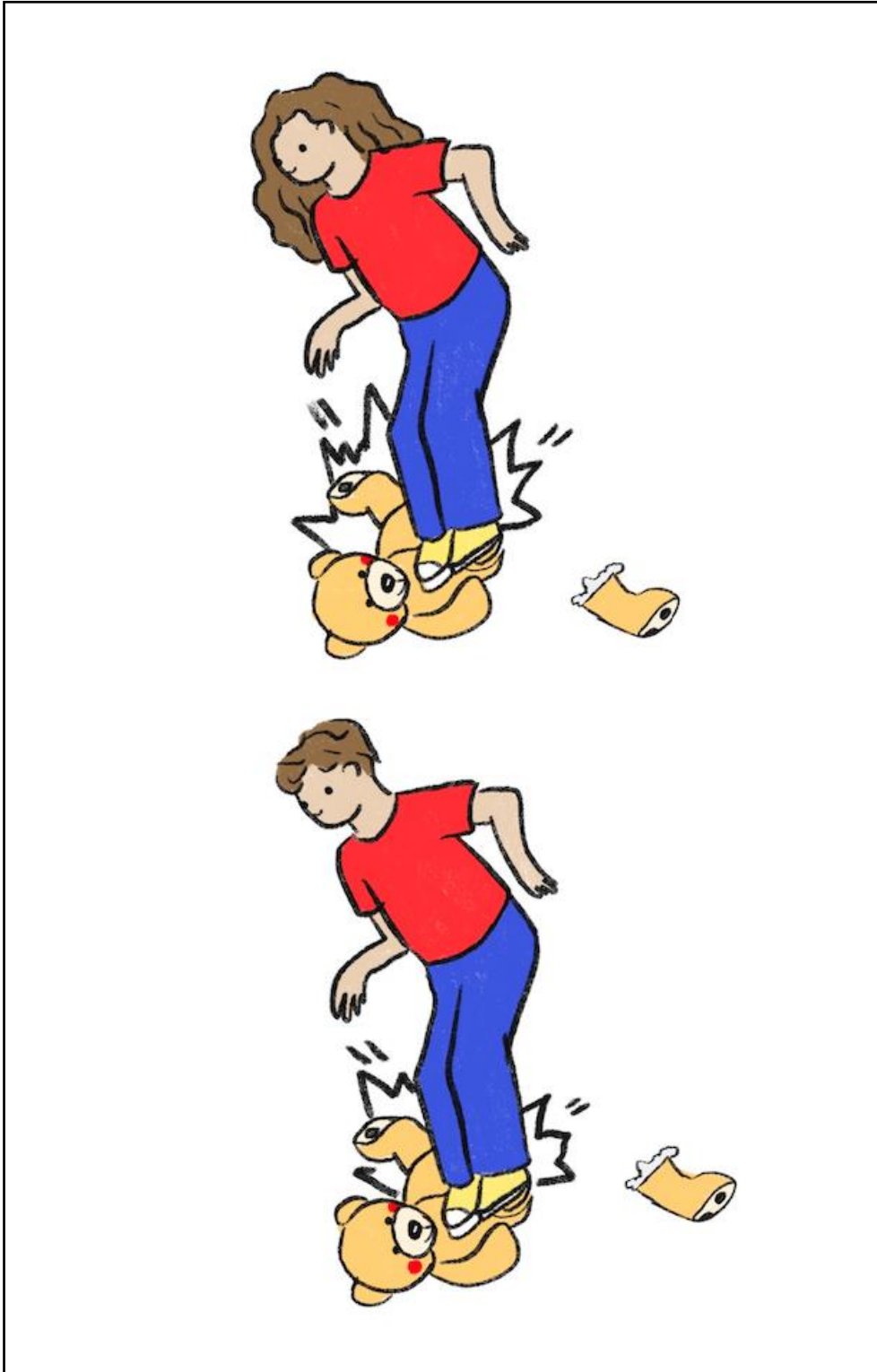
« Maintenant, tu vas devoir trouver la fin de l'histoire »



Histoire de la joie 3 : « Sacha fait un bisou à son grand-père » (Réponse A :
« Appropriée »)



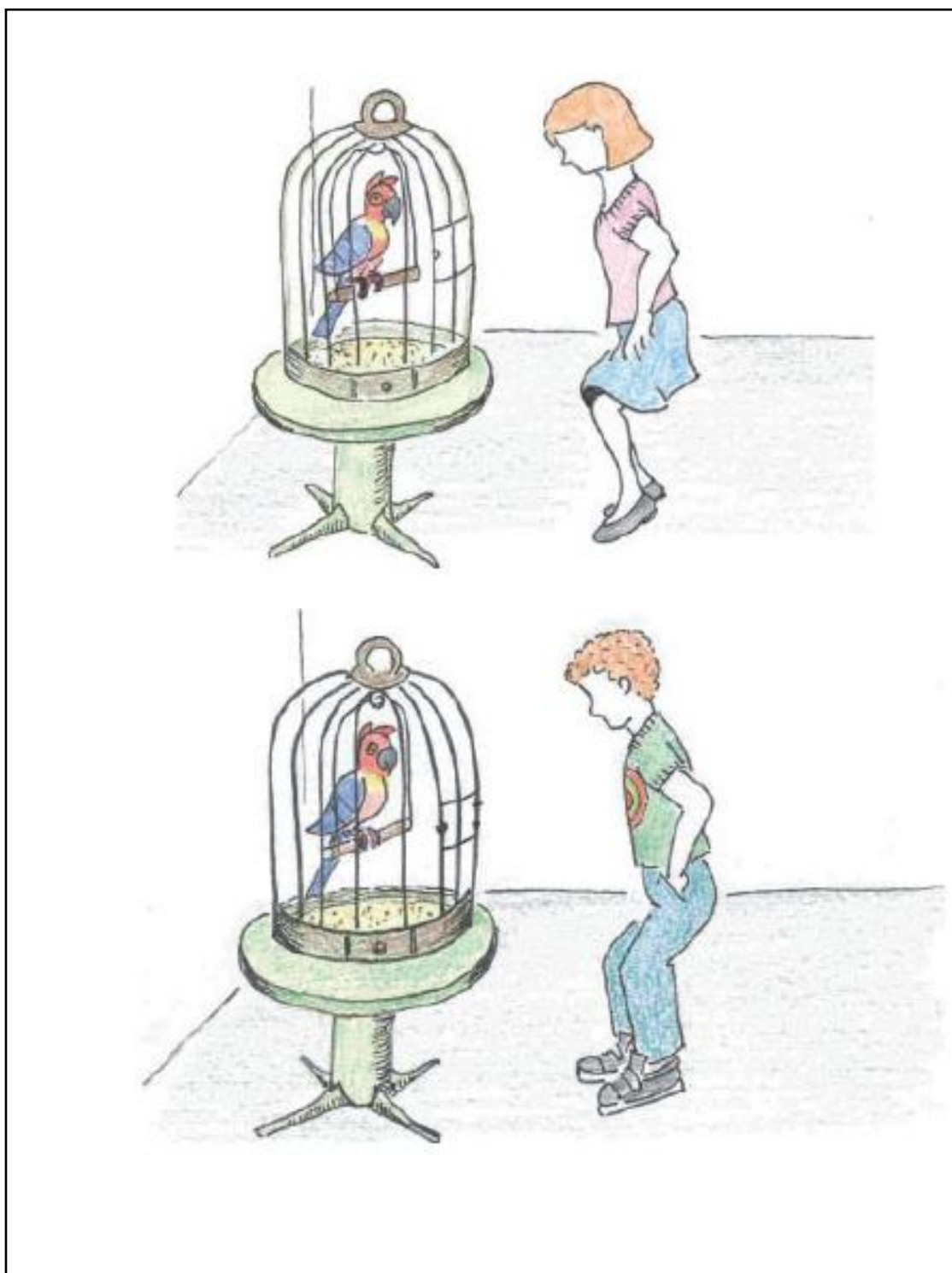
Histoire de la joie 4 : « Sacha joue avec un puzzle » (Réponse B : « Neutre »)



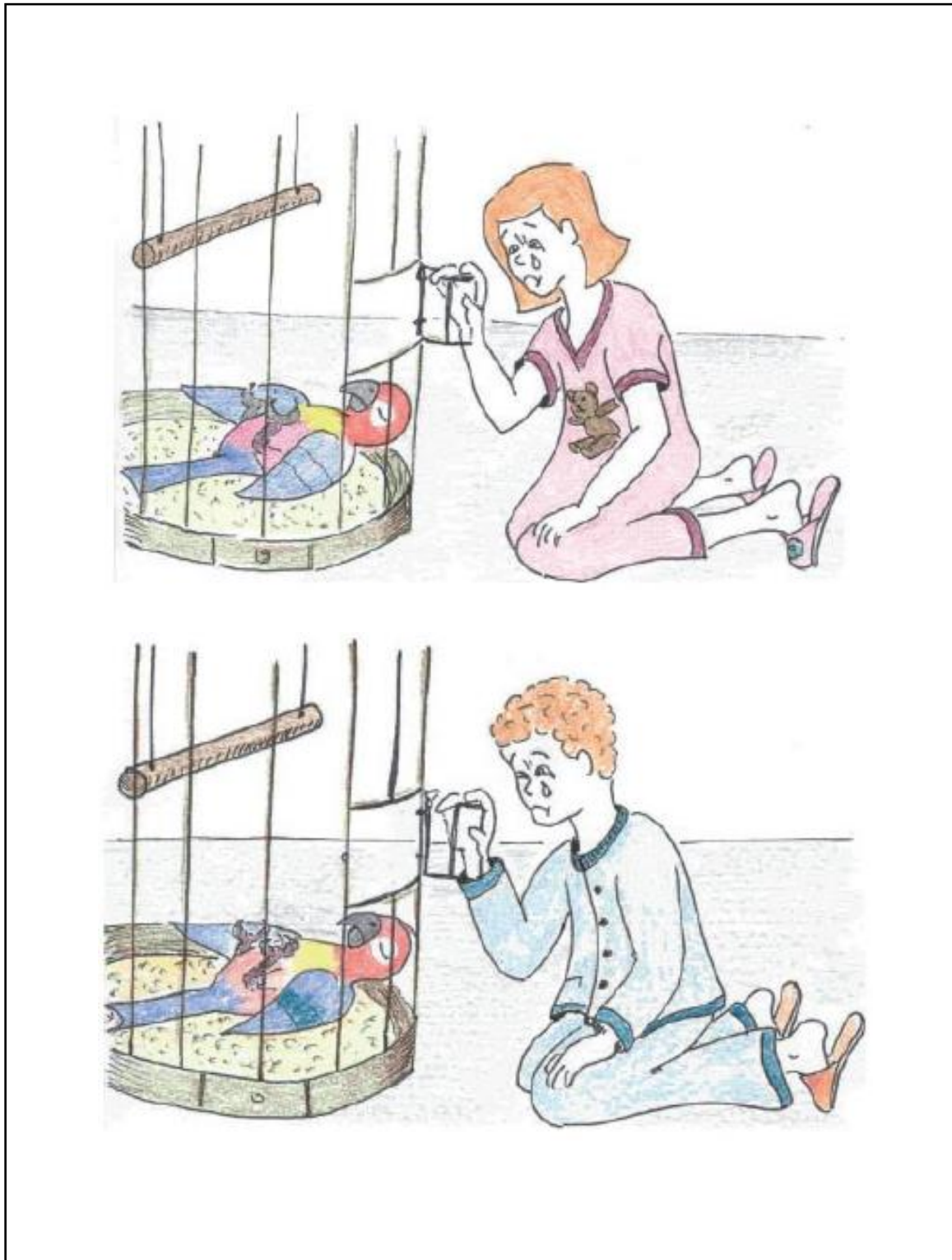
Histoire de la joie 5 : « Sacha casse son cadeau » (Réponse C : « Inappropriée »)

Un grand merci à l'artiste « Flamme de Lait » pour ses illustrations

L'histoire de la tristesse



Histoire de la tristesse 1 : « Là c'est Louis.e qui regarde son bel oiseau »

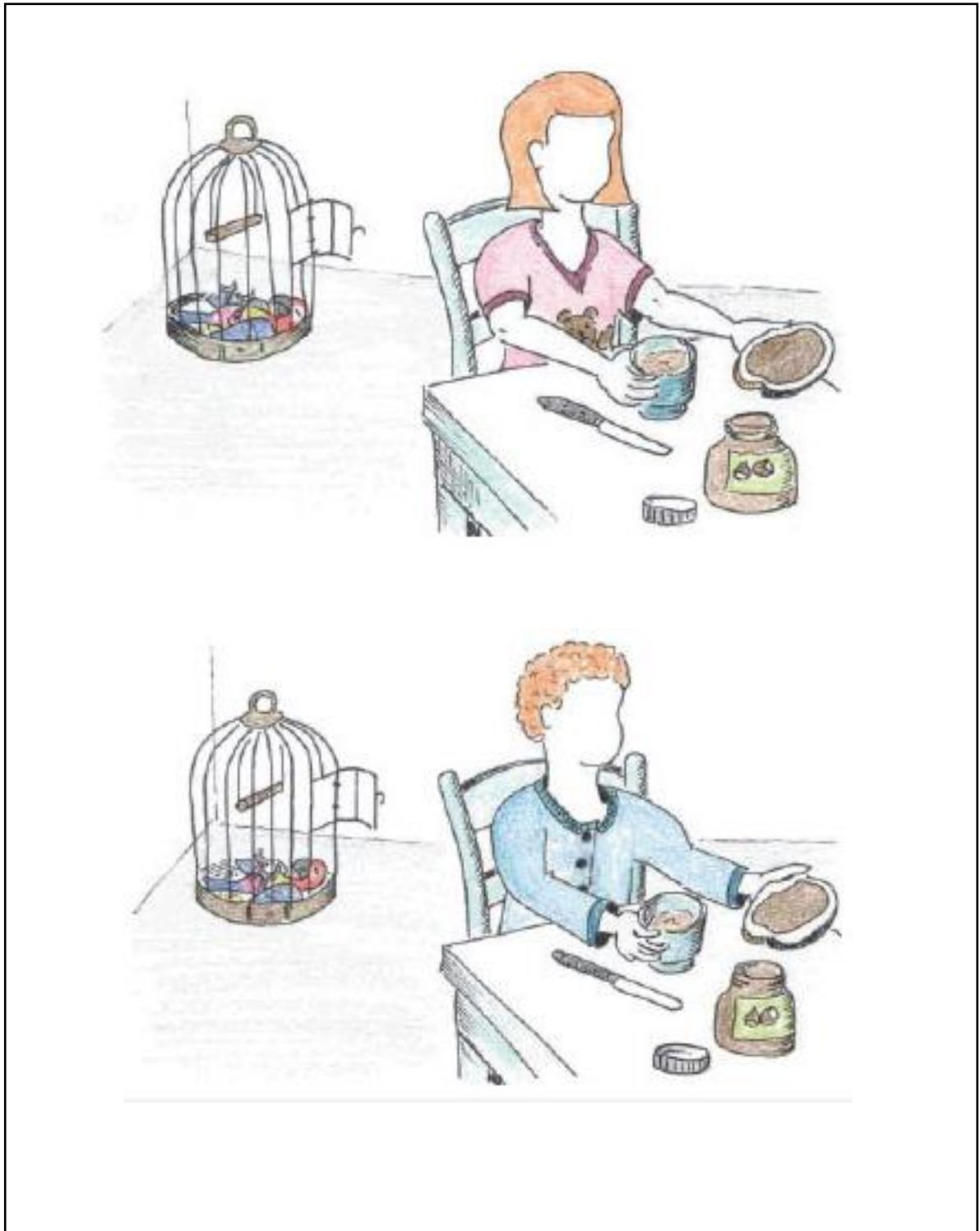


Histoire de la tristesse 2 : « Mais un matin, Louis.e s'est réveillé.e et a trouvé son oiseau mort. Louis.e est très triste »

« Maintenant, tu vas devoir trouver la fin de l'histoire »



Histoire de la tristesse 3 : « Louis.e se fait consoler par sa maman/par quelqu'un qu'elle aime » (Réponse A : « Appropriée »)

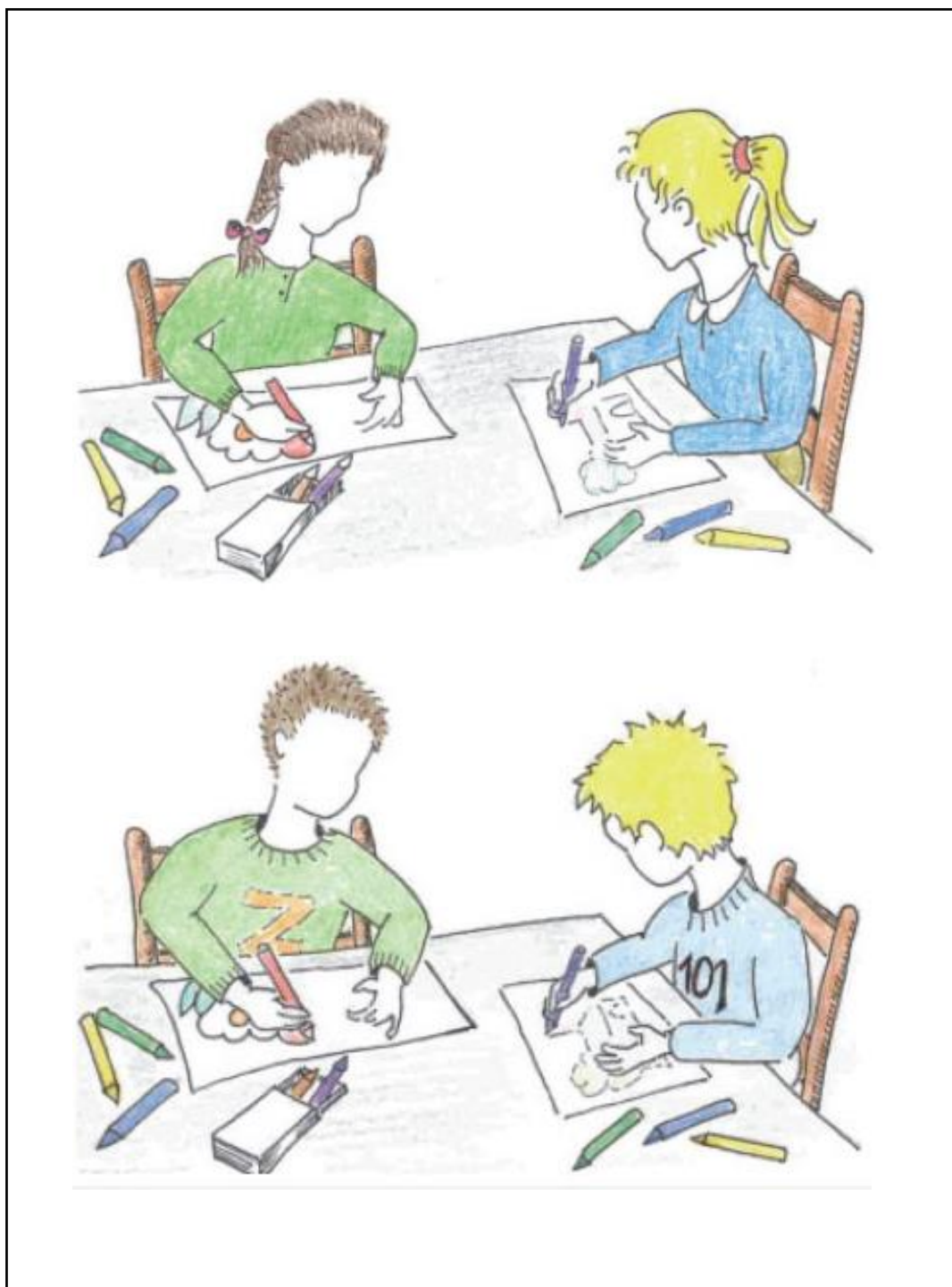


Histoire de la tristesse 4 : « Louis.e prend son petit déjeuner » (Réponse B : « Neutre »)

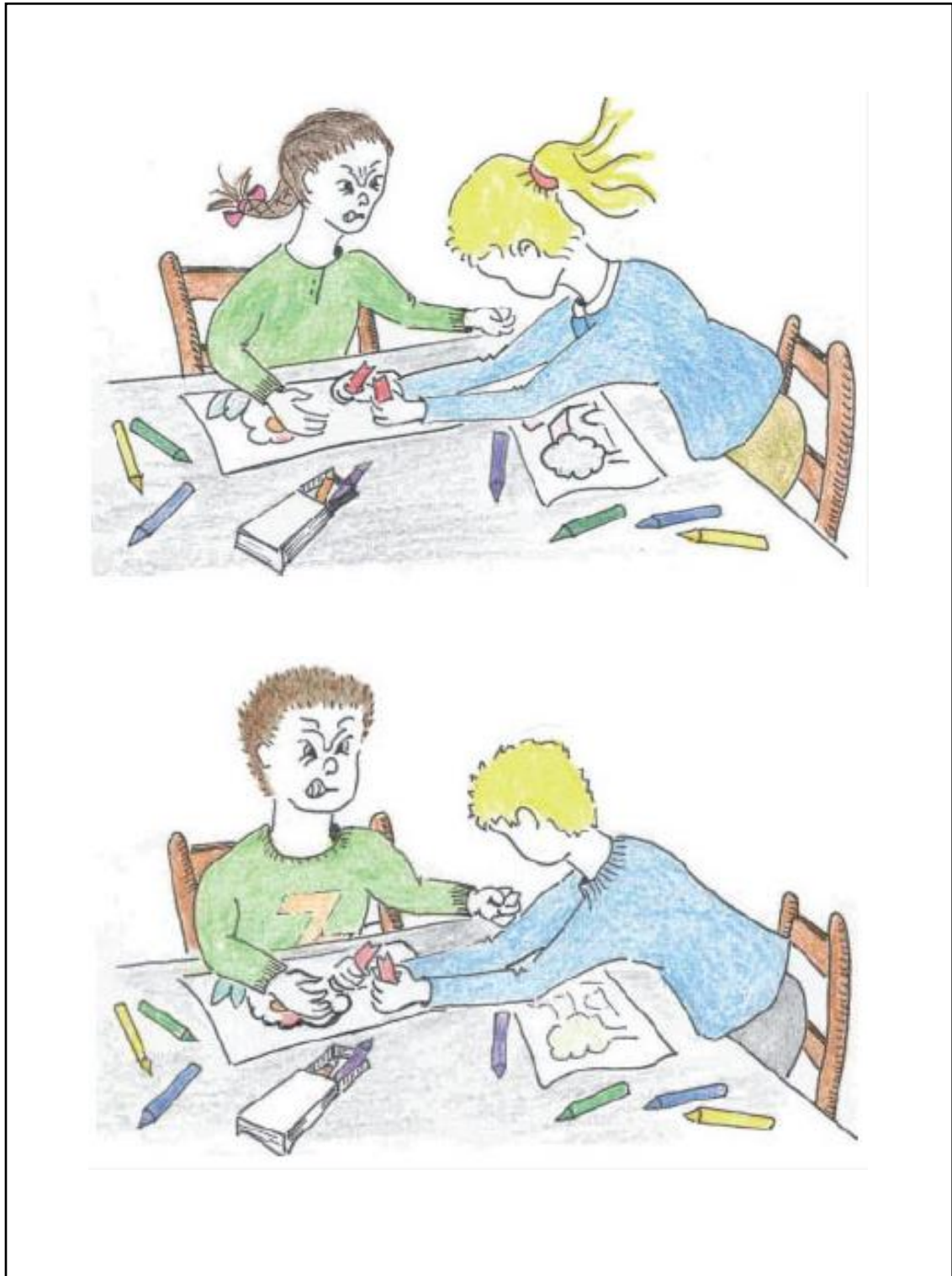


Histoire de la tristesse 5 : « Louis.e joue à la fanfare avec sa maman/fait la fête avec quelqu'un qu'elle aime » (Réponse C : « Inappropriée »)

L'histoire de la colère



Histoire de la colère 1 : « Nina/Eliot est en train de faire un beau dessin. Elle/Il est assis.e avec son ami.e qui dessine aussi »

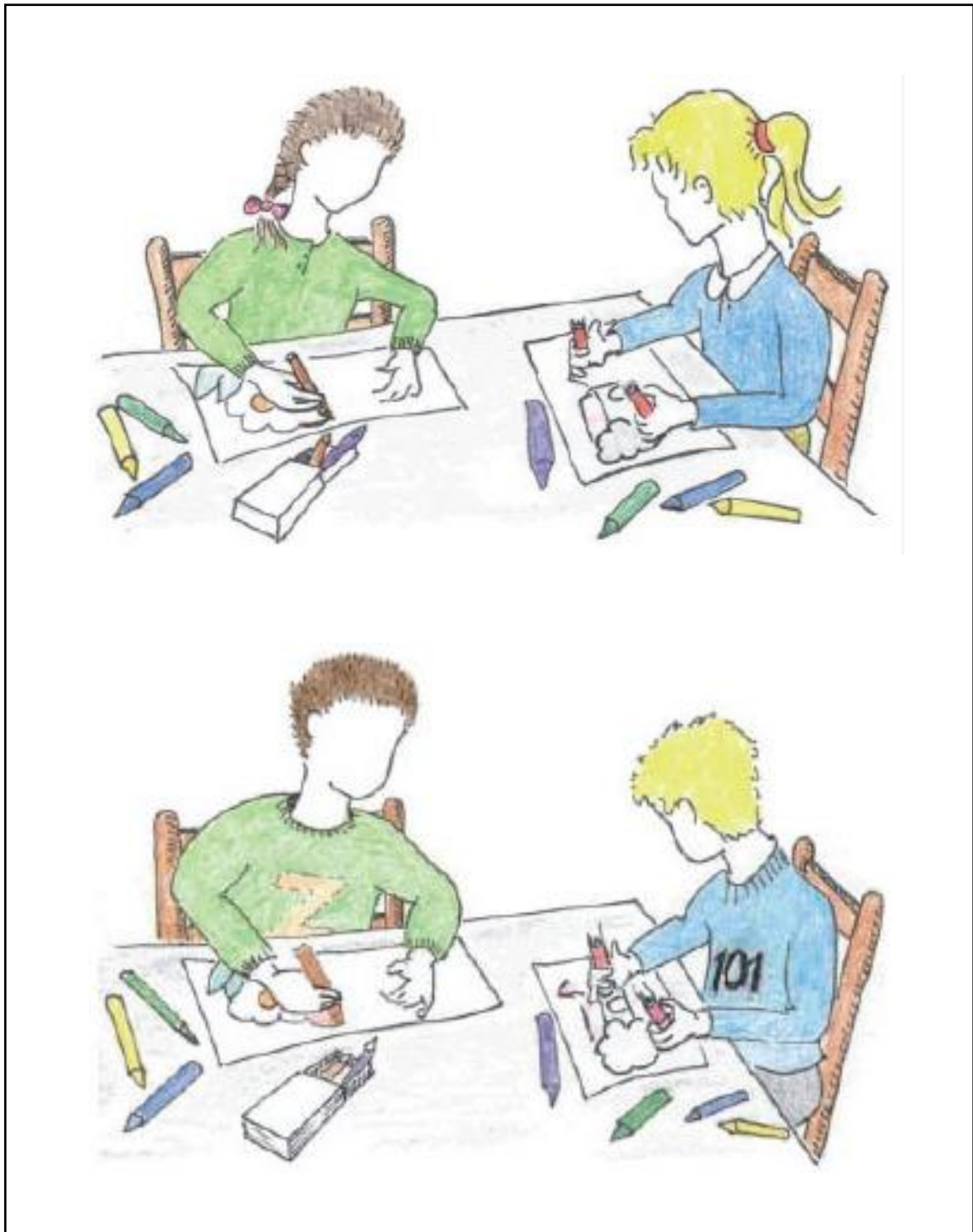


Histoire de la colère 2 : « Tout à coup, l'ami.e de Nina/Eliot prend le crayon de Nina/Eliot et le casse. Nina/Eliot est très en colère sur son ami.e qui a cassé son crayon »

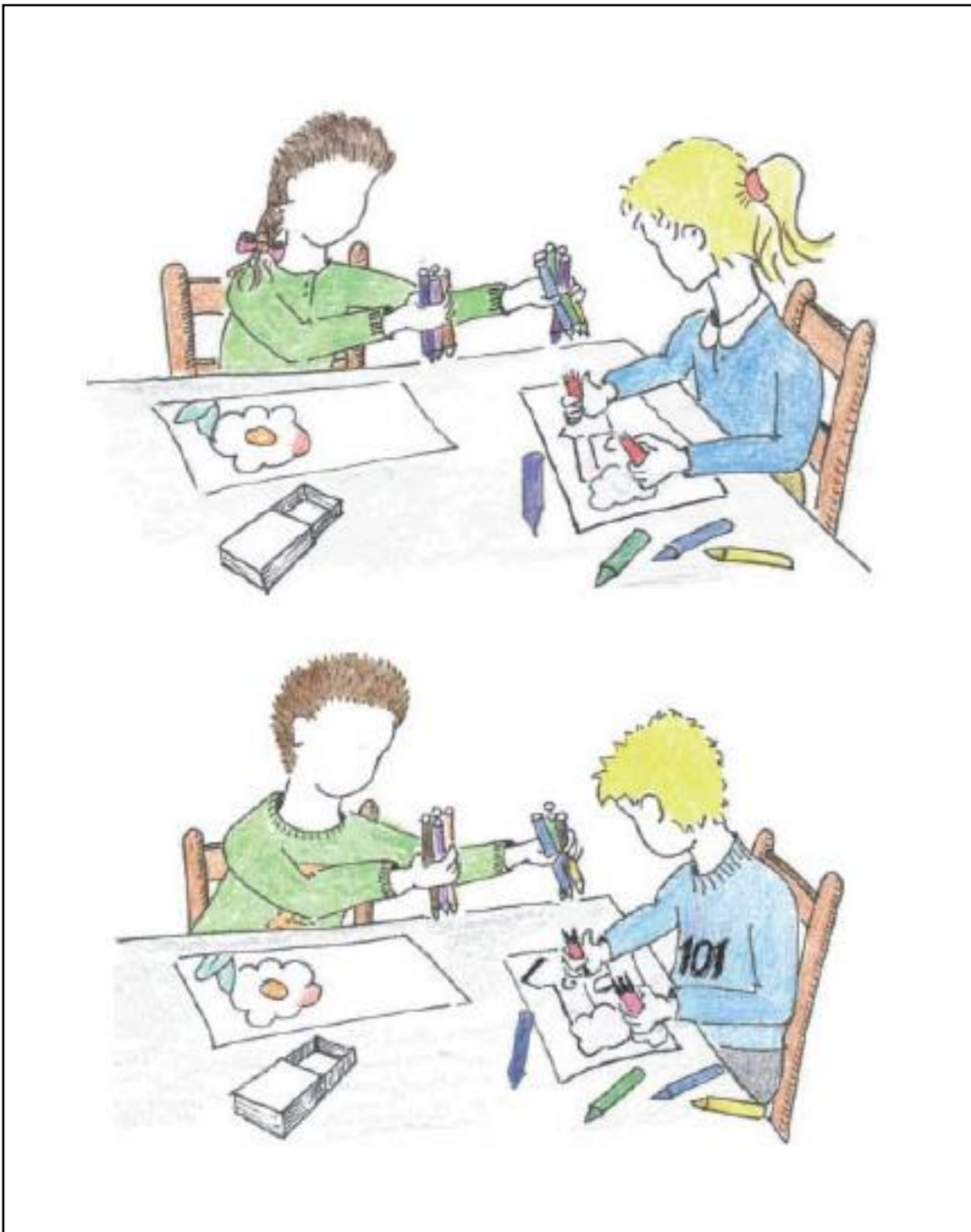
« Maintenant, tu vas devoir trouver la fin de l'histoire »



Histoire de la colère 3 : « Ici, Nina/Eliot prend le crayon de son ami.e parce que son ami.e a cassé le sien exprès » (Réponse A : « Appropriée »)

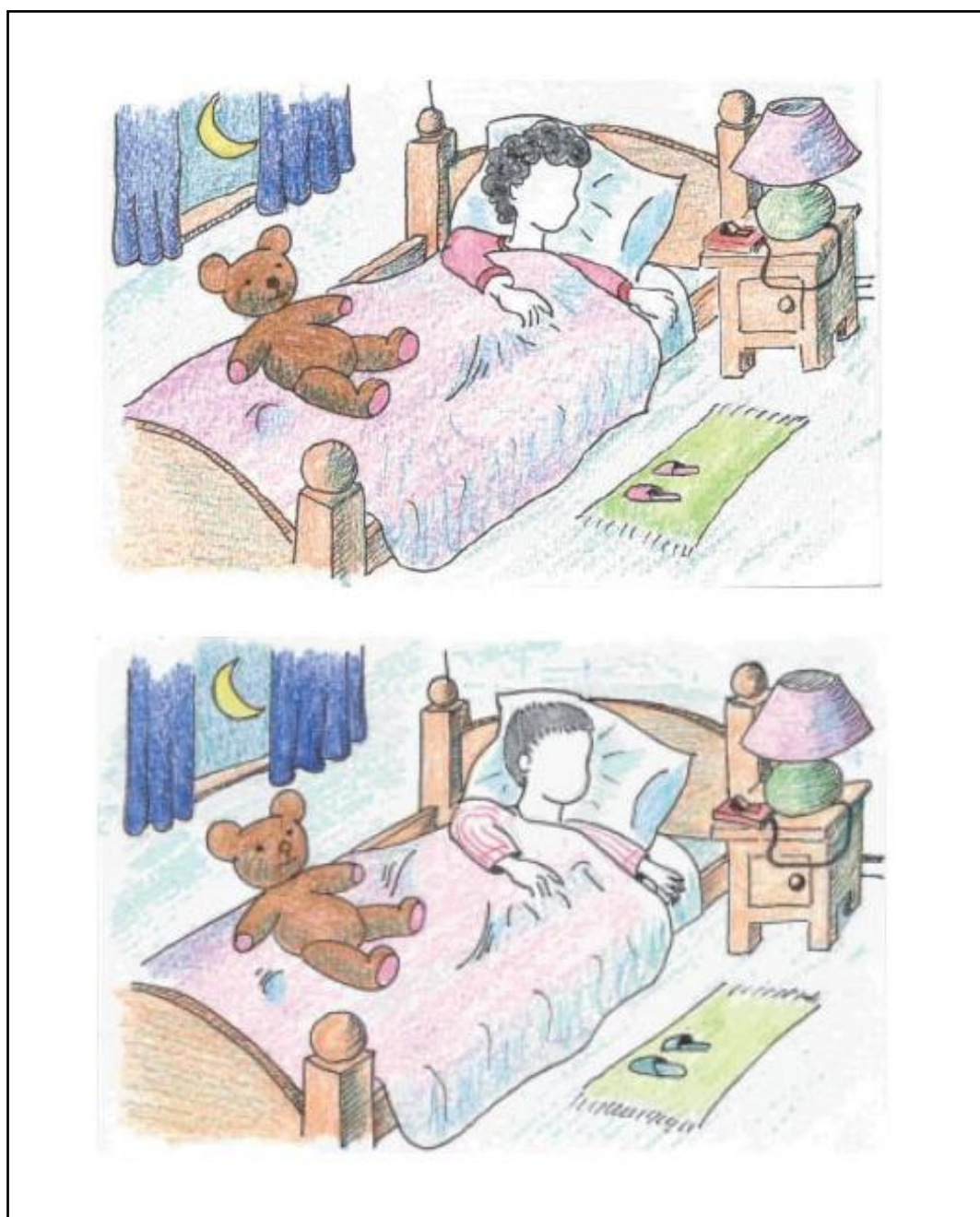


Histoire de la colère 4 : « Ici, Nina/Eliot continue son dessin » (Réponse B : « Neutre »)

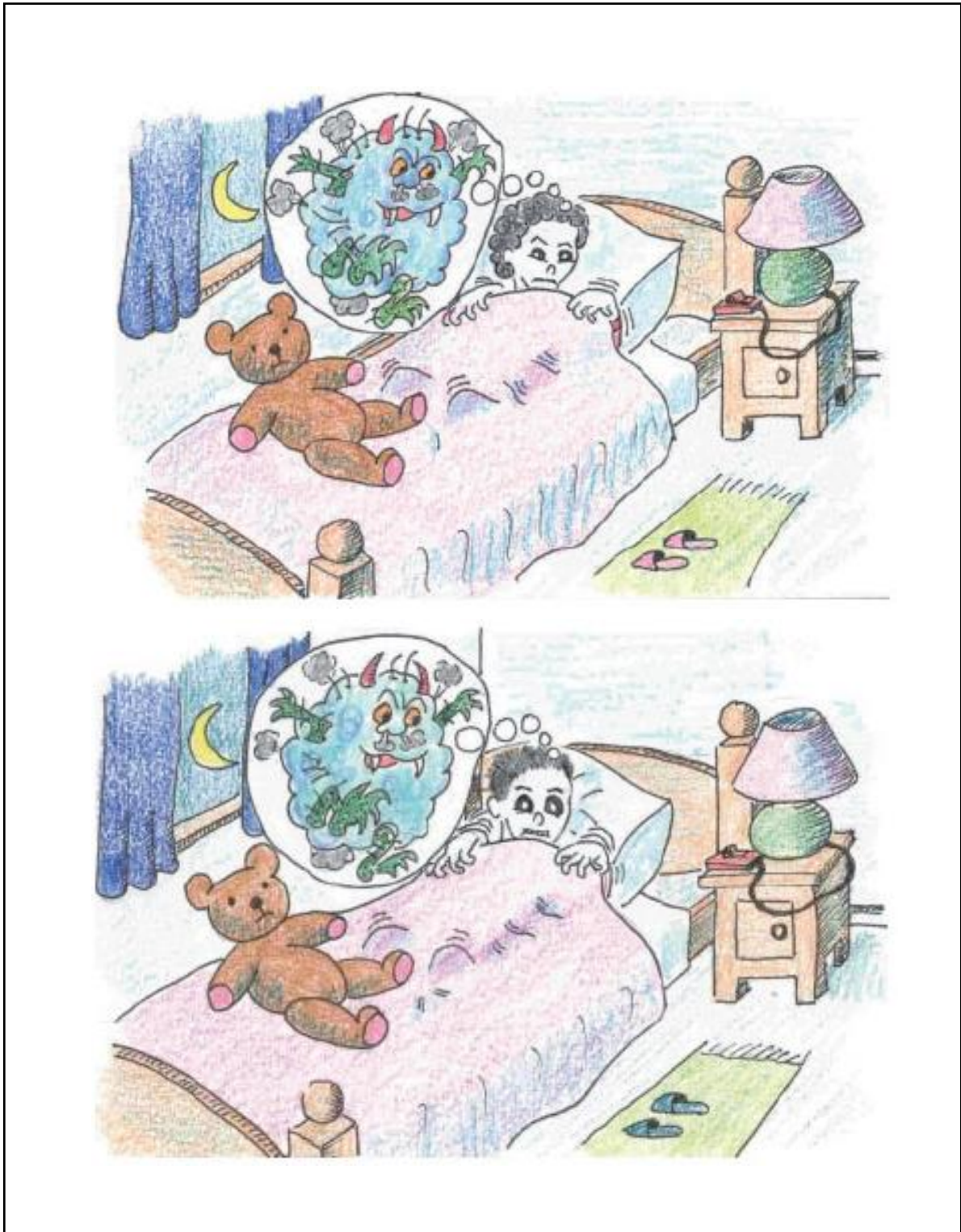


Histoire de la colère 5 : « Ici, Nina/Eliot offre tous ses crayons à son ami.e » (Réponse C : « Inappropriée »)

L'histoire de la peur



Histoire de la tristesse 1 : « Là tu vois Lisa/Paul est dans son lit, le soir Lisa/Paul essaye de s'endormir »

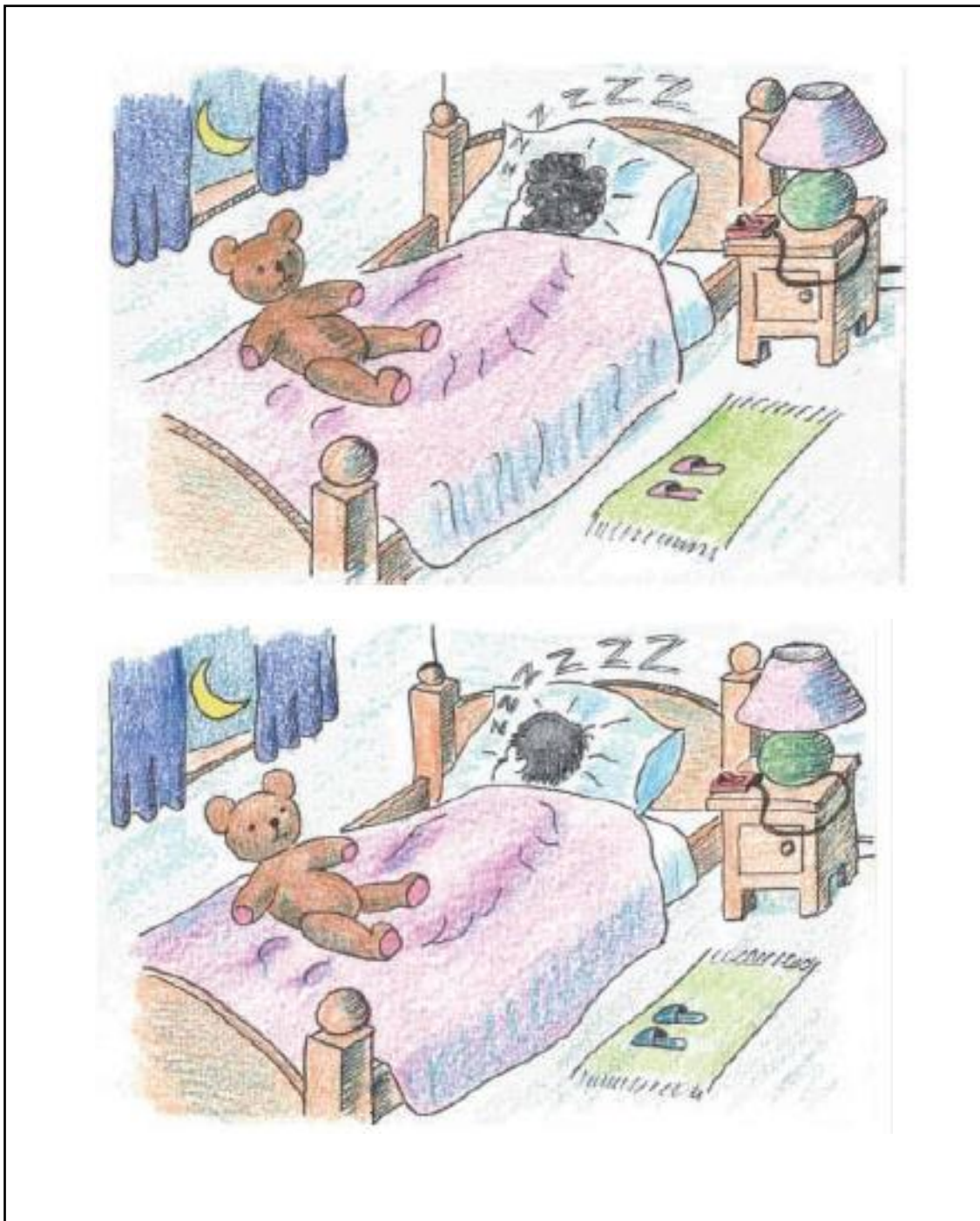


Histoire de la peur 2 : « Là, Lisa/Paul pense à des vilains monstres. Elle/il a très peur dans son lit avant de s'endormir parce qu'il pense à ces monstres »

« Maintenant, tu vas devoir trouver la fin de l'histoire »



Histoire de la peur 3 : « Ici, Lisa/Paul allume la lumière et sert très fort son nounours dans les bras » » (Réponse A : « Appropriée »)



Histoire de la peur 4 : « Ici, Lisa/Paul, s'est endormi.e » (Réponse B : « Neutre »)



Histoire de la peur 5 : « Ici, Lisa/Paul, lit une histoire avec des sorcières, des monstres et des fantômes » (Réponse C : « Inappropriée »)

Les images sont tirées du Cahier Photo de Narder-Groisbois, dans *La théorie de l'esprit* (2011)

Annexe 6 : Test de compréhension des conséquences des émotions : Grille de cotation

Émotion	Réponse			Justification
	Appropriée Notée « A »	Neutre Notée « B »	Inappropriée Notée « C »	
JOIE				
TRISTESSE				
COLÈRE				
PEUR				
Somme				

Grille de cotation : Test de compréhension des conséquences des émotions

Annexe 7 : Test Contagion, Empathie, Coupure : Questionnaire

Test C.E.C. de Julen (2010), adapté de Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. (2005). *Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions*. Presses universitaires de France / Enfance, 2005/4 – volume 57.p.363-382 (cités dans Julen, 2010, p.51-52).

Notre adaptation du questionnaire :

1. Imagine, dans la cour de récréation, quand tu vois un nouvel élève que tu ne connais pas et qui est tout seul, est-ce :

- A) Ça te rend triste ?
- B) Tu vas voir si il.elle a envie de jouer avec toi ?
- C) Tu continues à jouer avec tes ami.e.s

2. Lorsque tu vois ta/ton maman/papa qui fait un câlin à ton/ta frère/sœur/ à un autre enfant devant tout le monde, qu'est-ce que ça te fait ?

- A) Ça te donne envie, toi aussi tu aimerais avoir des câlins
- B) Tu trouves ça chouette
- C) Tu trouves ça bête

3. Tu dois annoncer à ton copain / ta copine que tu as oublié son cadeau d'anniversaire. Est-ce que ...

- A) Tu ne peux pas lui dire, ça te rend trop triste
- B) Tu vas lui dire mais ce sera dur
- C) Ça ne te pose aucun problème de lui dire

4. Maintenant, imagine, dans la rue, tu vois des gens qui sont si contents de se retrouver, qu'ils pleurent de joie. Qu'est-ce que ça te fait ?

- A) Ça te donne envie de pleurer avec eux
- B) Tu les trouves beau
- C) Tu trouves ça bête

5. Quand ton meilleur copain / ta meilleure copine se sent très triste, qu'est-ce que tu fais ?

- A) Ça te rend triste
- B) Tu l'écoutes si il.elle veut en parler
- C) Tu ne vas pas le.la voir

6. Quand tu vois quelqu'un pleurer, qu'est-ce que ça te fait ?

- A) Ça te donne envie de pleurer
- B) Tu restes à côté de lui pour le consoler
- C) Ça ne te fait rien

7. Quand tu regardes un dessin animé :

- A) Est-ce que quand tu vois les personnages pleurer ça te donne envie de pleurer ?
Et, quand ils rigolent, ça te donne envie de rire aussi ?
- B) Est-ce que parfois tu aimerais bien savoir comment ils se sentent ?
- C) Ou bien, ça ne te fait rien

8. Quand tu vois quelqu'un dans la rue, qui n'a pas assez d'argent pour s'acheter à manger et il a faim. Qu'est-ce que tu fais ?

- A) Tu demandes à un de tes parents si tu peux lui donner de l'argent (pour qu'il s'achète à manger)
- B) Tu aimerais bien pouvoir l'aider toi-même
- C) Tu te dis qu'il faut qu'il travaille pour avoir de l'argent

9. À l'école, si les autres autour de toi, font les fous, qu'est-ce que tu fais ?

- A) Toi aussi tu fais le fou/la folle
- B) Tu arrives à rester calme
- C) Tu leur dis de se calmer

10. Quand une personne que tu aimes est triste, qu'est-ce que ça te fait ?

- A) Ça te rend triste et ça te donne envie de pleurer
- B) Tu es triste pour elle et tu la consoles

C) Ça t'énervé et tu te demandes pourquoi elle est triste

11. Quand quelqu'un rit très fort, qu'est-ce que ça te fait ?

A) Tu rigoles aussi avec elle

B) Tu aimes bien voir la personne heureuse, tu es content.e

C) Ça ne te fait rien

12. Si les autres autour de toi sont tristes car ils n'ont pas eu de cadeaux, qu'est-ce que ça te fait ?

A) Tu es triste aussi et tu as envie de pleurer

B) Tu es triste pour eux et tu vas les consoler

C) Ça ne te fait rien

Annexe 8 : Test Contagion, Empathie, Coupure : Grille de cotation

Question	Réponse			Commentaire
	A	B	C	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
Somme				

Si nécessaire commentaires supplémentaires :

Grille de cotation : Test C.E.C.

Annexe 9 : Tableaux Excel

Test de compréhension des conséquences des émotions - (T.o.M.) : Population totale

Test - Compréhension des conséquences des émotions (T.o.M.)			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 1	2	0	2
Sujet 3	2	1	1
Sujet 5	0	1	3
Sujet 6	2	0	2
Sujet 8	4	0	0
Sujet 11	2	0	2
Sujet 12	3	1	0
Sujet 14	4	0	0
Sujet 17	1	0	3
Sujet 18	3	1	0
Sujet 19	2	0	2
Sujet 20	1	3	0
Sujet 22	1	0	3
Sujet 2	4	0	0
Sujet 4	2	1	1
Sujet 7	4	0	0
Sujet 9	3	1	0
Sujet 10	4	0	0
Sujet 13	4	0	0
Sujet 15	3	0	1
Sujet 16	4	0	0
Sujet 21	1	1	2
Sujet 23	3	1	0
Sujet 24	4	0	0
Sujet 25	2	1	1
Sujet 26	4	0	0
Sujet 27	0	2	2
Sujet 28	1	1	2
Sujet 29	2	2	0
Sujet 30	0	2	2
Sujet 31	3	0	1
Sujet 32	2	1	1
T.o.M. - Population totale			
	Appropriée	Neutre	Inappropriée
Somme	77	20	31
Moyenne	2,40625	0,625	0,96875
Ecart-type	1,31638251	0,79311554	1,06208483

Test de compréhension des conséquences des émotions - (T.o.M.) : M.S.

T.o.M. - Niveaux de classe - M.S.			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 1	2	0	2
Sujet 3	2	1	1
Sujet 5	0	1	3
Sujet 6	2	0	2
Sujet 8	4	0	0
Sujet 11	2	0	2
Sujet 12	3	1	0
Sujet 14	4	0	0
Sujet 17	1	0	3
Sujet 18	3	1	0
Sujet 19	2	0	2
Sujet 20	1	3	0
Sujet 22	1	0	3
T.o.M. - M.S.			
	Appropriée	Neutre	Inappropriée
Somme MS	27	7	7
Moyenne	2,07692308	0,53846154	1,38461538
Ecart-type	1,18754217	0,87705802	1,26085034

Test de compréhension des conséquences des émotions - (T.o.M.) : G.S.

T.o.M. - Niveaux de classe - G.S.			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 2	4	0	0
Sujet 4	2	1	1
Sujet 7	4	0	0
Sujet 9	3	1	0
Sujet 10	4	0	0
Sujet 13	4	0	0
Sujet 15	3	0	1
Sujet 16	4	0	0
Sujet 21	1	1	2
Sujet 23	3	1	0
Sujet 24	4	0	0
Sujet 25	2	1	1
Sujet 26	4	0	0
Sujet 27	0	2	2
Sujet 28	1	1	2
Sujet 29	2	2	0
Sujet 30	0	2	2
Sujet 31	3	0	1
Sujet 32	2	1	1
T.o.M. - G.S.			
	Appropriée	Neutre	Inappropriée
Somme GS	50	13	13
Moyenne	2,63157895	0,68421053	0,68421053
Ecart-type	1,38285238	0,74926865	0,82006989

Contagion, Empathie, Coupure - (C.E.C.) : Population totale

Test - Contagion, Empathie, Coupure (C.E.C.)			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 1	1	1	9
Sujet 3	2	2	9
Sujet 5	2	2	8
Sujet 6	1	8	5
Sujet 8	2	9	1
Sujet 11	4	3	5
Sujet 12	3	3	6
Sujet 14	1	8	3
Sujet 17	2	8	2
Sujet 18	1	3	8
Sujet 19	3	5	4
Sujet 20	1	10	1
Sujet 22	0	6	6
Sujet 2	2	3	6
Sujet 4	3	3	6
Sujet 7	3	2	7
Sujet 9	2	3	7
Sujet 10	2	2	8
Sujet 13	2	9	1
Sujet 15	3	7	2
Sujet 16	1	10	1
Sujet 21	0	2	10
Sujet 23	1	7	4
Sujet 24	1	8	3
Sujet 25	0	4	8
Sujet 26	2	9	1
Sujet 27	3	3	7
Sujet 28	2	4	6
Sujet 29	1	3	8
Sujet 30	0	3	9
Sujet 31	0	10	2
Sujet 32	0	6	6
C.E.C. - Population totale			
	Cont. Émo.	Empathie	Coup. Émo.
Somme	51	166	169
Moyenne	1,59375	5,1875	5,28125
Ecart-type	1,1030566	2,93408776	2,84247025

Contagion, Empathie, Coupure - (C.E.C.) : M.S.

C.E.C. - Niveaux de classe - M.S.			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 1	1	1	9
Sujet 3	2	2	9
Sujet 5	2	2	8
Sujet 6	1	8	5
Sujet 8	2	9	1
Sujet 11	4	3	5
Sujet 12	3	3	6
Sujet 14	1	8	3
Sujet 17	2	8	2
Sujet 18	1	3	8
Sujet 19	3	5	4
Sujet 20	1	10	1
Sujet 22	0	6	6
C.E.C. - M.S.			
	Cont. Émo.	Empathie	Coup. Émo.
Somme MS	23	68	67
Moyenne	1,76923077	5,23076923	5,15384615
Ecart-type	1,09192843	3,08636372	2,85324826

Contagion, Empathie, Coupure - (C.E.C.) : G.S.

C.E.C. - Niveaux de classe - G.S.			
	Réponses		
	A	B	C
Sujet 2	2	3	6
Sujet 4	3	3	6
Sujet 7	3	2	7
Sujet 9	2	3	7
Sujet 10	2	2	8
Sujet 13	2	9	1
Sujet 15	3	7	2
Sujet 16	1	10	1
Sujet 21	0	2	10
Sujet 23	1	7	4
Sujet 24	1	8	3
Sujet 25	0	4	8
Sujet 26	2	9	1
Sujet 27	3	3	7
Sujet 28	2	4	6
Sujet 29	1	3	8
Sujet 30	0	3	9
Sujet 31	0	10	2
Sujet 32	0	6	6
C.E.C. - G.S.			
	Cont. Émo.	Empathie	Coup. Émo.
Somme GS	28	98	102
Moyenne	1,47368421	5,15789474	5,36842105
Ecart-type	1,12390297	2,91095933	2,90995468

Corrélations - T.o.M. et C.E.C.

Corrélations - T.o.M. / C.E.C.		
	T.o.M. - Réponse A Réponse "Appropriée"	C.E.C. - Réponse B Réponse "Empathie"
Sujet 1	2	1
Sujet 3	2	2
Sujet 5	0	2
Sujet 6	2	8
Sujet 8	4	9
Sujet 11	2	3
Sujet 12	3	3
Sujet 14	4	8
Sujet 17	1	8
Sujet 18	3	3
Sujet 19	2	5
Sujet 20	1	10
Sujet 22	1	6
Sujet 2	4	3
Sujet 4	2	3
Sujet 7	4	2
Sujet 9	3	3
Sujet 10	4	2
Sujet 13	4	9
Sujet 15	3	7
Sujet 16	4	10
Sujet 21	1	2
Sujet 23	3	7
Sujet 24	4	8
Sujet 25	2	4
Sujet 26	4	9
Sujet 27	0	3
Sujet 28	1	4
Sujet 29	2	3
Sujet 30	0	3
Sujet 31	3	10
Sujet 32	2	6
	Corrélation	
Population totale	0,330420384	
M.S.	0,15390826	
G.S.	0,456890976	

Annexe 9 : Tableaux : Synthèses des résultats

Tableau 1 :

		Appropriée	Neutre	Inappropriée
Population	Moyenne	2,41	0,63	0,97
	Ecart-type	1,32	0,79	1,06
M.S.	Moyenne	2,08	0,54	1,38
	Ecart-type	1,19	0,88	1,26
G.S.	Moyenne	2,63	0,68	0,68
	Ecart-type	1,38	0,75	0,82

Tableau 1 - Synthèse des résultats concernant la T.o.M.

Tableau 2 :

		Contagion	Empathie	Coupure
Population	Moyenne	1,59	5,19	5,28
	Ecart-type	1,1	2,93	2,84
M.S.	Moyenne	1,77	5,23	5,15
	Ecart-type	1,09	3,09	2,85
G.S.	Moyenne	1,47	5,16	5,37
	Ecart-type	1,12	2,91	2,91

Tableau 2 - Synthèse des résultats concernant le C.E.C.

Tableau 3 :

T.o.M. : Réponse A - Réponse Appropriée	
C.E.C. : Réponse B - Réponse Empathie	
Population	$r = 0,33$
M.S.	$r = 0,15$
G.S.	$r = 0,46$

Tableau 3 - Synthèse des corrélations entre la T.o.M. (Réponse Appropriée) et le C.E.C. (Réponse Empathie)