

**Le développement de la compréhension des conséquences
interpersonnelles des émotions**

Mariève Hurtubise

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en psychologie clinique

École de psychologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

Remerciements

Une thèse de doctorat est un projet de longue haleine qui s'étend sur plusieurs années et dont la fin semble parfois lointaine. Au cours des sept dernières années, plusieurs personnes m'ont aidée à progresser et à réaliser une thèse de doctorat. J'aimerais premièrement remercier mon directeur de thèse, Pierre Gosselin, qui m'a offert ce qu'un directeur de thèse peut offrir de plus précieux : sa disponibilité et son soutien. En étant disponible et en témoignant un intérêt sincère pour mes recherches et mon cheminement personnel, il m'a permis de toujours me sentir épaulée. Même lors du long parcours tortueux des révisions, il a su m'encourager dans les moments de « déséquilibre ». J'ai apprécié la participation des membres de mon comité de recherche, c'est-à-dire Cristina Atance, Sylvain Chartier, Jean-François Bureau et Jean Descôteaux. Merci à ceux-ci d'avoir accepté de siéger à mon comité de thèse. Un remerciement sincère est également adressé à Barry Schneider, professeur du cours de recherche en psychologie clinique, qui m'a suggéré des pistes d'amélioration lors de la rédaction de mon projet de thèse. Je remercie Dwayne Schindler, conseiller en statistiques, pour sa patience, sa disponibilité, son sens de l'humour et sa façon claire d'exprimer ses propos. Grâce à lui, les révisions que je redoutais le plus se sont avérées moins intimidantes. Un gros merci à Monique Hurtubise et Robert Serré qui m'ont suggéré des révisions aux plans de l'orthographe et de la syntaxe.

J'aimerais aussi remercier les autres membres du laboratoire des émotions de l'Université d'Ottawa d'avoir échangé de nombreuses discussions et conversations sur nos projets de thèse respectifs, suscitant la motivation et l'entraide tout en dédramatisant certaines frustrations et difficultés rencontrées en cours de route. Merci particulièrement à

Isabelle Hudon-ven der Buhs d'avoir accepté volontiers de m'aider avec la collecte de données de ma deuxième étude et d'avoir si bien travaillé auprès des enfants.

Je profite de cette occasion pour remercier le directeur et les directrices des écoles élémentaires (Mme Giguère, M. Marleau, Mme Hurtubise, Mme Cazabon et Mme Lachance) d'avoir eu l'amabilité de collaborer aux recherches de ma thèse réalisée auprès des enfants de leurs écoles. Cette collaboration est très précieuse; sans elle, il nous serait impossible de faire progresser les connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Est essentielle également à un projet de recherche en développement la participation des enfants. Merci à tous les enfants qui ont accepté de participer à mes études et qui nous ont aidés à mieux comprendre le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions. Une belle marque d'appréciation est aussi adressée aux parents des enfants qui ont accepté que ces derniers participent à mes projets de recherche. Un gros merci à Matthieu, Christian et Michaël Hurtubise, mes « cobayes » préférés.

J'aimerais également remercier mes superviseurs cliniques de m'avoir encouragée à poursuivre mes projets de recherche tout en simplifiant les difficultés que peut entraîner la consolidation de la recherche avec le travail clinique. Je ne pourrais certainement pas oublier tout l'appui que j'ai reçu de ma famille, plus particulièrement de mes parents qui m'ont encouragée à aller au bout de mes projets et de mes ambitions et qui n'ont jamais cessé de croire en moi. Merci de m'avoir transmis votre amour inconditionnel et vos belles valeurs. Merci aux membres de ma famille élargie qui n'ont pas cessé de me poser la question « quand auras-tu terminé ta thèse ? ». Merci à mon grand-père, ma marraine

et mon parrain qui ont toujours témoigné un intérêt sincère pour mon succès aux études supérieures.

Merci à mes amis et amies de m'avoir soutenue lors des moments moins plaisants et pour vos paroles encourageantes. Un merci particulier à ma complice, Julie Sylvestre, qui n'a jamais cessé de croire en moi. Je tiens aussi à remercier mon cher Québécois préféré, Steve Sicotte, pour sa patience, son soutien et son sens de l'humour. Mes journées lors de ces dernières années au doctorat ont été comblées par ton amour.

Résumé

Le but de la présente thèse de doctorat est d'examiner le développement de la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions au cours de l'enfance. Le premier objectif de cette thèse est d'examiner le développement de la justesse du raisonnement des enfants lorsqu'ils doivent choisir parmi trois choix de réponses celui qui explique le mieux les conséquences découlant de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse chez leurs pairs. Le deuxième objectif est de mieux comprendre les types d'erreur commise par les enfants dans le contexte de la dissimulation. Deux études ont été menées afin de répondre à ces objectifs. Dans chacune d'elles, des enfants âgés de 5 à 10 ans ont écouté des histoires dans lesquelles des personnages décident d'exprimer ou de dissimuler l'émotion qu'ils ou qu'elles ressentent. L'enfant devait choisir ce que les pairs du personnage principal allaient faire et penser comme suite à l'expression et à la dissimulation de la tristesse et de la colère. Les résultats montrent que, dès le début de la période scolaire, les enfants ont une certaine connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression de la colère et de la tristesse, tant sur le plan du comportement que sur celui des pensées, c'est-à-dire du type d'évaluation qu'une personne est susceptible de faire. Cependant, les enfants ont plus de facilité à choisir correctement les conséquences interpersonnelles de ces émotions lorsque celles-ci sont exprimées plutôt que dissimulées. Les enfants âgés de 8 à 10 ans peuvent toutefois mieux se représenter l'effet que l'expression et la dissimulation d'une émotion peuvent avoir sur la pensée et le comportement d'un autre enfant. Les enfants de 5 à 6 ans ont plus de difficulté à comprendre l'effet trompeur que peut avoir l'expression d'une émotion. Les analyses montrent que le type de dissimulation semble contribuer à la

représentation qu'ont les enfants des comportements et des pensées interpersonnels déclenchés par la dissimulation. Les enfants de nos études avaient plus de difficulté à choisir les comportements et les pensées des personnages lorsque le personnage principal de l'histoire neutralisait son émotion. Nos résultats montrent aussi qu'il est plus facile pour l'enfant de se représenter les conséquences interpersonnelles de la dissimulation lorsque le personnage principal connaît moins l'autre personnage. La connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions est importante, car elle est susceptible d'influencer le comportement des enfants lorsqu'ils interagissent avec autrui.

[Mot clés : compréhension des émotions, conséquences interpersonnelles, comportements, pensées, dissimulation, expression, tristesse, colère, compréhension des états mentaux, théorie de l'esprit.]

Table des matières

Introduction	page 11
Contexte théorique	page 13
<i>Développement de la compréhension des émotions</i>	
Compréhension des émotions simples et complexes	page 13
Compréhension des émotions mixtes	page 16
Compréhension des causes des émotions	page 19
Compréhension des actions découlant des émotions simples	page 22
Compréhension du caractère contrôlable de l'expression	page 25
Compréhension des règles d'expression des émotions	page 28
Facteurs influant sur la compréhension des émotions	page 31
Sommaire des travaux portant sur la compréhension des émotions	page 34
<i>Développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions</i>	
Connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions	page 36
Connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation	page 40
Objectifs généraux et contribution originale de la thèse	page 43
Étude 1 : La compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions	
Objectifs et hypothèses	page 45
Méthode	page 47
Résultats	page 54
Discussion	page 74

Étude 2 : La compréhension des processus de pensée de la dissimulation des émotions

Objectifs et hypothèses	page 84
Méthode	page 86
Résultats	page 88
Discussion	page 101
Discussion générale	page 107
Conclusion	page 120
Références	page 122

Liste des tableaux et figures

Tableau 1. Distribution des données manquantes de quatre participants pour chaque histoire de l'étude 1 (page 56)

Tableau 2. Pourcentages des réponses appropriées pour la colère en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1 (page 57)

Tableau 3. Pourcentages des réponses appropriées pour la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1 (page 58)

Tableau 4. Pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour les comportements interpersonnels de la colère dans l'étude 1 (page 59)

Tableau 5. Pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour les comportements interpersonnels de la tristesse dans l'étude 1 (page 61)

Tableau 6. Pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses (et écarts-types) lorsque l'émotion est dissimulée dans l'étude 1 (page 65)

Tableau 7. Pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de la colère en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1 (page 67)

Tableau 8. Pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1 (page 68)

Tableau 9. Pourcentages moyens d'exactitude des pensées interpersonnelles de la colère dans l'étude 1 (page 70)

Tableau 10. Pourcentages moyens d'exactitude des réponses des pensées interpersonnelles de la tristesse dans l'étude 1 (page 72)

Tableau 11. Nombre de lectures des histoires que les enfants ont nécessité au cours de la tâche expérimentale de l'étude 2 (page 90)

Tableau 12. Nombre de lectures des choix de réponses que les enfants ont nécessité au cours de la tâche expérimentale de l'étude 2 (page 90)

Tableau 13. Pourcentages moyens d'exactitude (et écarts-types) en fonction de l'âge, du sexe et de l'émotion dans l'étude 2 (page 92)

Tableau 14. Pourcentages moyens d'exactitude pour la justesse en fonction de l'âge, du sexe et du type de dissimulation dans l'étude 2 (page 94)

Tableau 15. Pourcentages moyens d'exactitude (et écarts-types) en fonction de l'âge, du sexe et du niveau de familiarité dans l'étude 2 (page 96)

Tableau 16. Pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses (et écarts-types) en fonction de l'âge et du type de dissimulation dans l'étude 2 (page 97)

Tableau 17. Pourcentages des réponses appropriées pour la colère en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité dans l'étude 2 (page 99)

Tableau 18. Pourcentages des réponses appropriées pour la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité dans l'étude 2 (page 100)

Figure 1. Tendance linéaire de l'âge selon le sexe de l'étude 2 (page 93)

Annexes

Annexe A : Lettre à la direction de l'école de l'étude 1	page 140
Annexe B : Texte utilisé au moment de présenter en classe la recherche	page 141
Annexe C : Lettre d'information aux parents de l'étude 1	page 142
Annexe D : Formulaire de consentement pour les parents ou tuteurs de l'étude 1	page 143
Annexe E : Formulaire de consentement de l'enfant	page 144
Annexe F : Histoires et vignettes réponses de l'étude 1	page 145
Annexe G : Série d'expressions faciales	page 159
Annexe H : Guide de l'entrevue avec l'enfant de l'étude 1	page 161

Annexe I : Feuilles-réponses de l'étude 1	page 163
Annexe J : Plan des analyses pour les comportements interpersonnels	page 165
Annexe K : Plan des analyses pour les pensées interpersonnelles	page 167
Annexe L : Tableaux résumant les analyses de variance de l'étude 1	page 169
Annexe M : Lettre à la direction de l'école de l'étude 2	page 170
Annexe N : Lettre d'information aux parents ou tuteurs de l'enfant de l'étude 2	page 171
Annexe O : Formulaire de consentement pour les parents ou tuteurs de l'étude 2	page 172
Annexe P : Histoires illustrées et vignettes réponses de l'étude 2	page 173
Annexe Q : Guide de l'entrevue avec l'enfant de l'étude 2	page 184
Annexe R : Feuilles-réponses de l'étude 2	page 186
Annexe S : Tableaux résumant les analyses de variance de l'étude 2	page 188

Le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions

La compréhension que l'enfant a de ses émotions et de celles d'autrui semble être un des facteurs déterminants de son intégration parmi ses pairs (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Dunn & Herrera, 1997; Saarni, 1999). Cette acquisition joue un rôle important dans son univers social et dans sa réussite scolaire (Denham, 2006; Izard et al., 2001; Trentacosta & Izard, 2007). Tout comme le langage, l'expression des émotions par l'entremise du visage est une façon efficace de communiquer rapidement un état émotionnel à autrui. Cependant, un enfant peut contrôler son expression faciale et ne pas révéler son état émotionnel. En effet, il feint une émotion particulière pour être conforme à certaines conventions socioculturelles (définies comme des règles d'expression des émotions) ou pour atteindre un but particulier (Ekman & Friesen, 2003). Un enfant peut décider de supprimer, intensifier, atténuer ou masquer une émotion dans le contexte des relations interpersonnelles.

Bien que l'expression émotionnelle authentique ait l'avantage de permettre à d'autres personnes de comprendre les réactions de l'enfant aux événements dès qu'ils se produisent, elle peut aussi nuire à la qualité de ses relations interpersonnelles. L'enfant peut conserver le caractère privé de son expérience émotionnelle en modulant l'expression de ses émotions (Sander & Scherer, 2009). Le fait de masquer ou de neutraliser une émotion lui permet de conserver des relations plus harmonieuses avec son entourage social. Ce contrôle lui permet aussi, dans une certaine mesure, d'éviter que d'autres personnes tirent avantage de l'état de vulnérabilité dans lequel il peut se trouver. Les enfants qui comprennent les effets de leurs émotions sur autrui sont plus en mesure

de réagir à celles-ci lorsqu'elles sont exprimées par leurs camarades (Denham, 1998). La maîtrise de cette compétence est importante pour le développement et le maintien des relations interpersonnelles de l'enfant (Denham, 1997; Denham et al., 1990; Gosselin, 2005; Harris & Pons, 2003; Russell, 1990).

Le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions par le jeune enfant est un processus complexe, relativement peu analysé dans le cadre des théories de l'esprit. À l'heure actuelle, nous savons que, vers l'âge de 5 ans, les enfants ont une certaine compréhension des actions susceptibles de découler de la joie, la colère, la tristesse et la peur (Gouin-Décarie, Quintal, Ricard, Deneault, & Morin, 2005). C'est vers l'âge de 5 ou 6 ans que les enfants réussissent aussi les tâches des fausses croyances en lien avec les émotions (Bradmetz & Schneider, 1999; 2004; Wellman, Cross, & Watson, 2001). De même, ils peuvent saisir qu'un individu peut tenter d'exprimer une émotion différente de celle qu'il ressent véritablement. D'autres travaux suggèrent que le développement de la compréhension du phénomène de la dissimulation (et des conséquences qui en découlent chez autrui) s'étendrait jusqu'à la fin de l'enfance (Perron & Gosselin, 2009; Saarni, 1988). Or, les changements qui ont lieu au cours de cette période ont été peu documentés. La présente thèse de doctorat vise à mieux décrire le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse au cours de la deuxième moitié de l'enfance. De façon plus précise, elle examine si l'enfant possède une connaissance des effets que l'expression et la dissimulation des émotions peuvent avoir sur le comportement et les processus de pensée d'un autre enfant. Elle examine aussi la nature des difficultés rencontrées dans le développement de ce type de compréhension

ainsi que l'effet de différentes variables qui ont une incidence sur cette compréhension, à savoir : l'âge, le sexe, la catégorie de l'émotion et le type de dissimulation.

Nous présenterons d'abord une recension de la littérature qui concerne le développement de la compréhension des émotions, et nous distinguerons alors entre les différents aspects de cette compréhension : la compréhension des émotions simples, des émotions complexes, des émotions mixtes, des causes des émotions, des actions découlant des émotions, du caractère contrôlable de l'expression et enfin des règles d'expression des émotions. Nous exposerons ensuite les travaux de recherche qui se sont penchés de près sur la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions, puis nous préciserons les objectifs de la thèse et sa contribution originale à l'avancement des connaissances.

Contexte théorique

Développement de la compréhension des émotions

Compréhension des émotions simples et complexes. La compréhension des émotions simples s'amorce chez l'enfant en bas âge. Les enfants de 5 à 6 ans peuvent prédire avec justesse les émotions d'autrui en choisissant correctement parmi plusieurs émotions simples (joie, tristesse, colère et peur) celle qu'un personnage principal est le plus susceptible de ressentir à la suite d'un récit (Harris & Whitesell, 1989). La compréhension des émotions complexes, supposant la conscience de soi, semble émerger plus tardivement au cours de l'enfance (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons, & Albanese, 2005). Les émotions complexes impliquent l'évaluation du soi en rapport avec des normes sociales ou des attentes personnelles (Denham, 1999). Par exemple, la fierté est un sentiment de satisfaction que ressent une personne lorsqu'elle a rencontré certaines

normes sociales. L'absence d'indices expressifs et la nature réflexive des émotions complexes les différencient des émotions simples. En effet, les émotions complexes n'ont pas de correspondance simple avec des indices expressifs vocaux, faciaux ou posturaux.

Les enfants de 5 à 6 ans paraissent incapables de se représenter les émotions complexes. Ils ont de la difficulté à distinguer la honte de la colère et de la tristesse, ainsi que la fierté de la joie. Ils ont aussi de la difficulté à déterminer correctement l'émotion d'une personne lorsqu'elle enfreint une règle morale. Lorsqu'on leur demande comment se sent une personne qui vient de commettre un délit, ils ont tendance à dire que cette personne est contente parce que le délit lui a permis d'obtenir ce qu'elle voulait (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Ils expliquent que la personne ressentira une seule émotion positive, et ce, même si le délit est sévère. De leur côté, les enfants de 8 ans attribuent certains éléments positifs à la personne qui a transgressé une règle morale, mais expliquent qu'elle ressentira aussi des émotions négatives et des remords. Les enfants de 5 à 6 ans peuvent néanmoins choisir correctement la valence des émotions complexes. Par exemple, ils reconnaissent que la honte, l'inquiétude et la jalousie sont des émotions négatives, et que la fierté et la gratitude sont positives (Barden, Zelko, Duncan, & Masters, 1980; Russell & Paris, 1994).

Vers l'âge de 7 à 8 ans, les enfants peuvent décrire des situations qui évoquent l'inquiétude, la fierté et la jalousie (Harris, Olthof, Terwogt, & Hardman, 1987), les conséquences sociales qui leur sont associées (Nunner-Winkler & Sodian, 1988) et les causes externes de la fierté, de la pitié et de la honte (Thompson, 1987; Weiner, Graham, & Stern, 1982). Ils comprennent aussi, comme les adultes, que la fierté et la honte sont ressenties en présence d'autres personnes (Ferguson, Stegge, & Damhuis, 1991). Ils

considèrent que ces émotions sont ressenties en présence d'autrui et que l'évaluation ou le point de vue d'une autre personne joue un rôle déterminant dans leur évocation. Par exemple, l'enfant commence à comprendre qu'une élève ressent de la fierté lorsqu'elle lit un texte d'un niveau avancé devant les enfants de sa classe, ou encore qu'elle ressent de la honte lorsqu'elle est incapable d'offrir une réponse à la question se rapportant au devoir de la veille.

Comme il a été mentionné précédemment, l'aspect moral d'une situation constitue un élément difficile à intégrer pour les enfants d'âge scolaire. Vers l'âge de 8 ans, ils comprennent que la culpabilité est ressentie lorsque les intentions, pensées ou comportements vont à l'encontre non seulement d'une règle sociale (comme la honte), mais d'une règle morale de l'individu, notamment celle de ne pas causer du tort ou des ennuis à autrui (Baumeister, Stillwell, & Heatherton, 1994). Olthof et ses collaborateurs (2000) proposent que la compréhension des enfants des situations qui évoquent la culpabilité et la honte continue d'augmenter puisqu'ils peuvent différencier ces deux émotions. En effet, les enfants de 9 à 11 ans peuvent mieux distinguer les situations sociales associées à ces deux émotions que les enfants de 7 ans. Ils saisissent, par exemple, que l'infraction d'une règle morale provoque de la culpabilité chez autrui.

L'ensemble des données de ces études indique que les enfants de 5 à 6 ans ont de la difficulté à définir et comprendre les émotions complexes (honte, fierté, embarras, culpabilité, etc.). Certaines explications renvoient à des limites cognitives telles que leur incapacité à conceptualiser la possibilité de ressentir plus d'une émotion à la fois (Harris, 1983; Harter & Buddin, 1987). Ils ont de la difficulté à comprendre qu'un individu se sente à la fois content d'avoir obtenu un objet désiré, mais également coupable d'avoir

commis un acte moralement répréhensible, tel que voler ou mentir. Une autre explication suggère que les enfants plus jeunes ont une théorie de l'esprit moins développée en ce qui concerne la conceptualisation des désirs, des intentions, des conséquences sociales et des règles morales (Arsenio, Gold, & Adams, 2006). Il est à noter, enfin, que même si l'enfant a de la difficulté à comprendre les émotions complexes, cela ne l'empêche pas de les ressentir. Par exemple, même si ce n'est que vers 7 ou 8 ans que l'enfant d'âge scolaire peut comprendre l'incidence des règles morales sur les émotions, il est capable de ressentir les émotions complexes comme la culpabilité avant cet âge (Lafortune et al., 2005).

Compréhension des émotions mixtes. Le fait qu'une même situation puisse provoquer simultanément deux émotions et même plus est également intégré au répertoire d'habiletés émotionnelles de l'enfant au cours de la période scolaire. La simultanéité des émotions et l'ambivalence, c'est-à-dire le fait qu'une personne puisse ressentir deux émotions de valence différente au même moment dans une situation, sont deux aspects qui caractérisent les émotions mixtes (Denham, 1998). L'enfant saisit par exemple qu'une personne qui essaie pour la première fois les montagnes russes peut se sentir à la fois heureuse et effrayée. L'ensemble des études s'intéressant à la compréhension de l'enfant des émotions mixtes suggère que cette notion complexe est acquise bien au-delà de l'âge de 5 ans (Harter, 1983; Reissland, 1985; Stein & Trabasso, 1989).

Les travaux de Susan Harter et de ses collègues sont parmi les premiers à suggérer une séquence développementale composée de quatre niveaux particuliers pour rendre compte de l'évolution de la compréhension des émotions mixtes (Harter, 1982, 1983;

Harter & Buddin, 1987; Stein & Trabasso, 1989). Leurs travaux utilisent une méthode qui invite les enfants à décrire eux-mêmes des situations dans lesquelles une personne peut ressentir plus d'une émotion à la fois (tristesse, colère, peur et joie). Pour établir leur séquence développementale, ces auteurs considèrent la valence des deux émotions exprimées et le nombre de cibles (soit une situation, un évènement ou un individu) vers lesquelles les émotions sont dirigées.

Au premier niveau, les enfants de 5 ans sont en mesure de choisir deux émotions de la même valence à une seule cible. Par exemple, ils comprennent qu'un enfant peut être à la fois fier et content d'avoir frappé un circuit en solo au baseball. Les enfants de 8 ans comprennent ensuite que deux émotions positives ou deux émotions négatives peuvent être déclenchées par deux différentes cibles, représentant le deuxième niveau. Par exemple, un enfant peut être surpris d'être le gagnant d'un tirage à son école (1^{er} évènement) et heureux qu'il soit l'heure de rentrer à la maison (2^e évènement).

Ensuite, au troisième niveau, les enfants de 10 ans peuvent attribuer à deux cibles deux émotions de valence opposée. Ils saisissent, par exemple, qu'une personne pourrait être heureuse de retrouver son animal domestique en fin de journée et fâchée d'avoir raté son émission de télévision préférée. Un enfant atteint le dernier niveau de compréhension vers 11 ans lorsqu'il peut attribuer deux émotions de valences différentes à une seule cible. À ce stade, par exemple, les enfants de 11 ans comprennent qu'une personne peut être à la fois heureuse d'avoir reçu un cadeau et triste de ne pas avoir reçu celui qu'elle désirait. L'ensemble des travaux de Susan Harter et de ses collègues montre que c'est seulement vers 10 ou 11 ans que les enfants commencent à reconnaître l'existence des émotions mixtes, d'une part, mais aussi, d'autre part, à discerner des situations

provoquant leur apparition (Harter, 1982, 1983; Harter & Buddin, 1987). D'autres chercheurs ont également observé un profil de développement similaire à des âges comparables (Donaldson & Westernman, 1986; Reissland, 1985; Terwogt, Koops, Oosterhoff & Olthof, 1986).

Il est possible, toutefois, que ces résultats soient simplement dus au fait qu'il est relativement difficile pour de jeunes enfants d'imaginer ou de se souvenir de situations causant des émotions mixtes. Les jeunes enfants savent peut-être que les émotions mixtes existent, mais ils ont de la difficulté à donner des exemples. Afin de tester cette hypothèse, différents chercheurs ont présenté à des enfants des histoires dans lesquelles le personnage principal ressentait des émotions (Donaldson & Westernman, 1986; Harris, 1983; Reissland, 1985). Harris (1983) a présenté à des enfants de 6 à 10 ans de telles histoires, l'une d'elles décrivant par exemple le retour d'un chien domestique perdu, mais blessé. Afin d'encourager les enfants à choisir plusieurs émotions, on leur demandait de choisir parmi plusieurs émotions, l'émotion que le personnage ressentirait en réponse à la première partie de l'histoire (le retour du chien domestique). La deuxième partie de l'histoire était ensuite présentée à l'enfant (la constatation que le chien est blessé) et il choisissait l'émotion du personnage principal. Les deux parties de l'histoire étaient lues successivement et séparément aux enfants. Les résultats ont montré que même si les enfants du groupe de 6 ans pouvaient se rappeler les émotions évoquées par les deux aspects de la même histoire (lorsqu'ils étaient présentés séparément), ils avaient tendance à dire qu'il était impossible pour un enfant de ressentir deux émotions (joie/tristesse, joie/colère, joie/peur) en même temps. Les enfants de 10 ans étaient toutefois plus enclins à reconnaître l'existence des émotions mixtes. Ces données sont donc conformes aux

travaux de Susan Harter et de ses collègues (Harter, 1982, 1983; Harter & Buddin, 1987). Elles suggèrent que la difficulté des jeunes enfants à reconnaître le fait qu'il est possible de ressentir plusieurs émotions en même temps n'est pas due au simple fait qu'ils n'arrivent pas à donner des exemples de situations dans lesquelles peuvent apparaître les émotions mixtes.

En considérant l'intensité des émotions -une autre variable susceptible d'influencer la conceptualisation des émotions mixtes- Wintre et Vallance (1994) obtiennent des résultats quelque peu divergents. Ces derniers ont montré que ce ne serait que vers l'âge de 8 ans que les enfants comprennent que plusieurs émotions (joie, colère, peur et tristesse) de valence et d'intensité différentes peuvent être ressenties en même temps dans une situation. Les enfants avaient toutefois plus de difficulté à choisir la peur et la colère ou à dire que le personnage se sent à la fois effrayé et triste. Les auteurs suggèrent que la peur est souvent déclenchée par l'anticipation d'un événement futur, tandis que la tristesse et la colère sont évoquées plutôt par des événements actuels ou passés. Le jeune enfant a plus de difficulté à se représenter le fait qu'une situation puisse provoquer ces émotions simultanément ou successivement (Wintre & Vallance, 1994). En somme, les données présentées suggèrent que les enfants envisagent l'existence des émotions mixtes et arrivent à établir correctement leur contexte d'apparition assez tardivement au cours de leur développement.

Compréhension des causes des émotions. L'enfant commence à saisir de plus en plus l'utilité des émotions dans le système de communication avec l'autre. Il est amené à réaliser une prise de conscience des différentes émotions, plus particulièrement des comportements qui les expriment et de leurs causes (Carton-Guérin & Réveillaut, 1980).

Dès l'âge de 4 ans, l'enfant peut faire le lien entre les émotions de base et les situations qui les provoquent (Fabes, Eisenberg, Nyman, & Michealieu, 1991). Il est capable de choisir parmi quatre visages celui qui correspond à une description verbale de la situation déclenchant l'émotion d'une marionnette (tristesse, peur, colère et joie). Denham et Couchoud (1990) ont observé que cette aptitude varie selon l'émotion. Elles rapportent des pourcentages moyens de réussite plus élevés pour la joie (41 %) et la tristesse (34 %) que pour la colère (24 %) et la peur (18 %). Lorsque les enfants commettent des erreurs pour les deux dernières émotions, ils ont tendance à confondre leurs événements déclencheurs avec ceux de la tristesse (Denham & Couchoud, 1990; Fabes et al., 1991).

En employant une tâche expérimentale analogue auprès des enfants âgés de 3 à 8 ans, Borke (1971) suggère que ce ne serait que vers l'âge de 7 ou 8 ans que les pourcentages d'identification des causes des émotions sont équivalents pour toutes les émotions. À cet âge, par exemple, l'enfant peut mieux distinguer les événements déclencheurs de la tristesse et de la colère, car il a moins tendance à considérer les deux émotions comme étant une réponse à une situation de frustration (Hurtubise, Pinard, Gosselin, & St-Pierre, 2009).

Les observations précédentes suggèrent dans l'ensemble que l'enfant reconnaît les causes des émotions lorsqu'il lui est demandé de les identifier à partir d'un cadre de référence (une photographie, une histoire ou la mise en relation d'une histoire et d'une photographie), mais elles ne permettent pas de savoir quelles sont les situations auxquelles les enfants font eux-mêmes référence. Carton-Guérin et Réveillaut (1980) ont évalué la capacité des enfants de 4 à 6 ans à décrire les situations qui provoquent quatre émotions (joie, tristesse, colère et peur). L'analyse de contenu qu'ils ont effectuée

suggère que la catégorie de réponse la plus souvent citée par les enfants de tous les âges pour la joie est les fêtes enfantines, tandis que les enfants font plus souvent référence à la fantaisie, plus particulièrement aux monstres et aux animaux sauvages pour la peur.

Quant à eux, les récits exprimés par les enfants pour la tristesse et la colère sont de nature plus interpersonnelle, car la présence d'autrui est souvent mentionnée. Par exemple, les thèmes les plus fréquents pour la tristesse concernent la dépendance vis-à-vis de l'adulte ou la solitude, tandis que le conflit interpersonnel (entre frères et sœurs ou bien entre camarades) est le thème qui revient le plus souvent pour la colère.

Tôt dans son développement, l'enfant commence à saisir que les déterminants psychologiques tels que les désirs ou les préférences sont également susceptibles d'influer sur le type d'émotion ressentie par une personne (Carton-Guérin & Réveillaut, 1980; Gnepp, 1989). Il reconnaît le fait qu'une situation donnée ne provoque pas la même émotion chez deux personnes différentes si elles ont des buts et des désirs différents. Par exemple, l'enfant a tendance à dire qu'une personne est contente de boire un breuvage si on lui a mentionné auparavant que cette personne aime ce breuvage. Au contraire, il dira que cette personne est triste ou fâchée si on lui a mentionné auparavant qu'elle n'aime pas le breuvage en question (Rieffe, Terwogt, & Cowan, 2005).

Dès la période préscolaire, les enfants n'associent pas seulement une émotion à des situations précises ou à des événements déclencheurs, mais ils font appel à un schème de pensée plus abstrait (Fabes et al., 1991; Rieff & al., 2005). Vers 5 ans, l'enfant commence à comprendre en plus le rôle des connaissances (croyances, perceptions, attentes, etc.) sur les émotions. Il vient à comprendre, par exemple, qu'une personne peut

être surprise parce qu'elle croyait que quelque chose d'autre allait se produire dans une situation donnée (Hadwin & Perner, 1991).

Les études précédentes suggèrent que les explications des causes des émotions des enfants deviennent plus justes et comparables aux explications données par les adultes au cours de la période scolaire. La compréhension des causes des émotions s'améliore, entre autres, lorsque les enfants viennent à apprécier le rôle de la croyance dans le processus émotionnel (Fabes et al., 1991; Rieffe et al., 2005).

Compréhension des actions découlant des émotions simples. À l'heure actuelle, les travaux laissent entendre que les enfants commencent à considérer l'émotion comme un état mental susceptible d'entraîner des conséquences comportementales au début de la période scolaire lorsque la méthode d'entrevue utilisée fait peu appel aux habiletés verbales des enfants (Denham, 1998; Gouin-Décarie et al., 2005). La méthode utilisée consiste habituellement à lire des histoires dans lesquelles un personnage fictif décide de montrer son émotion. L'émotion du personnage est présentée à l'enfant par son expression faciale ou en nommant verbalement l'émotion. Ensuite, une question concernant la conséquence de l'expression de l'émotion est posée à l'enfant. Différents choix de réponses sont proposés à l'enfant à l'aide de vignettes réponses. Elles sont de trois types et une seule représente l'action du protagoniste la plus susceptible de survenir étant donné l'émotion qu'il ressent; il s'agit de la vignette réponse appropriée. Les deux autres vignettes réponses neutres et inappropriées représentent respectivement une simple activité usuelle et une action qui ne correspond pas à l'émotion du protagoniste. L'enfant doit choisir parmi ces choix la meilleure conséquence découlant de l'émotion. Une modification à cette méthode fait davantage appel aux habiletés langagières de l'enfant.

L'expérimentateur demande plutôt aux enfants de terminer la suite de la vignette en expliquant dans leurs propres mots ce que le personnage principal fait à la suite de l'expression de son émotion (Russell, 1990).

Les données obtenues par Gouin-Décarie et ses collaborateurs (2005) suggèrent que les enfants âgés de 3 à 5 ans choisissent en majorité le dessin de la conséquence comportementale la plus appropriée pour la joie, la colère, la peur et la tristesse d'un personnage fictif. Par exemple, ils peuvent choisir l'image d'un garçon prenant un détour pour éviter le chien qui lui fait peur. Toutefois, ces chercheurs rapportent des niveaux de réponses appropriées significativement plus élevés que ceux des réponses inappropriées et neutres pour la colère seulement. Les résultats montrent que certains enfants ont envisagé une fin logique inattendue aux histoires en choisissant le dessin de la réponse neutre. Par exemple, l'enfant qui répond que le protagoniste va regarder la télévision (réponse neutre) parce qu'il est triste que son oiseau soit mort dans l'histoire de la tristesse a envisagé une fin logique bien qu'inattendue compte tenu de l'émotion en cause. L'ajout de questions de compréhension du contenu des histoires aurait permis de s'assurer que les enfants comprenaient bien les éléments importants des récits.

En utilisant un schème expérimental comportant plusieurs conditions auprès d'enfants de 4 à 5 ans, Russell (1990) a tenté d'établir si le mode de présentation de l'émotion (expression, nom de l'émotion ou les deux modes) favorisait la compréhension des actions découlant des émotions. L'auteur a demandé aux enfants de compléter eux-mêmes les actions issues de cinq émotions selon les modes de présentation de l'émotion. Ils devaient expliquer ce que le personnage fait lorsqu'il ressent de la colère, de la tristesse, de la peur, de la joie, de la surprise et de l'excitation (un seul mode de

présentation pour cette dernière émotion puisque l'expression faciale n'était pas disponible). La justesse des réponses données pour les actions de chaque émotion est mesurée par degré d'accord inter-juges. Russell rapporte que les pourcentages de réussite pour la compréhension des conséquences comportementales ne variaient pas en fonction du mode de présentation, du sexe et de l'âge. Toutefois, ils variaient en fonction de l'émotion : 85 % pour la joie, 77 % pour la colère, 75 % pour la tristesse, 62 % pour la peur et 35 % pour la surprise. Les analyses non paramétriques indiquent aussi que, dès 4 ans, les enfants peuvent différencier entre les conséquences des émotions positives (joie, surprise et excitation) et des émotions négatives (peur, tristesse et colère). Ils ont plus de difficulté à distinguer les unes des autres les conséquences des émotions négatives ou à différencier les conséquences de différentes émotions positives. Par exemple, les conséquences de la tristesse étaient parfois confondues avec celles de la colère (et vice-versa) et les actions de l'excitation n'étaient pas bien différenciées de celles qui découlaient de la joie.

Les travaux précédents suggèrent que la compréhension qu'ont les enfants des actions découlant des émotions n'est pas complètement articulée à l'âge de 5 ans (Gouin-Décarie et al., 2005; Russell, 1990). L'enfant est capable de différencier entre les conséquences des émotions négatives et celles des émotions positives. Ainsi, il tient compte de la valence de l'émotion ressentie par le personnage principal pour décrire son action. À cet âge, il confond parfois les conséquences de la peur, la tristesse et la colère et a du mal à différencier les actions déclenchées par l'excitation, la surprise et la joie. L'enfant aurait une meilleure saisie des actions découlant de certaines émotions telles que la colère (Gouin-Décarie et al., 2005). Comme nous l'avons vu, la compréhension qu'ont

les enfants des actions découlant des émotions semble varier selon l'émotion et la méthode choisie par les chercheurs (choisir parmi des choix de réponses vs compléter une histoire).

Compréhension du caractère contrôlable de l'expression. Une autre acquisition faite par l'enfant au cours de la période scolaire concerne le caractère contrôlable de l'expression émotionnelle. Il prend connaissance du fait que l'émotion réelle (celle qui est ressentie) ne correspond pas toujours à l'émotion apparente (celle qui est exprimée). Dans certaines situations sociales, l'enfant de 5 ans comprend qu'il est avantageux pour une personne de ressentir une émotion sans l'exprimer. Ainsi, il saisit qu'une personne peut anticiper une réaction négative de la part de son entourage social si elle exprime son émotion (Pons, Harris & De Rosnay, 2004). Par exemple, il peut comprendre qu'un autre enfant puisse dissimuler sa colère pour éviter une punition ou pour ne pas être ridiculisé par ses pairs.

Les études qui privilégient une méthode ne faisant pas beaucoup appel à la mémoire et aux capacités de production verbale de l'enfant suggèrent que la compréhension de la distinction entre les émotions réelles et apparentes se développe vers 4 ou 5 ans pour la tristesse et la joie (Bennett & Knight, 1996; Gross & Harris, 1988; Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986; Josephs, 1994; Joshi & MacLean, 1994). La méthode utilisée consiste à lire des histoires aux enfants dans lesquelles un personnage fictif est exposé à une situation sociale et décide de ne pas montrer ce qu'il ressent. Immédiatement après la lecture d'une histoire, la compréhension et la rétention de l'information des histoires sont contrôlées. L'enfant doit décrire la situation sociale et préciser si le personnage principal a décidé de montrer ou de ne pas montrer son émotion.

Celui-ci doit ensuite pointer du doigt l'émotion que le personnage principal est susceptible de ressentir et l'expression du visage qu'il est susceptible d'afficher à l'aide d'échelles visuelles (des cercles de couleurs et visages expressifs) qui symbolisent les émotions réelles et apparentes.

Les données obtenues à l'aide de cette méthode suggèrent que la compréhension de la distinction entre émotions réelles et apparentes est implicite avant l'âge de 6 ans. Les enfants de cet âge peuvent choisir correctement l'émotion réelle lorsque l'histoire précise que le personnage principal veut montrer son émotion. Ils peuvent aussi choisir un visage neutre ou une expression contraire à l'émotion ressentie lorsque le personnage veut dissimuler son émotion (Gosselin, Warren, & Diotte, 2002; Joshi & MacLean, 1994; Josephs, 1994; Wellman & Liu, 2004). Cependant, le niveau de performance semble fluctuer en fonction de la valence de l'émotion dissimulée. Les travaux de Josephs (1994) ainsi que de Sissons-Joshi et MacLean (1994) révèlent que la compréhension de ce phénomène est meilleure lorsque l'émotion ressentie est de valence négative (p.ex., tristesse) plutôt que positive (p.ex., joie). D'un autre côté, les résultats de divers travaux montrent que le sexe de l'enfant a peu d'effet sur la compréhension du caractère contrôlable des émotions (Banerjee, 1997; Gnepp & Hess, 1986; Gosselin et al., 2002; Josephs, 1994; Joshi & MacLean, 1994).

Toutefois, ce ne serait que vers l'âge de 9 ans que l'enfant peut accomplir une tâche nécessitant de choisir les émotions réelles et apparentes à la suite de la lecture d'histoires et la présentation de séquences vidéo (Rotenberg & Eisenberg, 1997). Ce ne serait aussi que plus tard que les enfants peuvent expliquer les raisons pour lesquelles quelqu'un voudrait dissimuler son émotion et justifier pourquoi l'émotion ressentie peut

différer de celle exprimée (Harris et al., 1986; Perron & Gosselin, 2007). Perron et Gosselin (2007) ont examiné ce sujet chez les enfants de 5 à 10 ans à l'aide d'histoires lues. Pour examiner la justesse de la complexité du raisonnement des enfants, ils ont demandé aux enfants d'indiquer les émotions réelles et apparentes du personnage principal à la suite de courtes histoires dans lesquelles le personnage principal exprime son émotion ou, au contraire, dissimule son émotion. Les enfants devaient justifier l'émotion apparente en mentionnant la motivation du personnage principal à ne pas montrer comment il se sentait. Selon leurs données, les enfants de 5 à 6 ans ont tendance à expliquer la dissimulation par un changement d'état émotionnel, c'est-à-dire qu'ils disent que le personnage principal ne dissimule pas son émotion, mais en exprime une autre qu'il ressent vraiment. Par exemple, dans une histoire où le personnage principal gagne une course et veut dissimuler sa joie pour ne pas faire de la peine au perdant, Perron et Gosselin (2007) expliquent que les enfants avaient tendance à dire que le personnage principal est devenu triste que son ami ait perdu la course.

En ajoutant à leur méthodologie une question concernant la justification de l'émotion authentique en plus de la raison de la dissimulation, Perron et Gosselin (2009) ont recueilli des informations indiquant que les enfants de 5 à 6 ans ont de la difficulté à comprendre l'effet trompeur de la dissimulation. Ces mêmes difficultés sont soulignées lorsque la méthodologie fait moins appel aux habiletés verbales et que les chercheurs demandent aux enfants de choisir la meilleure justification de la dissimulation de la tristesse parmi des choix de réponses (Perron, Gosselin, Gagnon, Jomphe, Doucet, & Beaupré, 2008). En comparaison aux enfants plus jeunes, les enfants de 9 à 10 ans comprennent mieux la distinction entre les émotions réelles et apparentes, car leur

raisonnement est plus juste et plus complexe que chez ceux de 5 à 6 ans (Harris et al., 1986; Perron & Gosselin, 2007). Le développement d'une compréhension pleinement articulée de la notion de dissimulation des émotions semble donc s'étendre au cours de la deuxième moitié de l'enfance (Perron & Gosselin, 2007).

Compréhension des règles d'expression des émotions. Durant la période scolaire, les enfants apprennent également à reconnaître les situations où il est opportun de dissimuler les émotions et à prendre conscience de certaines règles d'expression. Les règles d'expression sont en fait des lignes de conduite qui déterminent les expressions faciales qu'il est d'usage de montrer dans des situations sociales précises (Ekman & Friesen, 2003; Matsumoto, 1990; Saarni, 1999). Ekman et Friesen (2003) décrivent différentes règles d'expression des émotions. Les règles d'expression culturelles sont des conventions sociales partagées par l'ensemble des membres d'une culture ou d'une sous-culture. Par exemple, une personne de l'Amérique du Nord peut s'attendre à un sourire de la part de la personne à qui elle a offert un cadeau. Ces règles d'expression rendent les échanges sociaux plus prévisibles. D'autres règles d'expression servent à répondre aux besoins immédiats d'une situation. Ce type de règles d'expression est utilisé par une personne afin de gagner un avantage ou d'éviter une conséquence désagréable (Ekman & Friesen, 2003). Il existe moins de consensus entourant ces règles et leur utilisation est souvent stratégique.

La compréhension des règles d'expression est sujette à des influences culturelles (Cole, Bruschi, & Tamang, 2002; Joshi & Maclean, 1994; Gardner, Harris, Ohmoto, & Hamazaki, 1988; Safdar et al., 2009). En comparaison aux enfants américains, les jeunes enfants de l'Asie du Sud (Brahman) jugent qu'il est moins acceptable d'exprimer la

colère dans diverses situations sociales (Cole et al., 2002). De plus, les enfants japonais âgés de 4 ans peuvent saisir qu'il est préférable pour un enfant de dissimuler ses émotions positives et négatives tandis que les enfants britanniques du même âge comprennent ce phénomène pour les émotions négatives seulement (Gardner et al., 1988). Une explication anthropologique et psychologique suggère que la représentation du soi (par différentes cultures) influence l'utilisation des règles d'expression (Cole et al., 2002; Gardner & al., 1988; Joshi & Maclean, 1994; Markus & Kitayama, 1991). Selon Matsumoto (1990), l'individu d'une culture individualiste considère que le soi est indépendant, il se distingue des autres membres de sa communauté et il est encouragé à exprimer son individualité et ses émotions dans divers contextes. Au contraire, la notion du soi est interdépendante de la relation avec les autres membres de sa communauté pour l'individu d'une culture collectiviste. L'individu n'est pas séparé de son contexte social, il ne cherche pas à se différencier des autres et accorde une plus grande importance aux relations interpersonnelles qu'à son soi. L'individu exprime ses émotions en fonction de ce qui est avantageux pour ses relations avec autrui (Markus & Kitayama, 1991). Ceci est particulièrement vrai dans le cas de la culture japonaise, où l'on accorde une importance primordiale au contrôle du soi ou encore de son visage extérieur (omote) pour maintenir l'harmonie interpersonnelle.

Bien que certains auteurs rapportent que les enfants de 3 à 4 ans ont une idée implicite des situations propices à la dissimulation (Cole, 1986; Josephs, 1994), une compréhension plus explicite se développerait au cours de la période scolaire (Pons et al., 2004). En effet, la fréquence à laquelle les enfants d'âge scolaire font appel à des règles d'expression et la complexité de leur raisonnement de leur utilisation semblent varier en

fonction de l'âge. À l'aide de quatre récits illustrés dans lesquels il serait avantageux pour un personnage principal de dissimuler ses émotions, Saarni (1979) a demandé aux enfants de 6 à 10 ans de choisir, parmi quatre expressions faciales, celle que le personnage principal est le plus susceptible d'afficher. Elle rapporte que la tendance des participants à expliquer la dissimulation de l'émotion en se référant aux règles d'expression est significativement supérieure chez les enfants de 10 ans comparativement à celle des 6 à 8 ans. Seuls les enfants de 10 ans ont justifié leur choix d'émotion en se référant aux normes sociales. Par exemple, ceux-ci donnent comme explication « qu'il n'est pas poli de montrer certains visages en présence d'autrui » ou « qu'il ne faut pas faire de la peine à autrui ». Quant à eux, les enfants plus jeunes ont justifié leur choix d'expression en disant que c'était ce que le personnage ressentait, ce qui démontrait une incompréhension de la dissimulation des émotions.

Selon Josephs (1994), le contrôle de l'expression des émotions serait, au début, le produit d'un conditionnement social et refléterait une connaissance implicite des règles d'expression. La compréhension explicite de ces règles requiert une prise en compte des intentions, des pensées et des motivations des acteurs sociaux, et serait acquise pendant la période scolaire.

La difficulté pour les jeunes enfants de comprendre les règles d'expression persiste même dans des situations où la notion de dissimulation est explicite. Gnepp et Hess (1986) ont repris la méthode utilisée par Saarni (1979), à la différence que les vignettes utilisées précisaient que le personnage principal décidait de ne pas montrer l'émotion qu'il ressentait. Les auteures rapportent que les jeunes enfants (5 et 6 ans) font rarement référence à des règles d'expression lorsqu'ils justifient l'expression affichée par

le personnage, comparativement à ceux de 9 et 10 ans. Elles ont aussi trouvé que les enfants âgés de 6 et 8 ans avaient plus de facilité à comprendre qu'une personne dissimulait ses émotions pour des raisons prosociales (par exemple, pour ne pas heurter les sentiments d'autrui) que pour des raisons centrées sur soi (par exemple, pour éviter un désavantage ou obtenir un avantage). Selon les auteures, les règles d'expression prosociales sont mieux comprises parce que l'entourage social met davantage l'accent sur les effets négatifs que peut avoir sur autrui l'expression des émotions dans certains contextes sociaux.

Le fait que les enfants de 10 à 11 ans considèrent les deux types de motivation qui peuvent conduire une personne à cacher ses émotions résulterait, selon Gnepp et Hess (1986), de leur plus grande expérience sociale. Ils auraient été davantage confrontés à des situations dans lesquelles leur comportement expressif avait le potentiel de faire de la peine à autrui ou encore dans lesquelles il était avantageux de préserver leur image et d'éviter d'exprimer leur vulnérabilité.

Facteurs influant sur la compréhension des émotions. Une autre question étudiée par les chercheurs en psychologie du développement porte sur les origines des différences individuelles dans le processus de développement de la compréhension des émotions. Selon le modèle affectif (Lafortune et al., 2005), il existe une relation entre la qualité des relations d'attachement et les échanges verbaux portant sur les émotions. Un attachement sécurisant serait associé à un contexte favorable d'expression et de communication des émotions. Dunn, Brown et Beardsall (1991) ont étudié la fréquence des discours entretenus à la maison au sujet des émotions et la compréhension des émotions des enfants à l'aide d'observations en milieu familial. Ils rapportent que plus les

parents discutent d'états émotionnels avec leur enfant, plus celui-ci parvient à comprendre les implications émotionnelles d'une histoire fictive, même lorsque celle-ci est mesurée trois ans plus tard. Plus récemment, Pons et Harris (2005) ont aussi trouvé une relation entre la quantité de discours portant sur les émotions et la compréhension que les enfants ont des émotions.

Par ailleurs, les enfants qui ont un lien d'attachement sécurisant sont ceux qui comprennent le mieux l'effet des désirs sur les émotions (Meins, Fernyhough, & Russell, 1998) même lorsque le statut socioéconomique des familles et le vocabulaire réceptif sont contrôlés. D'autres travaux cliniques montrent que les enfants victimes d'abus de la part de leurs parents ont plus de difficulté à reconnaître des émotions de base, comme la joie, la tristesse, la colère et la peur (Camras, Sachs-Alter, & Ribordy, 1996; During & McMahon, 1991; Pollak, Cichetti, Hornung, & Reed, 2000).

Le statut socioéconomique des familles est également considéré comme un facteur pouvant influencer la richesse et la fréquence des discours émotionnels entre l'enfant et sa mère (Garner, Carlson, & Miner, 1994; McLloyd, 1998). Cutting et Dunn (1999) ont étudié si le statut socioéconomique parental (le niveau d'études et la catégorie professionnelle des parents) contribue à la réussite des enfants à deux tâches de compréhension des émotions. Ces chercheuses ont établi que, dès 4 ans, les enfants de classes moyennes réussissent mieux les tâches de perspective affective et d'identification des émotions que ceux de classes ouvrières, et cela, indépendamment du niveau langagier. Cutting et Dunn proposent que le développement de la compréhension des émotions se trouve lié à la catégorie sociale par l'intermédiaire des pratiques éducatives

et conversationnelles parentales. Dunn et al. (1991) et Dunn et Brown (1994) rapportent des résultats appuyant cette idée.

Garner (1996) suggère toutefois que les enfants âgés de 8 à 10 ans de familles à faible revenu obtiennent des taux de réussite à des tâches mesurant la compréhension des émotions qui sont comparables à ceux des enfants de la classe moyenne. La réussite des enfants est mesurée par des épreuves mesurant les règles d'expression des émotions et les émotions complexes. Il s'agit d'aspects de la compréhension des émotions plus difficiles à saisir que la reconnaissance des émotions simples mesurées par la tâche expérimentale de Cutting et Dunn (1999).

Certaines caractéristiques intellectuelles semblent aussi associées à la compréhension que les enfants ont des émotions. De Rosnay et Harris (2002) ont trouvé une relation positive entre le vocabulaire réceptif des jeunes enfants (3 à 6 ans) et leur compréhension du rôle des croyances dans la détermination de l'émotion. Ils rapportent aussi une relation positive entre la réussite de l'enfant à une épreuve de grammaire et sa réussite à un test mesurant neuf composantes fondamentales de la compréhension des émotions chez l'enfant : le test d'Emotion Comprehension (Harris & Pons, 2003; Pons, Lawson, Harris, & De Rosnay, 2003). McCabe et Meller (2004) ont examiné la compréhension des émotions chez les enfants atteints d'un trouble du langage. Les participants de leur étude devaient choisir l'émotion ressentie par le personnage principal d'une histoire qui leur était lue et illustrée à l'aide d'images. Les auteurs ont observé que les enfants ayant un trouble de langage parvenaient moins bien à déterminer la valence de l'émotion ressentie que ceux qui ne souffraient pas du trouble.

Bien que les études précédentes aient mis en évidence des relations entre les caractéristiques affectives, intellectuelles, sociodémographiques et certains aspects de la compréhension des émotions, notre connaissance des facteurs qui influencent la compréhension des émotions demeure encore bien limitée. D'une part, nous avons à ce jour peu d'information sur les interactions entre ces différents facteurs. D'autre part, la nature corrélationnelle des études réalisées sur le sujet ne permet pas de tirer des conclusions solides sur les relations de causalité pouvant être mises en jeu.

Sommaire des travaux portant sur la compréhension des émotions. Les recherches menées jusqu'à présent sur le développement de la compréhension des émotions montrent que l'enfant d'âge préscolaire possède plusieurs compétences. Il est capable de reconnaître plusieurs émotions à partir de l'expression du visage, et il possède une connaissance des situations qui provoquent les émotions de base ainsi qu'une connaissance des actions qui suivent les émotions. De plus, il possède une compréhension rudimentaire des processus de pensée qui déterminent les émotions. Il comprend que les émotions qu'une personne est susceptible de ressentir dépendent de ses désirs, de ses préférences et de ses croyances. L'enfant d'âge préscolaire possède aussi une connaissance implicite de la dissimulation des émotions. Il peut choisir correctement le visage qu'une personne est susceptible d'afficher lorsqu'elle veut cacher son émotion aux autres personnes. Toutefois, il ne parvient pas à expliquer pourquoi le visage qu'il a choisi permet de dissimuler l'émotion. De façon plus particulière, il n'a pas tendance à justifier son choix de visages en ayant recours à des règles sociales d'expression. Les données dont nous disposons indiquent que la compréhension explicite de la dissimulation des émotions est une acquisition tardive de la fin de l'enfance. Les travaux

de Harris et al. (1986) et de Perron et Gosselin (2007) montrent qu'une minorité d'enfants de 10 ans parviennent à expliquer verbalement le phénomène de la dissimulation des émotions.

Une question peu étudiée jusqu'à présent concerne la connaissance que l'enfant a des conséquences interpersonnelles du comportement émotionnel. On entend par conséquence interpersonnelle l'effet que l'expression d'une émotion produit sur la pensée et le comportement d'une autre personne. Cette connaissance est importante, car, selon plusieurs théoriciens, les expressions faciales jouent un rôle de premier plan dans la régulation des interactions sociales (Ekman, 2003; Izard, 1990; Plutchik, 1980; Sander & Scherer, 2009). Denham (1997) rapporte que les enfants comprenant le mieux les réactions de leurs parents en réponse à leurs émotions sont également ceux qui sont considérés par leurs enseignants comme étant les plus coopératifs, empathiques et compétents sur le plan social.

Il est également important pour l'enfant de comprendre les conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions. Dans certaines situations, l'expression de la colère ou du dégoût est susceptible de heurter les sentiments d'une autre personne. Dans de telles situations, il peut être nécessaire de dissimuler son émotion pour maintenir l'harmonie de la relation. Bien que l'expression de la tristesse ou de la peur puisse inciter une autre personne à offrir de l'aide ou du réconfort, elle ne produit pas toujours cet effet. Elle peut aussi inciter d'autres personnes à profiter de l'état de vulnérabilité dans lequel se trouve la personne qui exprime ces émotions. Il est donc avantageux dans un tel contexte relationnel de dissimuler la tristesse ou la peur.

La présente thèse de doctorat a comme objectif principal d'étudier la connaissance de l'enfant des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions. La section suivante présentera les études empiriques ayant examiné ce sujet et soulignera leurs contributions et leurs limites.

Connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions. Bien que la littérature concernant la compréhension des émotions chez l'enfant soit abondante, la quantité d'information se rapportant à la connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions est très limitée. Notre recension de la littérature a permis de repérer seulement trois études s'étant intéressées à cette question, celles de Fuchs et Thelen (1989), de Saarni (1989) et de Denham (1997).

Fuchs et Thelen (1988) se sont penchés sur la perception que les enfants avaient des réactions des parents quant à l'expression de la colère et de la tristesse. Ils ont demandé à des enfants d'âge scolaire de se remémorer des situations dans lesquelles ils avaient ressenti de la colère ou de la tristesse en présence d'un ami. Les enfants devaient ensuite évaluer dans quelle mesure chacun de leurs parents était compréhensif quand ils exprimaient ces deux émotions. Cette évaluation se faisait à l'aide d'une échelle à sept niveaux et dont les niveaux extrêmes étaient « pas du tout compréhensifs » et « très compréhensifs ». Les auteurs rapportent que les enfants de 6 ans avaient des attentes plus positives que ceux de 9 ans qui, eux-mêmes, avaient des attentes plus positives que ceux de 12 ans. De plus, ils ont noté que les garçons de 12 ans avaient des attentes moins positives que celles des filles du même âge en ce qui concernait l'expression de la tristesse. Cependant, aucune différence entre les deux sexes n'était relevée dans le cas de

la colère. Enfin, les auteurs ont observé que les enfants estimaient que leur mère serait plus compréhensive que leur père lorsqu'ils exprimaient la tristesse.

Les réactions parentales anticipées par les enfants ont été étudiées aussi à l'aide d'une méthodologie qui précise l'effet que produit l'expression de l'émotion. Saarni (1989) a lu à des enfants âgés de 7 à 13 ans sept courts récits, illustrés à l'aide d'images, dans lesquels des personnages (enfants) exprimaient leurs émotions. La tâche des participants consistait à indiquer, à l'aide d'une échelle de sept niveaux, la tendance du parent à accepter l'expression de l'émotion. Pour quatre des sept vignettes, l'expression de l'émotion était susceptible de heurter les sentiments d'une autre personne. Pour ces quatre vignettes, la majorité des enfants ont dit que le parent était contrôlant ou restrictif. Pour deux des trois vignettes dans lesquelles l'expression de l'émotion signalait la vulnérabilité du personnage enfant (échec dans la démonstration d'un talent et douleur causée par un vaccin), les enfants ont dit que le parent acceptait l'expression de l'émotion. Toutefois, cette tendance était plus forte chez les enfants de 13 ans que chez ceux de 7 ans. Pour la vignette où le personnage enfant était menacé par un intimidateur, les enfants de tous les âges ont dit que le parent acceptait l'expression de l'émotion. Enfin, les résultats ont montré que les enfants de 7 ans avaient plus de difficulté que ceux de 10 et 13 ans à justifier l'acceptation de l'expression des émotions.

Denham (1997) a pour sa part étudié les attentes des enfants de 4 et 5 ans quant à la manière dont les parents réagissent à l'expression des émotions. Les participants écoutaient des récits dans lesquels un enfant exprimait une émotion en présence de ses parents, et ils devaient ensuite compléter la fin des récits en montrant, à l'aide de gestes et de paroles, la réaction des parents quant à l'émotion exprimée. Quatre émotions étaient

considérées dans l'étude : la joie, la tristesse, la colère et la peur. Les réponses des participants étaient ensuite codifiées à l'aide d'une grille distinguant entre les catégories suivantes : réconfort, directives/discipline, contagion émotionnelle, discussion, action pragmatique et réponses non pertinentes. L'analyse des résultats a montré que les attentes concernant les réactions parentales variaient en fonction de l'émotion. La réaction parentale la plus fréquente était la joie (appariement affectif) lorsque le personnage enfant exprimait la joie, l'action disciplinaire lorsqu'il exprimait la colère et l'action pragmatique lorsqu'il exprimait la tristesse. Dans le cas de la peur, les réactions parentales les plus fréquentes étaient le réconfort, la discussion et l'action pragmatique.

Comme nous venons de le voir, seul un petit nombre de travaux expérimentaux ont abordé la capacité des enfants à se représenter les réactions des parents en réponse à l'expression de leurs émotions. Ces travaux suggèrent que les enfants de 6 à 12 ans peuvent choisir le niveau d'acceptation ou de restriction d'un parent en réponse à l'expression de la colère et de la tristesse (Fuchs & Thelen, 1988). Ils peuvent concevoir que les parents sont moins compréhensifs à l'égard de l'expression d'émotions négatives (tristesse, dégoût, détresse et peur) quand celles-ci rendent vulnérable une autre personne, et plus compréhensifs lorsque c'est l'enfant lui-même qui est vulnérable (Saarni, 1989). Ces données nous fournissent des indications plus précises au sujet de la perception qu'ont les enfants des réactions des parents sur une dimension d'acceptation et de restriction des émotions. Cependant, elles nous informent peu sur la connaissance qu'ont les enfants des réactions comportementales précises des parents en réponse à l'expression des émotions.

Denham (1997) est la seule à avoir considéré une gamme plus variée de réactions comportementales des parents. Toutefois, les conséquences comportementales considérées dans son étude ne semblent pas avoir été inspirées par une perspective théorique. Du moins, aucune mention n'est faite des bases théoriques ayant guidé le choix des réactions comportementales considérées dans son étude. Or, il existe des approches théoriques qui offrent des propositions explicites concernant la fonction sociale de l'expression des émotions. Ainsi, la théorie de Frijda (1986, 2003) affirme que l'expression faciale transmet une information sur la tendance à l'action, c'est-à-dire sur le type de comportement (agression, échappement, approche, rejet) que l'émetteur est sur le point d'émettre. L'expression faciale de la colère, par exemple, signale au récepteur que l'émetteur est sur le point d'attaquer ou de se défendre. L'expression faciale de la tristesse, pour sa part, signale au récepteur que l'émetteur se désengage d'une situation, qu'il abandonne la poursuite d'un but. Selon Frijda, la tendance à l'action est liée au type d'évaluation cognitive que l'individu fait d'une situation donnée. Ainsi, la tristesse est engendrée par la perte d'un objet aimé ou valorisé et par l'impression de ne pas pouvoir le récupérer ou le retrouver. La colère découle de la perception d'un obstacle dans la poursuite d'un but. Toutefois, dans ce cas, l'individu fait une évaluation positive qui a trait à la possibilité de le franchir ou de le contourner.

Par ailleurs, les études antérieures ont examiné la connaissance de l'enfant des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions dans le cadre des relations entre enfants et parents. Elles nous renseignent peu sur la connaissance de l'enfant des conséquences de l'expression de ses émotions dans le contexte des relations entre pairs. Les relations entre enfants et parents diffèrent des relations entre pairs sur plusieurs plans

(Gerrits, Goudena, & van Aken, 2005; Hartup, 1989; Russell, Petit, & Mize, 1998). Les parents ont la responsabilité de leur enfant. Ils doivent assurer sa protection, favoriser son bien-être et contribuer à son éducation (Mowder, 2005; Sperling & Mowder, 2006). Les pairs ne sont pas responsables les uns des autres, du moins certainement pas au même degré que les parents sont responsables des enfants. Il y a une verticalité dans la relation entre parents et enfant que l'on ne retrouve pas dans les relations entre pairs (Hartup, 1989; Russell, Petit, & Mize, 1998). Compte tenu de ces différences, les pairs sont susceptibles de réagir autrement à l'expression des émotions. Par exemple, un enfant est peu susceptible de réprimander un autre enfant qui exprime de la colère. Il risque plutôt de réagir par de l'hostilité, par le rejet ou par la soumission. Les parents ont généralement tendance à réconforter leur enfant lorsqu'il est triste ou à mettre fin à la situation ayant provoqué la tristesse. Cette tendance n'est pas aussi uniforme ou aussi marquée chez les pairs. Plusieurs enfants peuvent même juger durement ceux ou celles qui expriment de la tristesse et montrer une hostilité à leur égard.

Enfin, un sujet n'a pas encore été examiné dans les études antérieures. Il s'agit de la connaissance que l'enfant a de l'évaluation que pourrait faire un autre enfant de son expression émotionnelle. Cette évaluation est importante, car elle détermine en bonne partie le comportement du récepteur. Lorsqu'une personne réagit à l'émotion exprimée par une autre personne, sa réaction dépend de la signification qu'elle donne à l'émotion exprimée ou du jugement qu'elle fait de la personne ayant exprimé l'émotion. Autant que nous sachions, aucune étude n'a encore examiné ce sujet.

Connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation. Une compréhension pleinement articulée des conséquences interpersonnelles des émotions

implique que l'enfant puisse se représenter non seulement l'effet de l'expression de ses émotions sur d'autres personnes, mais aussi les conséquences qu'entraîne la dissimulation des émotions. L'enfant doit comprendre l'effet trompeur que peut produire la dissimulation de l'émotion, c'est-à-dire comprendre que la dissimulation peut induire une fausse croyance chez autrui (Gnepp & Hess, 1986; Harris et al., 1986), et que cette fausse croyance peut influencer sur le comportement d'autrui.

La seule étude que nous avons répertoriée sur ce sujet est celle de Saarni (1988). L'étude examinait les perceptions que les enfants d'âge scolaire et les adolescents ont des réactions des gens quant au contrôle de l'émotion. L'expérimentatrice lisait quatre courts récits, accompagnés d'illustrations. Un personnage enfant du récit ressentait une émotion dans une situation dans laquelle il était en conflit avec un autre enfant ou avec un adulte. L'émotion ressentie était mentionnée explicitement. Dans le premier récit, l'enfant avait reçu un cadeau non souhaité, et était déçu. Dans le second récit, il était intimidé par un autre enfant, et avait peur. Dans le troisième récit, il avait été pris en faute par le directeur après avoir déclenché une alarme d'incendie à l'école, et il était en détresse. Enfin, dans le quatrième récit, l'enfant avait fait une chute en patin alors qu'il démontrait ses talents, et était en douleur. La dernière image accompagnant les récits montrait le personnage-enfant vu de dos. Les participants devaient choisir, entre quatre expressions (une congruente, une neutre et deux incongrues), celle que le personnage était susceptible de faire. Les participants devaient ensuite dire ce que le personnage secondaire penserait du personnage principal si ce dernier cachait son émotion. Les réponses des enfants étaient codifiées selon qu'elles comportaient des conséquences interpersonnelles positives, neutres ou négatives.

Saarni (1988) rapporte que la majorité des participants pensaient que le fait de cacher sa douleur après avoir chuté en patin avait des conséquences interpersonnelles positives, de même que le fait de dissimuler sa déception après avoir reçu un cadeau non souhaité. D'un autre côté, la majorité des enfants pensaient que le fait de cacher sa peur à l'égard d'un intimidateur avait des conséquences interpersonnelles négatives, ainsi que le fait de cacher sa peur après avoir été surpris à déclencher l'alarme d'incendie dans l'école. Les résultats ont montré aussi une relation inverse entre l'âge des participants et le score de positivité des conséquences pour le récit comportant un intimidateur. Les enfants plus vieux avaient moins tendance que les plus jeunes à penser que le fait de cacher sa peur à l'égard d'un intimidateur avait des conséquences positives. Ils expliquaient que l'intimidateur pourrait tout de même lire la peur sur le visage de l'enfant même si ce dernier dissimule son émotion.

L'étude de Saarni (1988) indique que les enfants d'âge scolaire ainsi que les adolescents ont une appréciation des conséquences interpersonnelles de la dissimulation qui varie selon l'émotion. De plus, elle suggère que cette appréciation est peu influencée par le sexe et l'âge des participants, du moins dans la période qui s'étend de 6 à 14 ans. Bien qu'intéressants, les résultats de cette étude ne fournissent qu'une information très fragmentaire sur la compréhension des conséquences interpersonnelles de la dissimulation. Les réponses des participants ayant été analysées seulement en fonction de la dimension positive/négative des conséquences, l'étude n'a pas permis d'établir la connaissance des enfants des comportements précis susceptibles de découler de la dissimulation. La présente thèse tentera d'apporter une réponse plus complète à cette

question en mettant l'accent sur le type de comportement que peut provoquer la dissimulation des émotions.

Objectifs généraux et contribution originale de la thèse

La présente thèse a comme objectif d'étudier le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse chez les enfants d'âge scolaire. Plus précisément, nous voulons examiner si l'enfant possède une connaissance de ces conséquences. La perspective théorique qui guidera notre examen de ces conséquences est celle de Frijda (1986). Peu de travaux empiriques ont été consacrés à ce sujet à ce jour. La présente thèse vise à fournir de nouvelles informations sur ce sujet. D'une part, notre examen se concentrera sur les relations entre pairs. Aucune étude n'a encore examiné la connaissance de l'enfant des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions dans le contexte des relations entre pairs. En ce qui concerne la connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions, elle a fait l'objet d'une seule étude dans le passé (Saarni, 1988).

D'autre part, notre examen de la question prendra en considération deux aspects des conséquences interpersonnelles : ce que le récepteur est susceptible de faire (le comportement) et ce qu'il est susceptible de penser (le sens qu'il donne à l'expression). Ces deux aspects sont intimement liés, puisque le comportement du récepteur est déterminé par le sens qu'il donne à l'expression de l'émetteur. L'aspect « pensée » n'a encore jamais été considéré en fonction de l'aspect « comportement ». La présente thèse prévoit donc apporter une contribution originale à ce chapitre.

Nous avons choisi la colère et la tristesse en raison des conséquences importantes qu'elles ont sur le plan interpersonnel. Tel que nous l'avons mentionné plus haut, l'expression de la colère signale au récepteur la disposition interne de l'émetteur à combattre les obstacles qui interfèrent avec la poursuite d'un but (Frijda, 1986). Cette information permet au récepteur d'adapter son comportement à la situation. Elle peut conduire le récepteur à réagir de façon hostile ou, au contraire, à se retirer et à renoncer à l'objet qui était à la source du conflit. La tristesse signale pour sa part l'état de vulnérabilité de l'émetteur. Elle peut susciter chez le récepteur des comportements d'aide ou du réconfort. Cependant, elle peut aussi inciter le récepteur à prendre avantage de l'état de vulnérabilité de l'émetteur. Dans ce dernier cas, il est plus avantageux pour l'émetteur de dissimuler sa tristesse.

Deux études ont été réalisées afin d'atteindre ces objectifs. La première étude examine la connaissance des enfants d'âge scolaire des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse. Deux types de conséquences sont alors étudiées, celles se rapportant au comportement et celles se rapportant aux pensées. Elle vise aussi à déterminer si cette connaissance se développe au cours de la période scolaire, si elle est influencée par le sexe des participants et si elle est influencée par la condition (expression vs dissimulation).

La deuxième étude s'attarde explicitement à la connaissance de l'enfant de l'évaluation faite par le récepteur lorsque l'émotion est dissimulée. Elle focalise donc uniquement sur l'aspect « pensée » de la connaissance. La dissimulation de l'émotion a pour effet de créer une fausse croyance chez le récepteur. Il sera intéressant de voir si l'enfant d'âge scolaire peut se représenter cette fausse croyance. Cette deuxième étude

comprend un échantillon d'âges plus complets que la première. En plus de vérifier si la connaissance des enfants augmente au cours de la période scolaire, elle évalue les différences selon le sexe, le type de dissimulation et le niveau de familiarité entre l'émetteur et le récepteur.

Étude 1

Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de l'étude est d'examiner le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions. Notre étude prendra en considération deux aspects des conséquences interpersonnelles : les comportements et les pensées. Nous examinerons si l'enfant a une connaissance des comportements qu'une personne est susceptible de poser en réponse au comportement émotionnel d'une autre personne. Nous verrons aussi si l'enfant a une connaissance des pensées qu'une personne est susceptible d'avoir en réponse au comportement émotionnel d'une autre personne. Compte tenu de la méthode utilisée, notre examen se limitera à comparer les enfants du début de la période scolaire avec ceux de la fin de la période scolaire.

Le deuxième objectif est d'examiner les différences entre les sexes qui pourraient exister relativement à cette compréhension. Certains travaux antérieurs rapportent que les filles ont une meilleure compréhension des émotions que les garçons. Toutefois, cette différence n'a pas été mise en évidence dans toutes les études et elle dépend de l'aspect précis de la compréhension de l'émotion qui est étudié. Puisque très peu de travaux se sont intéressés au sujet que nous examinerons dans cette thèse, nous estimons qu'il est important de considérer cette variable.

Troisièmement, nous proposons d'examiner le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles pour deux émotions. Selon la théorie de Frijda (1986), chaque émotion fondamentale possède une tendance à l'action qui lui est propre, c'est-à-dire un type de réaction comportementale qu'elle suscite. Nous prendrons ici en considération deux émotions : la colère et la tristesse.

Quatrièmement, nous examinerons si la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions varie en fonction de la condition (expression vs dissimulation). Les travaux du domaine montrent que les enfants de 5 à 6 ans ont une bonne perception des attentes quant à la manière dont les parents réagissent à l'expression des émotions (Denham, 1997). Cependant, la compréhension explicite de la dissimulation des émotions et des conséquences interpersonnelles qui en découlent est une acquisition tardive de la fin de l'enfance (Harris et al., 1986; Perron & Gosselin, 2007; 2009; Saarni, 1988).

Nous prédisons que les enfants de 5 à 7 ans auront plus de difficulté à préciser les conséquences interpersonnelles déclenchées par la dissimulation chez un autre enfant que les enfants de 8 à 10 ans. Nous prédisons aussi que l'exactitude des réponses des conséquences interpersonnelles des enfants de 5 à 10 ans sera supérieure pour l'expression de la tristesse et de la colère que pour la dissimulation. Enfin, les enfants de 5 à 7 ans choisiront plus souvent que les enfants de 8 à 10 ans les conséquences de l'expression de l'émotion dans les histoires où le personnage dissimule son émotion. Ces hypothèses se fondent sur les résultats obtenus par Perron et Gosselin (2007; 2009) et Harris et ses collaborateurs (1986). Selon les auteurs, les enfants de 5 à 6 ans ont de la

difficulté à vraiment comprendre le phénomène de la dissimulation et une minorité d'enfants de 10 ans parviennent à expliquer verbalement ce phénomène.

Aucune étude n'a examiné si la compréhension des enfants des réactions comportementales précises de l'expression émotionnelle se développe au cours de la période scolaire (Denham, 1997; Fuchs & Thelen, 1988; Saarni, 1989). Ainsi, aucune prédiction particulière n'est faite par rapport à l'âge sur la justesse des choix de réponses de l'expression de la colère et de la tristesse.

Les travaux antérieurs n'ont pas démontré de résultats convaincants en ce qui concerne l'effet du sexe sur la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression (Denham, 1997; Fuchs & Thelen, 1988; Saarni, 1989) et de la dissimulation des émotions des enfants d'âge scolaire (Saarni, 1988). Ainsi, aucune hypothèse ne sera émise relativement au sexe des participants.

Méthode

Participants

Le groupe de participants est constitué de 40 enfants âgés de 5 à 7 ans ($M=6,00$; $ET=0,90$) ainsi que de 36 enfants âgés de 8 à 10 ans ($M=9,10$, $ET=0,79$). Les enfants sont recrutés dans deux écoles élémentaires francophones de la région de North Bay. Ils proviennent majoritairement de familles de classe moyenne; 87 % des élèves des deux écoles font partie de ménages à revenu moyen (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Les participants de chaque école faisaient partie des deux groupes d'âge. La première école a fourni 25 enfants de 5 à 7 ans et 17 enfants de 8 à 10 ans. Quinze enfants du premier groupe d'âge et 19 enfants du deuxième groupe d'âge provenaient de la seconde école. Le taux de participation des enfants était de 32,7 % pour l'une des

écoles et de 40 % pour l'autre. Le projet a reçu l'approbation du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa et le traitement des participants s'est fait en conformité avec les règles de déontologie de la recherche de l'Université d'Ottawa. L'approbation des directeurs d'école ainsi que le consentement des parents et des enfants ont aussi été obtenus avant le début de l'expérimentation. Aucune rémunération n'a été offerte pour la participation à l'étude. La lettre adressée à la direction des écoles sollicitées (Annexe A), le texte utilisé pour le recrutement en classe (Annexe B), la lettre aux parents (Annexe C), les formulaires de consentement des parents (Annexe D) ainsi que ceux des enfants (Annexe E) sont joints en annexe.

Matériel

Histoires et vignettes réponses. Le matériel inclut une série de huit petites histoires thématiques illustrées (Annexe F). Les histoires et leurs thèmes proviennent de l'étude de Josephs (1994), Gouin-Décarie et ses collaborateurs (2005), Carton-Guérin et Réveillaut (1989), Camras et Allison (1989) et Rotenberg (1985). Les huit dessins accompagnant les récits illustrent le personnage principal au visage vide accompagné d'un pair lui faisant face (le visage du pair ne peut être perçu selon l'angle des dessins). Les deux enfants accomplissent une activité ensemble ou de façon parallèle (par exemple : jouer à divers jeux, faire du patin à roulettes ou déballer des cadeaux d'anniversaire). Dans chacune des histoires, le personnage principal ressent une des deux émotions (colère ou tristesse) en présence de ses pairs. Le personnage secondaire varie selon les histoires. Il s'agit du meilleur ami ou de la meilleure amie, du frère ou de la sœur, de la nouvelle amie ou du nouvel ami ou encore de l'ami ou de l'amie du personnage principal. Toutefois, l'effet du personnage secondaire n'est pas examiné dans

cette première étude. Dans quatre histoires, le personnage principal choisit d'exprimer son émotion authentique. Il exprime sa colère dans deux histoires et sa tristesse dans les deux autres. Dans la deuxième version de ces histoires, le personnage principal décide de masquer son émotion à valence négative par la joie ou il neutralise son émotion. Les deux stratégies de contrôle émotionnel (neutralisation et masquage) sont employées pour chaque émotion. Pour la moitié des enfants, le personnage principal des huit histoires est de sexe masculin tandis que pour l'autre moitié, il est de sexe féminin.

Les vignettes réponses sont lues et permettent au sujet de compléter le petit récit en désignant l'une d'entre elles verbalement. Comme dans l'étude de Gouin-Décarie et de ses collègues (2005), trois choix de réponses sont offerts aux enfants. Toutefois, plutôt que d'être présentés sous forme d'illustration, les trois choix de réponses sont énumérés verbalement afin de limiter les interprétations que les enfants peuvent tirer des illustrations. Le premier choix de réponse représente l'action des pairs du protagoniste la plus susceptible de survenir étant donné l'expression de l'émotion authentique. Selon les recherches théoriques dans le domaine (Barrett & Campos, 1987; Frijda, 1986; Jenkins & Ball, 2000), il s'agit de la réponse appropriée pour la version de l'histoire où le personnage exprime son émotion. Dans le cas de la colère, il s'agit de la pensée ou le comportement interpersonnel qui représente la fin de la situation frustrante déclenchée par l'autre; et, dans le cas de la tristesse, le choix approprié représente l'offre de soutien ou de réconfort de la part d'autrui (Barrett & Campos, 1987; Jenkins & Ball, 2000).

Le deuxième choix de réponse représente la conséquence découlant de la dissimulation de l'émotion (neutralité et masquage). Cette vignette réponse est celle qui est appropriée dans la version de l'histoire où le personnage dissimule son émotion. Il

s'agit de la pensée ou le comportement interpersonnel qui permet la continuation de l'activité entre les deux personnages des récits. Cette conséquence est liée à la prévention d'un conflit interpersonnel entre les personnages pour préserver la relation (Gnepp & Hess, 1986; Gosselin, 2005). Par la dissimulation, le personnage principal fait comprendre au personnage secondaire que l'action qu'il a commise n'aura pas de conséquence négative. Par exemple, l'enfant pardonne à l'autre d'avoir fait tomber ses bonbons.

Comme nous l'avons vu, un des deux premiers choix de réponses est approprié selon la version de l'histoire (expression vs dissimulation). Le troisième choix de réponse représente une action ou une pensée qui n'est pas en lien avec l'émotion du protagoniste ou le contexte social. L'ordre de présentation des vignettes réponses est aléatoire.

Série d'expressions faciales. Une série de quatre expressions faciales a été élaborée pour les deux sexes (Annexe G). Les expressions faciales sont basées sur les prototypes du *Facial Action Coding System* (FACS), le système de codification des expressions faciales le plus exhaustif (Ekman & Friesen, 1978). Ce système a été élaboré en fonction des recherches expérimentales qui examinent l'activation des ondes électromyographiques des expressions faciales et de la physiologie du visage (voir Ekman & Friesen, 1976). Paul Ekman et Wallace Friesen se sont également basés sur le FAST (*Facial Affect Scoring Technique*) (Ekman, Friesen, & Tomkins, 1971) pour valider leur instrument. Les coefficients de fidélité mesurés par les accords interjuges varient entre 0,75 et 0,80 pour les différentes caractéristiques des expressions faciales. Les caractéristiques sélectionnées pour les dessins sont les mêmes que celles des prototypes du FACS. Les caractéristiques du dessin illustrant un personnage au visage

joyeux sont le *cheek raiser* et le *lip corner puller*. Les joues sont soulevées, diminuant ainsi l'ouverture des yeux; les coins de lèvres sont soulevés, créant la forme d'un demi-cercle : le sourire. On retrouve les unités d'action *brow lowerer*, *upper lid raiser* et *lip tightener* dans la photographie illustrant un personnage en colère. Les sourcils sont froncés, les paupières supérieures sont relevées et les lèvres sont serrées l'une contre l'autre. Enfin, la tristesse est représentée par les unités d'action *inner brow raiser*, *brow lowerer* et *lip corner depressor*, c'est-à-dire la combinaison du rapprochement et du rabaissement des sourcils avec le mouvement des coins de lèvres tirés vers le bas. Le visage neutre n'illustre aucun changement dans le visage.

L'échelle de vocabulaire en images Peabody. L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) est une adaptation en langue française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R). Ce test psychométrique sert à évaluer le vocabulaire d'écoute des enfants âgés de 2 à 18 ans. L'échelle comporte deux formes parallèles, chacune présentant cinq items d'entraînement suivis de 170 items ordonnés par ordre croissant de difficulté. Chaque item consiste en quatre dessins en noir et blanc présentés sur une carte dans un format à choix multiple (Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993). L'administration de l'EVIP exige environ 8 à 15 minutes. L'échantillonnage de l'EVIP s'est fait au Canada sur une section transversale de 2 038 jeunes dont la langue maternelle était le français. À partir de ces normes, les scores bruts des sujets peuvent être convertis en scores normalisés. Puisque les effectifs ont été répartis par groupe d'âge, les données sont traduites en « normes d'âge ». L'EVIP comprend un manuel d'utilisation, deux séries de planches ainsi que des feuilles-réponses pour chacune des formes. Le coefficient d'homogénéité calculé par un coefficient de consistance interne de

chacune des formes (fidélité « paire/impair ») est de $\alpha=0,81$ et $\alpha=0,80$ pour les formes A et B respectivement.

Procédure

La procédure s'inspire des travaux de Harris et ses collègues (1986) et de Gouin-Décarie et ses collègues (2005). L'expérimentation se déroule dans les écoles participant à l'étude. Chaque enfant est rencontré individuellement dans un local situé à proximité de sa classe (Annexe H). Lors de la première partie de la rencontre, l'EVIP (Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) est administrée aux enfants afin de s'assurer qu'ils avaient un niveau normal de compréhension verbale, compte tenu de leur âge. Après avoir créé une atmosphère détendue pour l'enfant, l'examineur ou l'examinatrice demande à l'enfant de choisir parmi les quatre images celle qui illustre le mieux la signification du mot prononcé à voix haute. L'âge de l'enfant détermine le point de départ sur l'échelle. Une séquence de base de huit items réussis doit être établie (les items sont soumis à reculons jusqu'à ce que le sujet ait réussi une séquence de huit items pour établir une base). À chaque item soumis, la réponse du sujet (1, 2, 3, 4 selon le quadrant choisi) est inscrite sur le trait indiqué sur la feuille-réponse. L'épreuve continue jusqu'à ce que l'enfant commette six erreurs dans une séquence de huit items (appelée séquence plafond). Le score brut du sujet se calcule en soustrayant le nombre d'échecs notés dans la zone d'application, c'est-à-dire entre la séquence de base et le dernier numéro de la séquence plafond.

Lors de la deuxième partie de la rencontre, la tâche expérimentale est administrée à l'enfant. Lorsqu'il est prêt à commencer, l'expérimentateur introduit le thème des émotions et pose une série de questions d'introduction favorisant une atmosphère de

détente pour l'enfant. Des questions concernant les connaissances de base des émotions sont posées à l'enfant. Des situations qui provoqueraient ces émotions sont également abordées, ainsi qu'un exemple des conséquences interpersonnelles (comportements et pensées) de l'expression de la joie sur un pair. De plus, l'expérimentateur indique au sujet qu'il lui fera la lecture de huit petites histoires traitant de deux émotions. Il explique également à l'enfant que la tâche de ce dernier est de bien écouter les histoires pour ensuite répondre à des questions sur ce que les autres personnages de l'histoire pensent et font comme suite à l'expression et à la dissimulation de l'émotion du personnage principal de l'histoire.

L'expérimentateur commence la lecture des huit histoires. L'ordre des histoires est aléatoire. Une modification de la méthode de Gouin-Décarie et ses collègues (2005) et de Harris et ses collègues (1986) consiste à vérifier la compréhension et la mémorisation des éléments principaux des histoires. Contrairement au test employé par Harris et ses collègues (1986), qui consistait à demander aux enfants de raconter l'histoire dans leurs propres mots, deux questions précises sont posées aux enfants. Pour la condition dans laquelle l'émotion est exprimée, la première question porte sur l'événement ayant suscité l'émotion du personnage principal et l'autre sur le type d'activité dans laquelle était engagé le personnage secondaire. Pour la condition dans laquelle l'émotion était dissimulée, la première question porte également sur l'événement ayant provoqué l'émotion du personnage principal, mais la seconde porte sur sa motivation à dissimuler l'émotion. Ces deux questions sont toujours posées avant celles portant sur les conséquences interpersonnelles de l'expression ou de la dissimulation de l'émotion. Si l'enfant est incapable de répondre à ces questions, l'expérimentateur relit l'histoire et

repose les mêmes questions jusqu'à un maximum de trois lectures. Si l'enfant n'a pu répondre correctement aux deux questions après trois lectures, l'expérimentateur passe à la prochaine histoire. Cette phase préliminaire de l'entrevue vise à éviter que la performance dans l'épreuve centrale de l'étude résulte simplement de la compréhension et de la mémorisation des histoires.

L'expérimentateur montre ensuite, à l'aide de la série d'expressions faciales, l'émotion qu'affiche le personnage principal (colère, tristesse, joie ou neutralité) et demande à l'enfant de placer cette expression faciale sur le visage vide du personnage principal de l'histoire illustrée. Puis, l'expérimentateur demande à l'enfant de compléter le récit en choisissant l'action de l'autre personnage en réponse à l'expression ou à la dissimulation de l'émotion du personnage principal, et ce, à l'aide de l'une des trois vignettes réponses. Si l'enfant choisit la vignette réponse appropriée, on le questionne sur ce que pense l'autre enfant, en réponse à l'expression exprimée. Trois choix de réponses sont lus à l'enfant et sa réponse est inscrite sur une feuille-réponse (Annexe I). Ce processus est répété pour chacune des histoires.

Résultats

Habiletés langagières réceptives des enfants

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) a été administrée aux enfants afin d'assurer qu'ils avaient un niveau normal de compréhension verbale, compte tenu de leur âge. Le score normalisé moyen des sujets à l'EVIP est 107,64 ($ET=14,58$). Tous les participants ont été retenus pour les analyses présentées plus loin.

Vérification de la compréhension des histoires

Le fait que l'enfant obtienne un score à l'EVIP le situant dans la norme de développement ne garantit pas qu'il comprenne le contenu des histoires présentées lors de la tâche expérimentale. Deux questions de compréhension étaient posées à l'enfant afin d'évaluer sa compréhension des éléments importants de chacune des histoires. Chez les enfants âgés de 8 à 10 ans, 27 enfants (sur 36) ont eu besoin d'une seule lecture pour répondre correctement aux questions de compréhension, tandis que deux lectures ont parfois été nécessaires pour neuf d'entre eux. Chez les enfants âgés de 5 à 7 ans, 7 enfants ont eu de besoin d'une seule lecture tandis que 23 enfants (sur 40) ont eu besoin de deux lectures pour certaines histoires. Trois lectures ont été nécessaires pour six enfants. Quatre enfants de ce groupe d'âge (deux garçons et deux filles) n'ont pas été en mesure de répondre correctement aux deux questions après trois lectures.

L'examen des réponses des enfants a permis de détecter la présence de neuf données manquantes sur un total de 608 données attendues (1.48 %). Ces neuf données manquantes relevaient du fait que deux garçons et deux filles de 5 à 7 ans n'ont pas répondu correctement aux questions de compréhension après trois lectures des histoires. Pour ces essais, ils n'ont pas été questionnés au sujet des comportements interpersonnels ou des pensées interpersonnelles. La distribution des données manquantes par histoire pour ces quatre enfants est présentée au tableau 1.

Justesse des réponses se rapportant aux comportements interpersonnels

Codification des réponses pour les comportements interpersonnels. Pour évaluer la justesse des choix de réponses des comportements de l'expression et de la

dissimulation des émotions, un point est accordé si l'enfant sélectionne un choix de réponses correspondant à la vignette réponse appropriée.

Tableau 1

Distribution des données manquantes de quatre participants pour chaque histoire dans l'étude 1

	Garçons de 5 à 7 ans		Filles de 5 à 7 ans		
	Participant 7	Participant 19	Participant 50	Participant 52	Total
Colère					
Histoire 1 ^a	0	0	0	0	0
Histoire 1 ^b	0	1	1	1	3
Histoire 2 ^b	0	1	0	0	1
Histoire 2 ^a	0	0	0	0	0
Tristesse					
Histoire 1 ^b	0	0	1	0	1
Histoire 1 ^a	1	0	0	0	1
Histoire 2 ^b	0	0	1	1	2
Histoire 2 ^a	0	0	1	0	1
Total	1	2	4	2	9

Note. a. contexte de l'expression b. contexte de la dissimulation

Deux types d'erreur sont notés. Le premier type d'erreur fait référence au contexte émotionnel de l'histoire. Lorsque l'enfant choisit la vignette réponse représentant l'action des pairs du protagoniste la plus appropriée pour la deuxième version de l'histoire (expression vs dissimulation), un score de zéro lui est donné (erreur de la condition). L'enfant obtient un score de zéro lorsqu'il choisit la vignette réponse représentant un comportement qui n'est pas en lien avec les événements de l'histoire (erreur non liée à l'expression émotionnelle). Seuls les essais au cours desquels les enfants ont donné une réponse sont inclus dans le calcul des pourcentages moyens d'exactitude pour les comportements.

Analyses portant sur les histoires. Les pourcentages des réponses appropriées pour les histoires de la colère figurent au tableau 2. Quatre tests de McNemar indiquent

que les pourcentages des réponses appropriées pour l'histoire 1 ne diffèrent pas de ceux de l'histoire 2 pour chaque groupe d'enfants lorsque la colère est exprimée (la distribution binomiale est utilisée). Pour nous prémunir contre l'augmentation du risque d'erreur de première espèce dans les tests multiples, nous avons utilisé la méthode Bonferroni ($\alpha = 0,01$). La même correction est appliquée lorsque la colère est dissimulée ainsi que pour l'émotion de la tristesse. Comme nous pouvons le voir aussi, quatre tests de McNemar révèlent que les pourcentages des réponses appropriées pour l'histoire 1 ne diffèrent pas de ceux de l'histoire 2 lorsque la colère est dissimulée.

Tableau 2

Pourcentages des réponses appropriées pour la colère en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1

	Enfants de 5 à 7 ans						Enfants de 8 à 10 ans					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N
Exp ^a												
Histoire 1	70,83	1,00	24	75,00	0,63	16	73,33	1,00	15	85,70	1,00	21
Histoire 2	70,83		24	87,50		16	80,00		15	90,50		21
Diss ^b												
Histoire 1	17,39	0,07	23	0,00	1,00	14	40,00	0,25	15	47,62	0,08	21
Histoire 2	43,48		23	18,75		14	60,00		15	80,95		21

Note. a. contexte de l'expression b. contexte de la dissimulation

Les pourcentages des réponses appropriées pour les histoires de la tristesse sont donnés au tableau 3. Quatre tests de McNemar suggèrent que les pourcentages des réponses appropriées ne diffèrent pas d'une histoire à l'autre lorsque la tristesse est exprimée. Deux des quatre tests de McNemar suggèrent toutefois qu'ils diffèrent lorsque la tristesse est dissimulée. Les deux tests révèlent que la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour l'histoire 2 que pour l'histoire 1 par les garçons de 5 à 7 ans et les filles de 8 à 10 ans.

Tableau 3

Pourcentages des réponses appropriées pour la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1

	Enfants de 5 à 7 ans						Enfants de 8 à 10 ans					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	%	p	N	%	p	N	%	p	N	%	p	N
Exp ^a												
Histoire 1	82,61	0,630	23	87,50	0,375	15	93,33	1,00	15	100	0,25	21
Histoire 2	58,33		23	73,33		15	93,33		15	85,71		21
Diss ^b												
Histoire 1	8,30	0,001	24	6,30	0,031	14	33,33	0,07	15	47,62	0,001	21
Histoire 2	62,50		24	42,86		14	73,33		15	100		21

Note. a. contexte de l'expression b. contexte de la dissimulation

Nous avons prévu d'examiner l'effet du sexe et de l'âge sur la justesse des choix de réponses à l'aide d'analyses de variance factorielles. Cependant, des analyses préliminaires ont montré que les conditions d'application de l'analyse de variance n'étaient pas respectées. L'analyse des valeurs de z associées à l'asymétrie et l'examen des histogrammes pour les distributions des variables dépendantes [justesse des choix de réponses des comportements interpersonnels de la colère (exprimée et dissimulée) ainsi que de la tristesse (exprimée)] ont été effectués pour chacun des quatre groupes. Les résultats de l'analyse suggèrent que la normalité n'est pas respectée pour chacun des groupes. Par ailleurs, les tests de Levene indiquent que les variances sont hétérogènes. Enfin, aucun type de transformation des données ne permettait de rendre les variances homogènes.

Comme les conditions d'application de l'analyse de variance n'étaient pas respectées, les données ont été analysées à l'aide de tests non paramétriques. Le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour examiner l'effet de l'âge et du sexe sur la justesse des choix de réponses. Les plans des analyses non paramétriques ainsi que l'application de la méthode Bonferroni se retrouvent à l'annexe J.

Les pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour la colère pour chacune des conditions (expression et dissimulation) figurent au tableau 4.

Tableau 4

Pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour les comportements interpersonnels de la colère dans l'étude 1

Groupes d'âge	Sexe					
	Garçons			Filles		
	M	ET	N	M	ET	N
<i>Expression de l'émotion</i>						
5 à 7 ans	70,83	(32,69)	24	81,25	(30,96)	16
8 à 10 ans	76,67	(37,16)	15	88,10	(21,82)	21
Tous	73,08	(34,12)	39	85,14	(25,99)	37
<i>Dissimulation de l'émotion</i>						
5 à 7 ans	30,43	(36,12)	23	15,63	(35,21)	16
8 à 10 ans	50,00	(46,29)	15	64,29	(28,03)	21
Tous	38,16	(40,99)	38	43,24	(39,37)	37

Le test U de Mann-Whitney révèle que les pourcentages moyens d'exactitude ne diffèrent pas selon l'âge et le sexe lorsque la colère est exprimée. Deux tests *t* unilatéraux ont été utilisés pour déterminer si les enfants ont réussi la tâche des comportements de l'expression de la colère à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard. Étant donné que l'effet du sexe n'était pas significatif, les tests *t* ont été calculés en combinant les moyennes des enfants des deux sexes. L'analyse des valeurs de *z* associées à l'asymétrie et l'examen des histogrammes suggèrent la normalité de la distribution de la variable dépendante et l'absence de cas extrêmes pour les deux groupes. Le hasard correspond ici à 33,33 % puisqu'un choix de réponses possible sur une possibilité de trois

choix constitue une bonne réponse. Les tests t révèlent que les enfants de 5 à 7 ans, $t(39) = 8,22$, $p < 0,001$, et ceux de 8 à 10 ans, $t(35) = 10,25$, $p < 0,001$, ont répondu correctement à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard.

Par ailleurs, il a été prédit que le niveau d'exactitude des enfants de 8 à 10 ans serait significativement plus élevé que celui des enfants de 5 à 7 ans pour la dissimulation de la colère. Le test U de Mann-Whitney révèle que les pourcentages moyens d'exactitude sont significativement plus élevés pour les enfants de 8 à 10 ans ($M = 58,33$) que pour ceux de 5 à 7 ans ($M = 24,36$), $z = -3,771$, $p < 0,001$, lorsque la colère est dissimulée. Le coefficient de corrélation bisériale de rangs de Glass (r_g^2) indique que la variance expliquée par l'âge est de taille moyenne ($r_g^2 = 0,22$). Le test U de Mann-Whitney montre que les pourcentages moyens d'exactitude ne diffèrent pas selon le sexe lorsque la colère est dissimulée. Deux tests U de Mann-Whitney évaluant l'effet de l'âge, un pour chaque sexe, révèlent que seules les filles de 8 à 10 ans obtiennent des pourcentages d'exactitude plus élevés que les filles de 5 à 7 ans, $z = -3,894$, $p < 0,001$, $r_g^2 = 0,50$ (contexte de dissimulation). L'effet de l'âge n'était pas significatif chez les garçons.

Deux tests t unilatéraux ont été calculés pour déterminer si les enfants ont réussi la tâche des questions de comportements de la dissimulation de la colère à un niveau supérieur à celui qui relève du hasard (33,33 %). L'analyse des valeurs de z (données groupées selon l'âge) et l'examen des histogrammes montrent l'absence de cas extrêmes et le respect de la normalité. Les tests t ont été calculés en combinant les moyennes des enfants des deux sexes puisque les analyses précédentes ont révélé que l'effet du sexe n'était pas significatif. Les tests t révèlent que seuls les enfants de 8 à 10 ans, $t(35) =$

4,07, $p < 0,001$, ont répondu correctement à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard. Les enfants de 5 à 7 ans n'ont pas réussi la tâche à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard, $t(39) = -1,55$, $p < 0,07$.

Les pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour la tristesse sont présentés au tableau 5.

Tableau 5

Pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour les comportements interpersonnels de la tristesse dans l'étude 1

	Sexe					
	Garçons			Filles		
Groupes d'âge						
<i>Expression de l'émotion</i>	M	ET	N	M	ET	N
5 à 7 ans	68,75	(41,21)	24	78,13	(31,46)	16
8 à 10 ans	93,33	(17,59)	15	92,86	(17,93)	21
Tous	78,21	(35,90)	39	86,49	(25,41)	37

Le test U de Mann-Whitney révèle que les pourcentages moyens d'exactitude des réponses pour la tristesse sont significativement plus élevés pour les enfants de 8 à 10 ans ($M = 93,06$) que pour ceux de 5 à 7 ans ($M = 72,50$), $z = -2,697$, $p = 0,007$, $r_g^2 = 0,08$. Les analyses suggèrent qu'ils ne diffèrent pas selon le sexe. Deux tests t unilatéraux ont été utilisés pour déterminer si les enfants ont réussi la tâche des questions de comportements de l'expression de la tristesse à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard (33,33 %). L'examen des valeurs z et des histogrammes pour les données groupées selon l'âge suggèrent la normalité et l'absence de cas extrêmes. Les tests t ont été calculés en combinant les moyennes des enfants des deux sexes puisque

l'effet du sexe n'était pas significatif dans les analyses précédentes. Les tests t révèlent que les enfants de 5 à 7 ans, $t(39) = 6,61, p < 0,001$, et les enfants de 8 à 10 ans, $t(35) = 20,43, p < 0,001$, ont répondu correctement à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard.

Les tests de McNemar ont révélé que la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour l'histoire 2 que pour l'histoire 1 par les garçons de 5 à 7 ans et les filles de 8 à 10 ans (tableau 3). Afin de déterminer si la fréquence des bonnes réponses varie en fonction de l'âge et du sexe, des tests de χ^2 ont été effectués séparément pour l'histoire 1 et l'histoire 2. Il a été prédit que le niveau d'exactitude des enfants de 8 à 10 ans serait significativement plus élevé que celui des enfants de 5 à 7 ans pour la dissimulation de la tristesse.

Les analyses montrent que, pour l'histoire 1, les enfants de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que ceux de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=75) = 14,26, p < 0,001$). Le coefficient Phi de Cramer (ϕ) est une estimation du degré de liaison entre les deux variables nominales testées par le χ^2 . Le coefficient Phi au carré indique que la variance expliquée par l'âge sur le type de réponses est de taille moyenne ($\phi^2 = 0,19$). Par ailleurs, les analyses révèlent que l'effet du sexe n'est pas significatif. D'autres analyses de l'âge sur chaque niveau du sexe montrent que, pour l'histoire 1, les filles de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que celles de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=36) = 9,89, p = 0,002$), $\phi^2 = 0,27$. Cependant, l'âge n'a pas d'effet significatif chez les garçons.

Les analyses montrent aussi que, pour l'histoire 2, les enfants de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que ceux de 5 à 7 ans (χ^2

(1, N=74) = 10,28, $p < 0,001$), $\phi^2 = 0,14$. Encore une fois, l'effet du sexe n'est pas significatif. Des analyses examinant l'effet de l'âge pour chaque sexe montrent que les filles de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que celles de 5 à 7 ans (χ^2 (1, N=35) = 15,56, $p < 0,001$), $\phi^2 = 0,45$, dans le cas de l'histoire 2. Cependant, l'effet de l'âge n'est pas reproduit chez les garçons. Des analyses additionnelles examinant l'effet du sexe pour chaque niveau de l'âge révèlent que les filles de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que les garçons de 8 à 10 ans (χ^2 (1, N=36) = 6,30, $p = 0,012$), $\phi^2 = 0,17$. Cette tendance n'est pas observée chez les enfants de 5 à 7 ans.

Le test z pour un seul échantillon a servi à vérifier si la proportion de participants ayant réussi la tâche est supérieure à la proportion associée au hasard. Cette proportion est ici égale à 0,33. Comme le test a été appliqué huit fois (pour chaque histoire, chaque âge et chaque sexe), un seuil critique de 0,006 (0,05/8) a été retenu. Le test z révèle que la performance est supérieure au hasard uniquement dans le cas de l'histoire 2 chez les garçons de 5 à 7 ans, $z = 3,01$, et ceux de 8 à 10 ans, $z = 3,26$, ainsi que chez les filles de 8 à 10 ans, $z = 6,43$.

Effet de la condition. Selon les prédictions, les réponses appropriées aillaient être choisies significativement plus souvent pour l'expression des émotions que pour la dissimulation des émotions. Deux tests de McNemar ont été effectués afin de déterminer si le nombre de bonnes réponses différait en fonction de la condition (expression vs dissimulation). Ils ont été effectués séparément pour les histoires de la colère et de la tristesse. Afin de limiter le nombre d'analyses, les tests de McNemar ont été calculés pour l'ensemble des sujets. Les résultats révèlent que les réponses appropriées sont

choisies beaucoup plus souvent pour la condition expression que pour la condition dissimulation de l'histoire 1 ($p < 0,001$) et de l'histoire 2 ($p < 0,001$) de colère. Pour la tristesse, des résultats significatifs associés à la condition sont ressortis seulement dans le cas de l'histoire 1. Les réponses appropriées sont choisies significativement plus souvent lorsque la tristesse est exprimée plutôt que dissimulée ($p < 0,001$). Pour l'histoire 2 (tristesse), les réponses appropriées sont choisies aussi souvent pour la condition expression que pour la condition dissimulation.

Analyse des erreurs. L'analyse de variance factorielle a été prévue pour examiner l'effet de l'âge, du sexe et du type d'erreur sur la fréquence relative moyenne de l'erreur (variable dépendante). Des analyses préliminaires ont été effectuées pour confirmer les conditions d'application du modèle structurel qui sous-tend l'analyse de variance. L'examen des histogrammes pour les données groupées (selon l'âge et le sexe) et l'analyse des valeurs de z associées à l'asymétrie suggèrent que les scores de rétention pour les deux types d'erreur révèlent une légère asymétrie positive pour les garçons et les filles de 8 à 10 ans. Toutefois, l'asymétrie des scores de rétention va dans le même sens pour les deux autres groupes et, dans l'ensemble, les scores de rétention sont normalement distribués autour de la moyenne. L'analyse des cas extrêmes pour les données univariées (selon l'âge et le sexe) révèle la présence d'un cas extrême chez les filles de 5 à 7 ans et chez les garçons du même âge, $\chi^2(2) = 5,99, p > 0,05$. Les données de ces participants sont supprimées, ce qui réduit le nombre de participants à 74. L'examen des rapports de variance de chaque groupe et les tests de Levene [$F(3,70) = 0,983, p = 0,406$; $F(3,70) = 2,092, p = 0,109$] indique l'homogénéité des variances.

L'analyse des résultats a été orientée vers les types d'erreur commise par les enfants de manière à déterminer les types les plus fréquents chez les enfants de 5 à 7 ans et chez ceux de 8 à 10 ans dans les contextes où le personnage principal dissimule ses émotions. Il a été prédit que les enfants de 5 à 7 ans commettraient plus souvent l'erreur se rapportant à la condition. Afin de limiter le nombre d'analyses, la fréquence relative de chaque type d'erreur a été calculée pour chaque participant pour l'ensemble des deux émotions. Le tableau 6 présente les fréquences moyennes, exprimées en pourcentage, en fonction de l'âge et du sexe des participants.

Tableau 6

Pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses (et écarts-types) lorsque l'émotion est dissimulée dans l'étude 1

	Sexe					
	Garçons			Filles		
<i>Erreur de la condition</i>						
Groupes d'âge	M	ET	N	M	ET	N
5 à 7 ans	52,17	(27,09)	23	73,33	(22,09)	15
8 à 10 ans	28,33	(29,68)	15	17,86	(19,59)	21
Tous	42,76	(30,15)	38	40,97	(34,41)	36
<i>Erreur non liée à l'expression émotionnelle</i>						
Groupes d'âge						
5 à 7 ans	17,39	(17,58)	23	11,67	(12,91)	15
8 à 10 ans	20,00	(28,66)	15	13,10	(16,99)	21
Tous	18,42	(22,27)	38	12,50	(15,24)	36

Note. Les essais où les enfants n'ont pas donné de réponse après trois lectures des histoires ne sont pas inclus dans le calcul des pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses.

L'analyse de variance factorielle 2 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Type d'erreur), avec mesures répétées sur la dernière variable et la fréquence relative moyenne de l'erreur servant de variable dépendante — décèle un effet significatif du type d'erreur, $F(1,70) = 40,52$, $p < 0,001$, ainsi que de l'interaction Âge x Type d'erreur, $F(1,70) = 23,46$, $p < 0,001$. Le test d'effets simples montre que le type d'erreur a un effet significatif seulement chez les enfants de 5 à 7 ans, $F(1,70) = 45,65$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,40, l'erreur se rapportant à la condition ($M = 62,80$) étant plus fréquente que l'erreur non liée à l'expression émotionnelle ($M = 14,50$). L'erreur se rapportant à la condition concerne l'action des pairs du protagoniste la plus appropriée pour la condition de l'expression (soit la réponse appropriée pour l'autre version de l'histoire).

Justesse des réponses se rapportant aux pensées interpersonnelles

Codification des réponses pour les pensées interpersonnelles. La codification des réponses de pensées interpersonnelles découlant de l'expression et de la dissimulation des émotions dépend des réponses données aux questions de comportements. Lorsque la vignette réponse appropriée est sélectionnée pour le comportement et la pensée, un point est accordé à l'enfant. L'enfant obtient un score de zéro lorsqu'il choisit l'une des deux vignettes réponses inappropriées pour le comportement. Il obtient aussi un score de zéro s'il choisit la vignette réponse appropriée pour le comportement, mais choisit la pensée se rapportant au mauvais contexte émotionnel (erreur se rapportant à la condition), c'est-à-dire qu'il choisit la pensée découlant de la deuxième version de l'histoire (expression dissimulation). L'enfant obtient un score de zéro s'il choisit la vignette réponse appropriée pour le comportement et choisit la vignette réponse qui n'est pas en lien avec les événements de l'histoire (erreur non liée à l'expression émotionnelle). Les

pourcentages moyens d'exactitude cumulatifs ont été calculés pour la justesse des pensées interpersonnelles en incluant les instances où les enfants n'ont pas donné la bonne réponse aux comportements.

Analyses portant sur les histoires. Les pourcentages des réponses appropriées pour les histoires de la colère figurent au tableau 7.

Tableau 7

Pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de la colère en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1

	Enfants de 5 à 7 ans						Enfants de 8 à 10 ans					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N
Exp ^a												
Histoire 1	66,67	0,001	24	68,75	0,039	16	66,67	0,687	15	85,71	0,227	21
Histoire 2	12,50		24	25,00		16	53,33		15	61,90		21
Diss ^b												
Histoire 1	12,50	1,00	23	0	1,00	16	26,67	1,00	15	47,62	1,00	21
Histoire 2	16,67		23	6,25		16	33,33		15	52,38		21

Note. a. contexte de l'expression b. contexte de la dissimulation

Quatre tests de McNemar indiquent que les pourcentages des réponses appropriées pour l'histoire 1 diffèrent de ceux de l'histoire 2 pour les garçons de 5 à 7 ans, mais pas pour les trois autres groupes lorsque la colère est exprimée (la distribution binomiale est utilisée, $\alpha = 0,01$). Comme nous pouvons aussi le voir, quatre tests de McNemar révèlent que les pourcentages des réponses appropriées pour l'histoire 1 ne diffèrent pas de ceux de l'histoire 2 lorsque la colère est dissimulée.

Les pourcentages des réponses appropriées pour les histoires de la tristesse sont présentés au tableau 8. Quatre tests de McNemar suggèrent que les pourcentages des réponses appropriées ne diffèrent pas d'une histoire à l'autre lorsque la tristesse est exprimée.

Tableau 8

Pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, de l'histoire et de la condition dans l'étude 1

	Enfants de 5 à 7 ans						Enfants de 8 à 10 ans					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N	%	<i>p</i>	N
Exp ^a												
Histoire 1	56,52	1,00	23	68,75	1,00	16	80,00	0,625	15	90,48	1,00	21
Histoire 2	54,17		24	66,67		15	93,33		15	85,71		21
Diss ^b												
Histoire 1	8,33	0,001	24	0	0,031	15	20,00	0,008	15	47,62	0,001	21
Histoire 2	62,50		24	37,50		15	73,33		15	100		21

Note. a. contexte de l'expression b. contexte de la dissimulation

Trois des quatre tests de McNemar suggèrent toutefois que les pourcentages diffèrent lorsque la tristesse est dissimulée. Les trois tests révèlent que les garçons de 5 à 7 ans ainsi que les garçons et les filles de 8 à 10 ans ont choisi plus souvent la réponse appropriée pour l'histoire 2 que pour l'histoire 1.

Nous avons prévu d'examiner l'effet du sexe et de l'âge sur la justesse des choix de réponses des pensées à l'aide d'analyses de variance factorielles. Cependant, des analyses préliminaires ont montré que les conditions d'application de l'analyse de variance n'étaient pas respectées. L'analyse des valeurs de *z* associées à l'asymétrie et l'examen des histogrammes pour les distributions des variables dépendantes [justesse des choix de réponses des pensées interpersonnelles de la colère (exprimée et dissimulée) ainsi que de la tristesse (exprimée)] ont été effectués pour chacun des quatre groupes. Les résultats de l'analyse suggèrent que la normalité n'est pas respectée pour chacun des groupes. Par ailleurs, les tests de Levene suggèrent l'hétérogénéité des variances. Enfin, aucun type de transformation ne permettait de rendre les variances homogènes. Comme les conditions d'application de l'analyse de variance n'étaient pas respectées, les données

ont été analysées à l'aide de tests non paramétriques. Les plans des analyses se retrouvent à l'annexe K.

Les résultats des tests de McNemar présentés au tableau 7 suggéraient que la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour l'histoire 1 que pour l'histoire 2 par les garçons de 5 à 7 ans lorsque la colère était exprimée. Afin de déterminer si la fréquence des bonnes réponses était influencée par l'âge et le sexe des participants, des tests de χ^2 ont été effectués séparément pour l'histoire 1 et l'histoire 2.

Les analyses montrent que, pour l'histoire 1, la fréquence des bonnes réponses ne varie pas selon l'âge et le sexe. Quant à l'histoire 2, les analyses montrent que les enfants de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que ceux de 5 à 7 ans (χ^2 (1, N=76) = 13,58, $p < 0,001$), $\phi^2 = 0,18$. L'effet du sexe n'est pas significatif. Des analyses additionnelles montrent que, pour l'histoire 2, les garçons de 8 à 10 ans choisissent plus souvent la réponse appropriée que les garçons de 5 à 7 ans (χ^2 (1, N=39) = 7,601, $p = 0,006$), $\phi^2 = 0,19$. Toutefois, cette augmentation en fonction de l'âge n'est pas relevée chez les filles (χ^2 (1, N=37) = 4,980, $p = 0,026$).

Le test z pour un seul échantillon a servi à vérifier si la proportion de participants ayant réussi la tâche est supérieure à la proportion associée au hasard. Cette proportion est ici égale à 0,11. Comme le test a été appliqué 8 fois (pour chaque histoire, chaque âge et chaque sexe), un seuil critique de 0,006 (0,05/8) a été retenu. Le test z révèle que la performance est supérieure au hasard chez les garçons ($z = 8,67$) et les filles ($z = 7,34$) de 5 à 7 ans ainsi que chez les garçons ($z = 6,85$) et les filles ($z = 10,87$) de 8 à 10 ans pour l'histoire 1. Les tests z révèlent aussi que, pour l'histoire 2, seule la performance chez les

garçons de 8 à 10 ans, $z = 5,20$, et les filles de 8 à 10 ans, $z = 7,40$, est supérieure au hasard.

Les pourcentages moyens d'exactitude des réponses de la colère pour la dissimulation sont affichés au tableau 9. Il a été prévu que les pourcentages d'exactitude des pensées de la colère des enfants de 8 à 10 ans seraient significativement plus élevés que ceux des enfants de 5 à 7 ans. Le test U de Mann-Whitney révèle que les pourcentages moyens d'exactitude sont significativement plus élevés pour les enfants de 8 à 10 ans ($M = 41,67$) que pour les enfants de 5 à 7 ans ($M = 10,26$), $z = -3,20$, $p < 0,001$, lorsque la colère est dissimulée. Le coefficient de corrélation bisériale de rangs de Glass (r_g^2) indique que la variance expliquée par l'âge est de taille moyenne ($r_g^2 = 0,22$). Le test U de Mann-Whitney montre que les pourcentages moyens d'exactitude ne diffèrent pas selon le sexe.

Tableau 9

Pourcentages moyens d'exactitude des pensées interpersonnelles de la dissimulation de la colère dans l'étude 1

la colère dans l'enfance 1						
Groupes d'âge	Sexe					
	Garçons			Filles		
<i>Dissimulation de l'émotion</i>						
5 à 7 ans	15,22	(35,15)	23	3,13	(12,50)	16
8 à 10 ans	30,00	(41,40)	15	50,00	(35,36)	21
Tous	21,05	(37,90)	38	29,73	(36,25)	37

Deux tests U de Mann-Whitney évaluant l'effet d'âge séparément pour chaque sexe révèlent que seules les filles de 8 à 10 ans obtiennent des pourcentages d'exactitude

significativement plus élevés que les filles de 5 à 7 ans, $z = -4,10$, $p < 0,001$, $r_g^2 = 0,51$ (contexte de dissimulation). Ce résultat ne se retrouve pas chez les garçons.

Deux tests t unilatéraux ont servi à déterminer si les enfants ont réussi la tâche des questions des pensées de la dissimulation de la colère à un niveau supérieur à celui qui relève du hasard. Le hasard correspond à 11,11 % puisque l'enfant devait choisir une bonne réponse parmi trois possibilités pour réussir l'épreuve du comportement, puis devait choisir une bonne réponse sur une possibilité de trois pour réussir la question portant sur l'évaluation cognitive ($1/3 \times 1/3 = 11,11\%$). Aucun cas extrême n'est détecté et le postulat de la normalité des distributions du test t est respecté. Les tests t révèlent que seuls les enfants de 8 à 10 ans, $t(35) = 4,73$, $p < 0,001$, ont répondu correctement à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard. Les enfants de 5 à 7 ans n'ont pas réussi la tâche à un niveau supérieur à celui relevant du hasard, $t(39) = -0,19$, $p < 0,47$.

Les pourcentages moyens d'exactitude des réponses de la tristesse pour la condition de l'expression figurent au tableau 10. Le test U de Mann-Whitney révèle que les pourcentages moyens d'exactitude des pensées de la tristesse sont plus élevés chez les enfants de 8 à 10 ans ($M = 87,50$) que chez ceux de 5 à 7 ans ($M = 58,75$) pour le contexte de l'expression, $z = -3,14$, $p = 0,002$, $r_g^2 = 0,13$. Le test U de Mann-Whitney montre aussi que les pourcentages moyens d'exactitude des pensées de la tristesse ne diffèrent pas selon le sexe.

Deux tests t unilatéraux ont été choisis afin de déterminer si les enfants ont réussi la tâche à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard (11,11%). Les conditions d'application des tests t sont respectées. Les tests t révèlent que la

performance des sujets est supérieure au niveau relevant du hasard pour les enfants de 5 à 7 ans, $t(39) = 6,89$, $p < 0,001$, et pour les enfants de 8 à 10 ans, $t(35) = 16,54$, $p < 0,001$.

Tableau 10

Pourcentages moyens d'exactitude des réponses des pensées interpersonnelles de la tristesse dans l'étude 1

Groupes d'âge	Sexe					
	Garçons			Filles		
<i>Expression de l'émotion</i>	M	ET	N	M	ET	N
5 à 7 ans	54,17	(48,72)	24	65,63	(35,21)	16
8 à 10 ans	86,67	(22,89)	15	88,10	(31,24)	21
Tous	66,67	(43,43)	39	78,38	(34,44)	37

Les résultats des tests de McNemar présentés au tableau 8 suggéraient que la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour l'histoire 2 que pour l'histoire 1 par les garçons de 5 à 7 ans et ceux de 8 à 10 ans et par les filles de 8 à 10 ans lorsque la tristesse est dissimulée. Afin de déterminer si la fréquence des bonnes réponses était influencée par l'âge et le sexe des participants, des tests de χ^2 ont été effectués séparément pour l'histoire 1 et l'histoire 2.

Les analyses montrent que, pour l'histoire 1, les enfants de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que les enfants de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=75) = 11,23$, $p < 0,001$, $\phi^2 = 0,15$). Les résultats montrent aussi que la fréquence des bonnes réponses ne varie pas selon le sexe. Des analyses additionnelles examinant l'effet de l'âge pour chaque sexe montrent que, pour l'histoire 1, les filles de 8 à 10 ans choisissent plus souvent la réponse appropriée que les filles de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=36) = 9,89$, $p = 0,002$), $\phi^2 = 0,27$. Cependant, l'âge n'a pas d'effet significatif chez les garçons.

Les analyses montrent aussi que, pour l'histoire 2, les enfants de 8 à 10 ans choisissent significativement plus souvent la réponse appropriée que les enfants de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=74) = 10,28, p < 0,001$), $\phi^2 = 0,14$. L'effet du sexe n'est pas significatif. Des analyses additionnelles montrent que, pour l'histoire 2, les filles de 8 à 10 ans choisissent plus souvent la réponse appropriée que les filles de 5 à 7 ans ($\chi^2 (1, N=35) = 15,56, p < 0,001$), $\phi^2 = 0,44$. Toutefois, cette augmentation en fonction de l'âge n'est pas relevée chez les garçons. Des analyses examinant l'effet du sexe pour chaque groupe d'âge révèlent que les filles de 8 à 10 ans choisissent plus souvent la réponse appropriée que les garçons du même âge ($\chi^2 (1, N=36) = 6,30, p = 0,012$), $\phi^2 = 0,18$. Cependant, aucune différence entre les sexes n'est observée chez les enfants de 5 à 7 ans.

Le test z pour un seul échantillon a été utilisé pour vérifier si la proportion de participants ayant réussi la tâche est supérieure à la proportion associée au hasard. Cette proportion est ici égale à 0,11 ($\alpha = 0,006$). Le test z révèle que seul le rendement des filles de 8 à 10 ans pour l'histoire 1, $z = 5,32$, est supérieur au hasard. Quant à l'histoire 2, la performance des garçons de 5 à 7 ans ($z = 8,02$) et de ceux de 8 à 10 ans ($z = 7,67$) et des filles de 8 à 10 ans ($z = 12,96$) est supérieure au hasard.

Analyse de la condition (expression vs dissimulation). Il a été prédit que les réponses appropriées des pensées interpersonnelles seraient choisies significativement plus souvent pour le contexte de l'expression des émotions que pour celui de la dissimulation. Deux tests de McNemar ont été effectués afin de déterminer s'il existe des différences selon le type de réponses (réponse appropriée et inappropriée) en fonction de la version de l'histoire (expression et dissimulation). Ils ont été effectués séparément pour les histoires de la colère et de la tristesse. Afin de limiter le nombre d'analyses, les tests

de McNemar ont été calculés pour l'ensemble des sujets. Les résultats révèlent que les réponses appropriées sont choisies plus souvent pour la condition expression que pour la condition dissimulation de l'histoire 1 ($p < 0,001$) de colère. Les réponses appropriées et inappropriées de l'histoire 2 ne semblent pas varier en fonction de la version de l'histoire. Pour la tristesse, des résultats significatifs associés à la condition sont ressortis seulement dans le cas de l'histoire 1. Les réponses appropriées sont choisies plus souvent lorsque la tristesse est exprimée que lorsqu'elle est dissimulée ($p < 0,001$). Ce résultat ne se reproduit pas pour l'histoire 2.

Analyse des erreurs. Compte tenu de la fréquence relative moyenne très faible des catégories de mauvaises réponses pour les pensées interpersonnelles, il ne nous a pas paru opportun de traiter les données à l'aide d'analyses statistiques.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner le développement de la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse chez les enfants d'âge scolaire. Pour y arriver, nous avons porté une attention particulière à la justesse des réponses se rapportant aux comportements et aux pensées. Nous avons examiné l'effet de l'âge, du sexe et de la condition (expression vs dissimulation) sur cette compréhension. Enfin, nous nous sommes attardés aux erreurs les plus fréquemment commises dans le contexte de la dissimulation.

Justesse des réponses des comportements interpersonnels lorsque l'émotion était exprimée

Une contribution originale de cette étude est qu'elle nous renseigne au sujet de la capacité de l'enfant à se représenter les conséquences de l'expression de ses émotions

dans le contexte de ses relations interpersonnelles. Elle examine la connaissance qu'a l'enfant des réactions comportementales d'autres enfants en réponse à la tristesse et à la colère. Selon la théorie de Frijda (1986), l'expression de la colère signale au récepteur la disposition interne de l'émetteur à combattre les obstacles qui interfèrent avec la poursuite d'un but. Cela permet au récepteur d'adapter son comportement à la situation en réagissant de façon hostile ou en renonçant à l'objet qui était à la source du conflit. L'expression de la tristesse, elle, signale l'état de vulnérabilité de l'émetteur et peut susciter chez le récepteur des comportements d'aide ou du réconfort. Les résultats de notre étude révèlent que les enfants d'âge scolaire semblent avoir une bonne connaissance de ces conséquences comportementales précises. Ces enfants comprennent que l'expression de la colère peut conduire une personne à renoncer à l'objet qui était à la source du conflit. Ils parviennent aussi à comprendre que la tristesse peut déclencher des comportements rassurants chez un ami après une chute en patins. Dans l'ensemble, le niveau de réussite des enfants est élevé et nettement supérieur à celui qui est attribuable au hasard.

Nos résultats apportent une information complémentaire relativement à ce que Denham (1997) a trouvé. Denham a montré que les enfants de 5 ans choisissent que les parents réagissent par des actions pragmatiques lorsque la tristesse est exprimée par le personnage enfant. Nos résultats suggèrent que les enfants s'attendent à ce que leurs amis réagissent à leur tristesse par des actions pragmatiques comme le font les adultes (Denham, 1997). Nos résultats suggèrent aussi que la connaissance de l'enfant par rapport à certaines réactions comportementales précises de ses amis en réponse à la tristesse continue de s'améliorer au cours de la période scolaire. Ce changement pourrait

être attribuable au fait que le réseau social de l'enfant s'élargit et que le répertoire de ses capacités de communication émotionnelle devient plus complexe (Denham, 1998; Saarni, 1999). Il est possible que l'enfant observe la façon dont les gens de son entourage réagissent à l'expression des émotions d'autres personnes. L'enfant prendrait connaissance du fait que les réactions des gens en réponse à l'expression d'une émotion dépendent de la relation que ces derniers partagent avec la personne l'exprimant et des enjeux de la situation. Par exemple, l'enfant apprendrait peut-être qu'il est avantageux d'exprimer certaines de ses émotions négatives dans le contexte de ses relations d'amitié. Il arriverait à saisir qu'un ami ne tirera pas parti de son état de vulnérabilité s'il exprime sa tristesse et qu'il lui offrira plutôt de l'aide.

Justesse des choix de réponses des comportements interpersonnels lorsque l'émotion était dissimulée

Une autre contribution de l'étude est qu'elle a permis d'établir la connaissance qu'ont les enfants des comportements susceptibles de découler de la dissimulation. Elle a apporté une réponse plus complète à cette question en mettant l'accent sur le type de comportement que peut provoquer la dissimulation des émotions. Les enfants de notre étude saisissent qu'en dissimulant son émotion, le personnage principal fait comprendre au personnage secondaire que l'action qu'il a commise n'aura pas de conséquence négative sur leur relation. Ils constatent qu'un comportement susceptible de découler de la dissimulation est la continuation de l'activité (patinage, jeu, etc.) entre les deux enfants. Cependant, seuls les enfants de 8 à 10 ans répondent à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard pour les conséquences de la dissimulation de la colère. Nous obtenons des résultats comparables pour les histoires de tristesse sauf que la

performance des garçons de 5 à 7 ans est également supérieure au hasard pour la deuxième histoire.

Nos résultats apportent une information complémentaire relativement aux résultats de Saarni (1988). Lorsque les réponses des participants sont analysées en fonction de l'exactitude des comportements (et non pas en fonction de la dimension positive/négative des conséquences), nos résultats nous conduisent à penser que la performance des enfants de moins de 7 ans est moins élevée. L'émotion ressentie par le personnage principal était explicitement nommée dans les histoires de Saarni (1988). Dans notre étude, l'émotion ressentie n'était pas nommée dans les histoires où le personnage dissimulait son émotion. Seule l'émotion exprimée était présentée visuellement à l'enfant à l'aide d'expressions faciales. Il est possible que cela ait contribué à la difficulté des enfants de 5 à 7 ans à réussir notre tâche.

Seuls les pourcentages d'exactitude des filles de 8 à 10 ans sont significativement supérieurs à ceux des filles de 5 à 7 ans pour les deux émotions. Fait intéressant, les pourcentages moyens d'exactitude des comportements interpersonnels sont particulièrement faibles chez les filles de 5 à 7 ans dans le contexte de la dissimulation des deux émotions. Elles ont souvent tendance à choisir la conséquence interpersonnelle découlant de l'expression de l'émotion ressentie. Une explication de ce résultat met en cause le processus de socialisation des émotions (Brody & Hall, 2000; Saarni, 1999). Les jeunes filles nourrissent des attentes quant à la façon dont les gens vont réagir à la dissimulation de leurs émotions. Elles intègrent certains scénarios en fonction des expériences sociales auxquelles elles sont exposées dans leurs relations interpersonnelles. Certains travaux suggèrent que l'entourage social encourage davantage les jeunes filles à

exprimer leurs émotions négatives comme la tristesse en présence d'autrui que ce n'est le cas chez les garçons et les filles plus âgés (Fuchs & Thelen 1988; Zeman & Shipman, 1997). Le fait que les jeunes filles choisissent la conséquence interpersonnelle découlant de l'émotion spontanée semble appuyer cette constatation. Il est aussi important de mentionner que les filles de 5 à 7 ans étaient moins nombreuses que les garçons du même âge, que leur moyenne d'âge était légèrement moins élevée et que la taille de l'effet mesuré était moyenne.

Justesse des choix de réponses des comportements en fonction de l'histoire

Dans l'ensemble, l'exactitude des réponses des enfants ne varie pas selon les histoires. Seul un résultat s'est avéré significatif pour les histoires de dissimulation de la tristesse. Les garçons de 5 à 7 ans et les filles de 8 à 10 ans ont choisi la réponse appropriée plus souvent pour la deuxième histoire (cadeau décevant) que pour la première (chute en patins). Il est possible que ce résultat soit dû au type de dissimulation plutôt qu'au thème des histoires. Dans l'histoire 2, le personnage principal masquait sa tristesse tandis que dans la première, il la neutralisait. Le message communiqué à l'autre enfant par la neutralisation est peut-être plus ambigu que celui communiqué par le sourire (Benoit, McNally, Rapee, Gamble, & Wiseman, 2007; Ekman & Friesen, 1982; Leekam, Solomon, & Teoh, 2010). Il est également possible qu'indépendamment de l'expression faciale, une partie des enfants pensaient qu'il était nécessaire que le personnage vienne en aide et reconforte l'autre enfant blessé. Ils pensaient peut-être qu'un enfant devrait toujours venir en aide à son ami lorsqu'il est vulnérable. Une autre possibilité est que les enfants ont peut-être plus d'expérience avec l'événement de recevoir un cadeau décevant et à dissimuler leur émotion dans ce contexte.

Effet de la condition (expression vs dissimulation)

Comme prévu, les enfants de 5 à 10 ans ont plus de facilité à choisir correctement les comportements interpersonnels déclenchés par la colère lorsqu'elle est exprimée plutôt que dissimulée. Les pourcentages d'exactitude dans le cas de la colère sont presque deux fois plus élevés pour l'expression des émotions que pour la dissimulation. Ce résultat correspond aux travaux de Harris et ses collègues (1986) et de Perron et Gosselin (2007; 2009), lesquels suggèrent que le développement de la notion de dissimulation s'étend au cours de la deuxième moitié de l'enfance. Il n'est pas surprenant que les conséquences interpersonnelles qui suivent la dissimulation soient moins bien saisies par les enfants de notre étude. Il est difficile pour un enfant d'imaginer qu'une activité peut se poursuivre entre deux enfants s'il n'a pas d'abord saisi la notion de dissimulation. C'est donc dire que l'émotion réelle ne peut pas être perçue sur le visage de l'enfant qui la ressent. Pour la tristesse, le contexte de l'expression était supérieur à celui de la dissimulation pour une des deux histoires. Comme il a été mentionné précédemment, ce résultat est peut-être dû à l'ambiguïté des conséquences de la neutralisation.

Erreurs commises par les enfants dans le contexte de la dissimulation

Comme prévu, les enfants de 5 à 7 ans choisissent les comportements découlant de l'expression de l'émotion plutôt que ceux associés à la dissimulation. La probabilité élevée de ce type d'erreur suggère que les enfants de 5 à 7 ans n'ont peut-être pas encore complètement saisi le phénomène de la dissimulation. Ce résultat concorde avec les travaux de Harris et ses collègues (1986) et de Perron et Gosselin (2007; 2009). Les enfants de 5 à 7 ans semblent sous-estimer l'effet trompeur que l'émotion apparente peut déclencher chez un autre enfant. Par exemple, une fillette de 5 ans mentionne que

Jonathan va trouver un autre cadeau pour Patricia même si elle sourit, car elle ne veut pas de son cadeau. Il était peut-être difficile pour cette fillette de concevoir que l'émotion ressentie ne concorde pas avec l'émotion exprimée. Les filles et les garçons de 5 à 7 ans peuvent cependant distinguer le choix de réponses se rapportant au contexte émotionnel de celui qui n'est pas en lien avec l'expression émotionnelle. Cela démontre une certaine compréhension (toutefois incomplète) des conséquences de la dissimulation sur autrui.

Les enfants de 8 à 10 ans ont pour leur part choisi la réponse sans lien avec les émotions aussi souvent que celle associée au contexte émotionnel incorrect. Certains commentaires spontanés des enfants suggèrent qu'ils ont modifié l'histoire pour justifier leur réponse. Par exemple, certains enfants ont affirmé que le personnage qui tombe en patins à roulettes ne ressentait pas de la douleur ou ont affirmé que son ami regardait les autres enfants pour apprendre ce qu'il faut faire pour aider un enfant blessé. Le fait que les enfants changent l'émotion ressentie du personnage principal de manière à ce qu'elle corresponde à ce qui est exprimé par son expression faciale suggère qu'ils ont de la difficulté à comprendre la dissimulation. Cette observation correspond aux observations rapportées par Perron et Gosselin (2007, 2009).

Justesse des pensées interpersonnelles (expression et dissimulation)

Un critère de réussite plus strict était imposé au calcul des pourcentages d'exactitude des pensées. En effet, la réussite à une histoire donnée nécessitait que l'enfant ait choisi le bon type de comportement en plus de la bonne pensée. Malgré cela, les pourcentages moyens d'exactitude sont comparables à ceux obtenus pour les comportements (pour les deux émotions) chez les enfants de 8 à 10 ans et légèrement plus faibles chez les enfants de 5 à 7 ans. Cette observation suggère que lorsque les

enfants choisissent correctement le comportement, ils choisissent (dans l'ensemble) l'évaluation appropriée qu'un autre enfant pourrait faire de l'expression émotionnelle. Le lien entre la pensée (l'évaluation cognitive) et le comportement est souligné par les travaux de la théorie de l'esprit. En grandissant, les enfants saisissent que le comportement d'une personne n'est pas fondé uniquement sur les dimensions objectives d'une situation. Les enfants de 6 ans (et plus) arrivent à comprendre le rôle des états mentaux (par exemple, désirs, émotions, pensées et croyances) sur les actions d'une autre personne (Flavell, Miller, & Miller, 2002; Gauthier & Bradmetz, 2004; 2005; Harris et al., 1986; Wellman & Liu, 2004). Selon la théorie de l'esprit, être capable d'imaginer l'évaluation que pourrait faire un enfant d'une expression émotionnelle constitue une bonne façon de prédire son comportement.

De façon générale, les résultats sont semblables à ceux obtenus pour les comportements. Pour la moitié des histoires, les pourcentages de réussite sont encore une fois moins élevés dans le contexte de la dissimulation que dans celui de l'expression. Ce résultat n'est pas surprenant, car, dans le cas de la dissimulation, l'évaluation appropriée qu'un autre enfant pourrait faire de l'expression émotionnelle est plus complexe. Les pensées de l'autre enfant constituent le produit d'une manipulation volontaire de l'enfant qui dissimule son émotion.

Une différence dans l'exactitude des réponses en fonction de l'histoire est apparue pour les pensées interpersonnelles qui n'était pas constatée pour les comportements. Les enfants de 5 à 7 ans ont eu plus de difficulté à choisir l'évaluation cognitive appropriée pour l'histoire 2 (bonbons tombés dans la boue) que pour l'histoire 1 (jouet brisé) de l'expression de la colère. Seule la performance des enfants de 8 à 10 ans est supérieure au

hasard pour cette histoire. Il est possible que, pour l'histoire 2, les enfants de 5 à 7 ans ont pensé qu'indépendamment de l'émotion exprimée, un enfant devrait toujours pardonner à son meilleur ami.

Par ailleurs, il est important de mentionner que l'augmentation de la justesse des choix de réponses en fonction de l'âge dans le contexte de la dissimulation n'est vraie que pour les filles. Les filles de 8 à 10 ans obtiennent aussi des pourcentages de réussite (pour les pensées et les comportements) significativement supérieurs à ceux des garçons du même âge pour l'histoire du cadeau décevant. Il est possible que les filles ont eu plus de facilité à comprendre que le sourire (masquant la tristesse) du personnage principal envoyait un message clair à l'autre enfant qu'il ou elle était prêt ou prête à accepter le cadeau non souhaité. Les filles de 8 à 10 ans pouvaient peut-être plus facilement concevoir que l'autre enfant pensait que le personnage principal aimait son nouveau cadeau. Il est possible aussi que le thème du cadeau décevant soit plus représentatif des expériences propres aux filles en ce qui concerne la dissimulation de la tristesse.

Limites de l'étude

Une première limite de l'étude se rapporte au fait que le thème de l'histoire était confondu avec le type de dissimulation. Pour chaque émotion, il y avait une histoire dans laquelle le personnage masquait son émotion et une dans laquelle il la neutralisait. Cette particularité méthodologique limitait les analyses du type de dissimulation. De plus, le thème de l'histoire était confondu avec le niveau de familiarité du personnage secondaire. Nous avons également inclus le sexe dans nos analyses parce que l'effet de cette variable était méconnu. Cela a augmenté le nombre de nos analyses et a contribué à faire diminuer leur puissance.

Par ailleurs, un des buts de l'étude était d'examiner la connaissance qu'a l'enfant de l'évaluation faite par le récepteur en réponse à l'émotion lorsqu'il avait choisi le comportement approprié du récepteur. Il aurait été possible également de contrebalancer l'ordre de présentation des questions se rapportant aux comportements et aux pensées. Cela aurait permis de vérifier si l'exactitude des choix de réponses aurait varié en fonction du type de conséquence (comportement ou pensée).

Il est important aussi de mentionner qu'il y avait beaucoup de variabilité dans les données puisqu'il y avait seulement deux essais par émotion pour chaque contexte. Certains enfants avaient plus de difficulté à répondre correctement aux questions (surtout les enfants de 5 à 7 ans), tandis que d'autres répondaient correctement à toutes les questions. Les résultats de cette étude doivent donc être interprétés sous réserve et reproduits avec un plus large échantillon comprenant un nombre égal de garçons et de filles.

Malgré les limites de la présente étude, les résultats présentés suggèrent différentes pistes de recherche. Sur la base des résultats de cette étude, on peut se demander si le développement de la compréhension des comportements et des pensées susceptibles de provenir d'une émotion exprimée a les mêmes caractéristiques que celle d'une émotion modulée. Il serait important d'examiner de façon détaillée la justesse des choix de réponses des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions en ajoutant différents thèmes et situations dans lesquels un personnage dissimule sa colère et sa tristesse.

Par ailleurs, il serait également intéressant d'évaluer si la connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions varie en fonction du

niveau de familiarité du personnage secondaire dans les histoires ou du type de dissimulation puisque leurs effets sont méconnus. Les enfants de l'âge de 5 à 7 ans semblent avoir un début de compréhension des pensées évoquées chez autrui par la dissimulation. Toutefois, ce phénomène a été mesuré indirectement en fonction de la méthodologie employée et certains résultats méritent d'être revus. Il serait intéressant de mieux cibler la compréhension qu'ont les enfants des fausses croyances évoquées chez autrui par la dissimulation des émotions en ajoutant des essais, en modifiant un choix de réponses et en nommant explicitement l'émotion ressentie dans les histoires. Cela permettrait de mieux évaluer si les enfants peuvent choisir correctement les fausses croyances déclenchées par la dissimulation chez un autre enfant.

Étude 2

Objectifs et hypothèses

Cette deuxième étude a comme objectif d'examiner la connaissance qu'a l'enfant des fausses croyances évoquées chez un autre enfant par la dissimulation. Elle porte sur la compréhension de l'enfant en ce qui a trait à l'évaluation faite par le récepteur en réponse à une émotion modulée dans divers contextes interpersonnels. L'étude comprend trois groupes d'âge, soit un échantillon d'âges plus complet que la première. En plus de vérifier si la connaissance des enfants augmente au cours de la période scolaire, elle évalue les différences selon le sexe, le type de dissimulation et le niveau de familiarité entre l'émetteur et le récepteur.

L'ÉVIP n'est pas administrée aux enfants au cours de cette deuxième étude. Dans la première étude, tous les enfants ont obtenu un score à l'ÉVIP qui les situait à l'intérieur de la norme de développement. Aucun d'entre eux n'a été éliminé. Afin de raccourcir la

tâche expérimentale, nous allons nous contenter de vérifier la compréhension du contenu des histoires des enfants. Il s'agit d'une évaluation des conditions plus particulières à la réussite de notre tâche expérimentale.

Nous fondant sur les résultats obtenus dans la première étude, nous formulons trois hypothèses. Premièrement, nous prédisons que l'exactitude des pensées interpersonnelles de la dissimulation sera significativement meilleure pour les enfants de 9 à 10 ans que pour les enfants de 7 à 8 ans et de 5 à 6 ans. Deuxièmement, nous nous attendons à ce que l'erreur la plus fréquente chez le groupe d'enfants de 5 à 6 ans représente la pensée d'un enfant qui est déclenchée par l'expression de l'émotion du personnage principal. Troisièmement, nous prédisons que l'exactitude des pensées déclenchées par la dissimulation des enfants sera plus élevée lorsque l'émetteur masque son émotion que lorsqu'il la neutralise. Cette hypothèse se fonde aussi sur les résultats obtenus par Leekam, Solomon et Teoh (2010), ainsi que par Carlson, Schwartz-Felleman et Masters (1983). Selon ces auteurs, le message communiqué par l'expression de neutralité est parfois interprété comme étant ambigu par les jeunes enfants. Par ailleurs, aucune hypothèse ne sera émise pour ce qui est du sexe des participants. Les résultats de la première étude montrent un effet simple du sexe pour la tristesse chez les enfants de 8 à 10 ans seulement.

Les histoires de la présente étude varient en ce qui concerne la familiarité entre le personnage principal et le personnage secondaire. Cette variation a pour but d'offrir une diversité de contenu, de manière à éviter que la tâche ne soit monotone pour les participants. Le dernier but de l'étude est donc d'examiner si cette variable influence la performance des participants. Comme les travaux antérieurs n'ont pas évalué l'effet du

niveau de familiarité (entre l'émetteur et le récepteur) sur la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions, aucune hypothèse n'est proposée. De plus, aucune théorie ne nous permet d'avancer une hypothèse.

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de trois groupes d'enfants, soit 30 enfants âgés de 5 à 6 ans, 30 enfants âgés de 7 à 8 ans et 30 enfants âgés de 9 à 10 ans. Chaque groupe comporte un nombre équivalent de garçons et de filles. Trois différentes écoles élémentaires francophones de la région de Sudbury, North Bay et Ottawa ont fourni des participants dans les trois groupes d'âge. Les enfants proviennent majoritairement de familles de classe moyenne. Les pourcentages d'élèves faisant partie de ménages à revenu moyen varient entre 81 et 90 % pour les trois écoles (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Le taux de consentement des enfants et de leurs parents est de 32,7 % et de 40 % pour les deux écoles du Nord de l'Ontario, et de 18 % pour l'école d'Ottawa. La langue maternelle des participants est le français. Le consentement des directeurs d'école, des parents et des enfants est obtenu avant le début de l'expérimentation. Aucune rémunération n'est offerte pour la participation à l'étude. La lettre adressée à la direction des écoles sollicitées (Annexe M), le texte utilisé pour le recrutement en classe (Annexe B), la lettre aux parents (Annexe N), les formulaires de consentement des parents (Annexe O) ainsi que ceux des enfants (Annexe E), sont joints en annexe.

Matériel

Histoires et vignettes réponses. Quatre histoires illustrées dans lesquelles un personnage dissimule son émotion ont été ajoutées aux quatre histoires de dissimulation

de la première étude. Ces histoires se fondent sur les résultats des travaux de Carton-Guérin et Réveillaut (1980), Camras & Allison (1989) et Rotenberg (1985), et elles sont décrites en annexe (Annexe P). Pour chaque émotion, il y a quatre histoires, deux dans lesquelles le personnage neutralise son émotion et deux dans lesquelles il la masque. Pour la moitié des enfants, le personnage principal des huit histoires est du sexe masculin, tandis que pour l'autre moitié il est du sexe féminin. L'émotion que le personnage principal ressent (tristesse ou colère) est nommée dans chaque histoire. Le fait que le personnage dissimule son émotion est également mentionné. Dans quatre histoires, le personnage secondaire est du sexe opposé à celui du personnage principal, et il est du même sexe dans les quatre autres. Le niveau de familiarité entre le personnage principal et les personnages secondaires varie. Dans la moitié des histoires, le personnage secondaire est un membre de la famille ou le/la meilleur(e) ami(e) du personnage fictif, tandis que celui-ci est une connaissance ou un autre enfant de sa classe dans les autres histoires. L'ordre des histoires est aléatoire.

Les vignettes réponses sont les mêmes que dans l'étude précédente à l'exception d'un choix de réponses inapproprié. Ce choix de réponses est lié au contexte émotionnel et renvoie à une pensée découlant d'une préférence ou d'un autre état mental du personnage principal. Ce choix de réponses est inapproprié, car il est peu probable selon les informations fournies dans l'histoire. Par exemple, bien qu'il soit explicitement mentionné que le personnage principal aime son dessin dans le récit, la conséquence donnée comme choix à l'enfant est que l'autre enfant pensera que le personnage principal n'aime pas son dessin. L'ordre de présentation des vignettes réponses est contrebalancé.

Série d'expressions faciales. Le matériel comprend la même série d'expressions faciales que celle de l'étude 1 (Annexe G). Une série d'expressions faciales d'un garçon et d'une fille d'âge scolaire placées à l'horizontale est présentée aux participants.

Procédure

La procédure utilisée demeure la même que dans l'étude précédente, à l'exception du contenu des questions de compréhension posées à l'enfant. Une des questions vérifie la compréhension que manifeste l'enfant des informations de l'histoire qui vont à l'encontre d'un des choix de réponses inappropriés. La deuxième question demande plus de précision quant à l'action qu'exécute le personnage secondaire de l'histoire lorsque le personnage principal dissimule son émotion. Par ailleurs, les enfants sont questionnés au sujet de ce que les autres personnages des histoires pensent à la suite de la dissimulation de l'émotion du personnage principal. On trouvera le guide détaillé de l'entrevue à l'Annexe Q, et la feuille de réponses à l'Annexe R.

L'ordre de présentation des histoires est aléatoire, alors que l'ordre de présentation de la série d'expressions faciales est contrebalancé. Les histoires varient en ce qui concerne le type de dissimulation, la familiarité entre le personnage principal et le personnage secondaire et le thème.

Résultats

Plan d'analyse des données

Nous avons voulu examiner l'effet de l'âge, du sexe, du type de dissimulation, du type d'erreur et du niveau de familiarité sur la justesse des choix de réponses quant aux pensées au sujet de la dissimulation (variable dépendante) à l'aide de quatre analyses univariées. Dans chacune de ces analyses, nous voulions déterminer s'il y avait un effet

d'interaction entre la variable âge et les autres variables retenues. Nous avons inclus l'âge dans chacune des analyses puisqu'il s'agit de la variable d'intérêt. Les tableaux résumant les analyses de variance se trouvent à l'Annexe S. Nous avons ensuite examiné la justesse des choix de réponses quant aux pensées au sujet de la dissimulation en fonction des histoires à l'aide d'analyses non paramétriques. Ces analyses non paramétriques nous permettent d'obtenir des renseignements qui apportent un complément aux analyses univariées.

Rappel des histoires

Après la lecture de chaque histoire, l'enfant devait répondre à deux courtes questions de compréhension qui évaluaient son aptitude à se rappeler des éléments importants. La plupart des enfants (73 %) ont répondu correctement aux questions de compréhension après une seule lecture des huit histoires. Le tableau 11 présente le nombre de lectures des histoires par groupe d'âge.

Le tableau 11 indique que 17 enfants ont nécessité deux lectures des histoires tandis que sept enfants ont eu parfois besoin de trois lectures pour réussir les questions de compréhension. Tous les enfants de l'échantillon ont été en mesure de répondre correctement aux questions de compréhension après trois lectures des histoires.

Répétition des choix de réponses

Après avoir répondu correctement aux questions de compréhension, l'enfant devait retenir parmi trois choix celui que le personnage secondaire était le plus susceptible d'éprouver à la suite du contrôle émotionnel (neutralisation ou masquage) exercé par le personnage principal.

Tableau 11

Nombre de lectures des histoires que les enfants ont nécessité au cours de la tâche expérimentale de l'étude 2

Groupes d'âge	Nombre de lectures des histoires			Total
	1	2	3	
5 à 6 ans	22	2	6	30
7 à 8 ans	20	9	1	30
9 à 10 ans	24	6	0	30
Total	66	17	7	90

Le tableau 12 présente le nombre de lectures des choix de réponses au cours de la tâche expérimentale. Au total, 47 enfants ont répondu après une seule lecture des choix de réponses, 34 après deux lectures et neuf après trois lectures. Tous les enfants ont été en mesure de répondre après trois lectures des choix de réponses (ou moins).

Tableau 12

Nombre de lectures des choix de réponses que les enfants ont nécessité au cours de la tâche expérimentale de l'étude 2

Groupes d'âge	Nombre de lectures des choix de réponses			Total
	1	2	3	
5 à 6 ans	13	11	6	30
7 à 8 ans	14	15	1	30
9 à 10 ans	20	8	2	30
Total	47	34	9	90

Codification des réponses

Pour évaluer la compréhension des processus mentaux associée à la dissimulation des émotions, un point est accordé si l'enfant a choisi la bonne réponse. Celle-ci représente la pensée que les pairs du protagoniste sont le plus susceptibles d'éprouver suite à la dissimulation de la tristesse et de la colère. L'enfant obtient un résultat de zéro lorsqu'il retient le choix correspondant à la pensée associée à l'expression de l'émotion ressentie (erreur A). L'enfant reçoit également un résultat de zéro lorsqu'il choisit la réponse associée à une préférence ou à un autre état mental du personnage principal qui est contredit par les éléments présentés dans l'histoire (erreur B). Les réponses ont été transcrites pour chaque enfant et il ne manquait pas de données. Un pourcentage moyen d'exactitude par participant a ensuite été calculé.

Effets de l'âge, de l'émotion et du sexe

Des analyses préliminaires ont été effectuées afin de vérifier les conditions d'application du modèle structurel qui sous-tend l'analyse de variance. L'examen des histogrammes pour les données groupées (selon l'âge et le sexe) et l'analyse des valeurs de z associées à l'asymétrie suggèrent que les données sont distribuées normalement autour de la moyenne. L'examen des rapports de variance de chaque groupe confirme l'homogénéité des variances. L'analyse des cas extrêmes pour les données univariées (selon l'âge et le sexe) révèle l'absence de cas extrême.

Le tableau 13 présente les pourcentages moyens d'exactitude pour la justesse des choix de réponses quant aux processus mentaux découlant de la dissimulation, ainsi que leurs écarts-types en fonction de l'âge, du sexe et de l'émotion.

Tableau 13

Pourcentages moyens d'exactitude (et écarts-types) en fonction de l'âge, du sexe et de l'émotion dans l'étude 2

Groupes d'âge	Sexe							
	Garçons				Filles			
	Colère		Tristesse		Colère		Tristesse	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
5 à 6 ans	48,33	(22,09)	56,67	(35,94)	53,33	(26,50)	48,33	(25,82)
7 à 8 ans	56,67	(30,57)	68,33	(25,82)	68,33	(24,03)	66,67	(27,82)
9 à 10 ans	68,33	(24,03)	78,33	(24,76)	71,67	(29,68)	71,67	(28,14)
Tous	57,78	(25,56)	67,78	(28,84)	64,44	(26,74)	62,23	(27,26)

Les données ont été examinées à l'aide d'une analyse de variance 3 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Émotion), suivant un plan factoriel à mesures répétées sur la dernière variable.

L'effet de ces variables indépendantes est mesuré sur la variable dépendante, soit la justesse des choix de réponses quant aux pensées associées à la dissimulation. L'analyse révèle que l'âge a un effet significatif, $F(2,84) = 5,95$, $p < 0,001$, ainsi que l'interaction Sexe x Émotion, $F(1,84) = 4,52$, $p < 0,05$, sur la justesse des choix de réponses pour les pensées associées à la dissimulation. L'oméga carré partiel indique que la taille de l'effet de l'âge est moyenne (0,12), tandis que l'effet de l'interaction Émotion x Sexe est de petite taille (0,05).

Le test de Tukey indique que, conformément aux prédictions qui ont été formulées, la justesse des choix de réponses quant aux processus de pensée associés à la dissimulation est significativement meilleure chez les enfants de 9 à 10 ans que chez les enfants de 5 à 6 ans. Toutefois, celle-ci n'est pas significativement supérieure à celle des

enfants de 7 à 8 ans. La figure 1 permet de mieux illustrer l'effet de l'âge, et montre qu'il suit un modèle linéaire, $F(1,87) = 11,96, p < 0,01$.

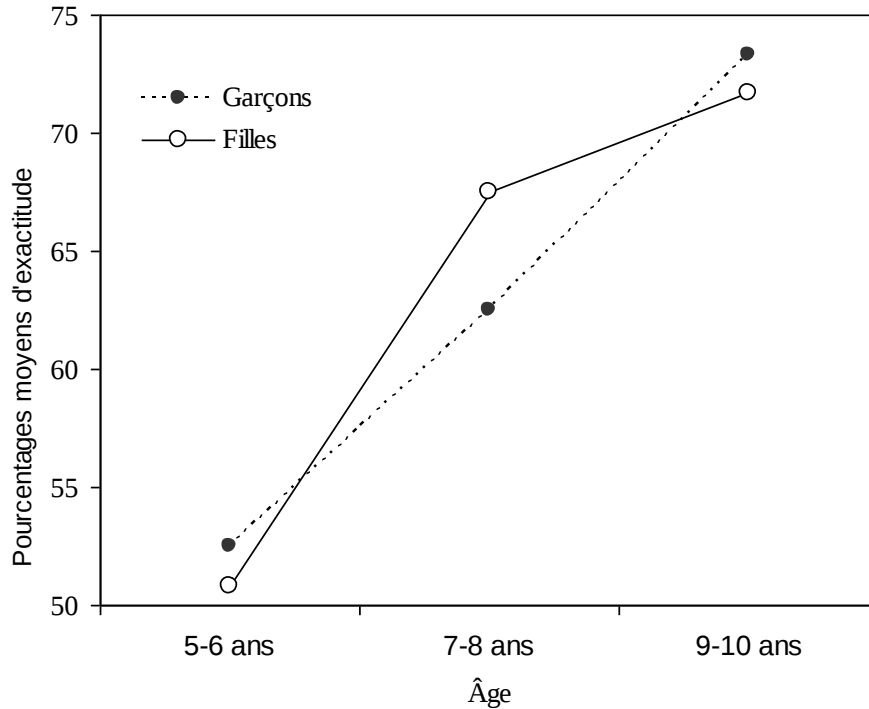


Figure 1. Tendance linéaire de l'âge selon le sexe dans l'étude 2.

Par ailleurs, les tests des effets simples montrent que l'émotion a seulement un effet significatif sur la justesse des choix de réponses quant aux processus mentaux découlant de la dissimulation chez les garçons, $F(1,84) = 6,05, p < 0,05, \eta^2 \text{ partiel} = 0,07$. Ces derniers obtiennent des pourcentages moyens d'exactitude significativement plus élevés pour la tristesse que pour la colère.

Six tests t unilatéraux ont été utilisés pour déterminer si les enfants ont réussi la tâche à un niveau supérieur à celui qui relève du hasard. Afin de contrôler le taux d'erreurs de l'ensemble lorsque plusieurs tests t sont effectués, nous avons utilisé un niveau α plus conservateur, connu sous l'appellation t de Bonferroni. Celui-ci a été

appliqué aux six tests t suivants ($\alpha'=\alpha/c$, $\alpha=0,008$). Le hasard correspond ici à 33 % puisqu'un choix de réponses sur une possibilité de trois constitue une bonne réponse. Les tests t révèlent que les garçons et les filles de 5 à 6 ans, $t(14) = 2,96$, $p < 0,008$, $t(14) = 3,17$, $p < 0,008$; de 7 à 8 ans; $t(14) = 4,36$, $p < 0,008$, $t(14) = 5,86$, $p < 0,008$ ainsi que de 9 à 10 ans; $t(14) = 7,54$, $p < 0,008$, $t(14) = 5,69$, $p < 0,008$, respectivement, ont atteint un niveau de réussite supérieur à celui qui est attribuable au hasard.

Effet du type de dissimulation

Des analyses préliminaires montrent que les conditions d'application du modèle structurel qui sous-tend l'analyse de variance sont respectées et qu'il n'y a pas de cas extrême. Le tableau 14 présente les pourcentages moyens d'exactitude pour la justesse des choix de réponses en fonction du type de dissimulation, de l'âge et du sexe.

Tableau 14

Pourcentages moyens d'exactitude pour la justesse en fonction de l'âge, du sexe et du type de dissimulation dans l'étude 2

Groupes d'âge	Sexe							
	Garçons				Filles			
	Masquage		Neutralisation		Masquage		Neutralisation	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
5 à 6 ans	55,00	(31,62)	50,00	(26,73)	60,00	(31,05)	41,67	(26,16)
7 à 8 ans	70,00	(33,00)	55,00	(34,33)	81,67	(19,98)	53,33	(33,89)
9 à 10 ans	83,33	(20,41)	63,33	(35,19)	85,00	(22,76)	58,33	(40,82)
Tous	69,44	(28,34)	56,11	(32,08)	75,56	(24,60)	51,11	(33,62)

Les données ont ensuite été soumises à une analyse de variance 3 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Type de dissimulation) suivant un plan factoriel à mesures répétées sur la dernière variable. L'analyse révèle un effet significatif de l'âge, $F(2,84) = 5,95$, $p < 0,01$, $\eta^2 =$

0,12, et un effet significatif du type de dissimulation, $F(1,84) = 22,49, p < 0,001$, seulement ($\eta^2 = 0,21$). Les enfants des trois groupes d'âge ont mieux choisi les pensées dans le cas du masquage que dans celui de la neutralisation.

Effet de la familiarité

Des analyses préliminaires ont été effectuées pour confirmer les conditions d'application du modèle structurel qui sous-tend l'analyse de variance. L'examen des histogrammes pour les données groupées (selon l'âge et le sexe) et l'analyse des valeurs de z associées à l'asymétrie suggèrent que les scores de rétention pour les deux niveaux de familiarité sont distribués normalement autour de la moyenne. Aucun cas extrême n'a été détecté. L'examen des rapports de variance pour chaque groupe et les tests de Levene [$F(5,84) = 0,217, p = 0,955$; $F(5,84) = 1,704, p = 0,143$] confirment l'homogénéité des variances.

Le tableau 15 présente les pourcentages moyens d'exactitude pour la justesse des choix de réponses en fonction du niveau de familiarité entre le personnage principal et le personnage secondaire, de l'âge et du sexe. Les données ont été soumises à une analyse de variance $3 \times 2 \times 2$ (Âge x Sexe x Niveau de familiarité) suivant un plan factoriel à mesures répétées sur la dernière variable. L'effet de ces variables indépendantes est mesuré sur la justesse des choix de réponses quant aux pensées associées à la dissimulation (variable dépendante).

Tableau 15

Pourcentages moyens d'exactitude (et écarts-types) en fonction de l'âge, du sexe et du niveau de familiarité dans l'étude 2

	Sexe					
	Garçons			Filles		
Groupes d'âge <i>Personnage familier</i>	M	ET	N	M	ET	N
5 à 6 ans	43,33	(29,07)	15	38,33	(18,58)	15
7 à 8 ans	56,67	(32,00)	15	65,00	(20,70)	15
9 à 10 ans	70,00	(21,55)	15	70,00	(30,18)	15
Tous	56,67	(29,39)	45	57,78	(27,09)	45
<i>Personnage peu familier</i>						
5 à 6 ans	61,67	(29,68)	15	63,33	(29,68)	15
7 à 8 ans	68,33	(27,50)	15	70,00	(33,00)	15
9 à 10 ans	76,67	(27,50)	15	73,33	(25,82)	15
Tous	68,89	(28,28)	45	68,89	(29,27)	45

L'analyse révèle un effet significatif de l'âge, $F(2,84)=5,95$, $p < 0,01$, $\eta^2=0,12$, et un effet significatif du niveau de familiarité, $F(1,84)=15,87$, $p < 0,01$, $\eta^2=0,16$. Aucun autre effet principal et d'interaction n'était significatif. Les pourcentages moyens d'exactitude parmi les enfants pour ce qui est de la justesse des choix de réponses quant aux pensées associées à la dissimulation en ce qui concerne les trois groupes d'âge sont donc plus élevés si le personnage secondaire est moins connu que s'il est familier.

Analyse des erreurs

L'analyse des résultats a ensuite été orientée vers les deux types d'erreur commis par les enfants afin de mieux comprendre leur performance dans l'épreuve de

compréhension. L'erreur A représente une conséquence découlant de l'expression de l'émotion *ressentie*, tandis que l'erreur B représente une conséquence découlant de la préférence émotionnelle ou de l'état de douleur du personnage principal. Le tableau 16 présente les pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses en fonction de l'âge et du type de dissimulation.

Tableau 16

Pourcentages moyens d'utilisation des catégories de mauvaises réponses (et écarts-types) en fonction de l'âge et du type de dissimulation dans l'étude 2

Groupes d'âge	Masquage				Neutralisation			
	Erreur A		Erreur B		Erreur A		Erreur B	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
5 à 6 ans	17,50	(17,56)	25,00	(21,77)	43,33	(27,02)	10,83	(14,21)
7 à 8 ans	11,67	(20,48)	12,50	(15,74)	39,17	(32,62)	6,67	(11,24)
9 à 10 ans	6,67	(17,29)	9,17	(13,90)	28,33	(33,95)	10,84	(16,97)
Tous	11,94	(18,82)	15,56	(18,58)	36,94	(31,62)	9,44	(14,31)

Des analyses préliminaires ont été effectuées pour confirmer les conditions d'application du modèle structurel qui sous-tend l'analyse de variance. Les analyses révèlent l'absence de cas extrêmes. L'examen des histogrammes pour les données groupées (selon l'âge) et l'analyse des valeurs de z associées à l'asymétrie suggèrent que les scores de rétention pour le masquage et la neutralisation révèlent une asymétrie positive (modérée) pour l'erreur A (masquage) chez les enfants de 7 à 8 ans et 9 à 10 ans. Toutefois, l'asymétrie des scores de rétention va dans le même sens pour l'autre groupe d'âge et l'erreur B. Dans l'ensemble, les scores de rétention sont distribués normalement autour de la moyenne. La valeur du coefficient d'aplatissement pour l'erreur A en ce qui concerne la condition de neutralisation chez les enfants de 9 à 10 ans est près de -1,5

suggérant que les queues comptent un plus grand nombre d'observations que dans une distribution gaussienne. Le résultat du test de box suggère que les matrices de covariances observées des variables dépendantes sont égales sur l'ensemble des groupes. L'examen des rapports de variance de chaque groupe et les tests de Levene indiquent une homogénéité des variances à l'exception de la neutralisation (Erreur A). L'application de la transformation de la racine carrée a permis de respecter le postulat de la normalité des variables (données groupées). Une analyse de variance $3 \times 2 \times 2$ (Âge x Type de dissimulation x Type d'erreur) suivant un plan factoriel à mesures répétées sur les deux dernières variables a été effectuée à deux reprises pour comparer les résultats des analyses avec les variables transformées et non transformées. Les résultats sont comparables et ne diffèrent pas. Les variables non transformées sont conservées pour l'analyse étant donné qu'elles facilitent l'interprétation des résultats (Tabachnik & Fidell, 2007).

Conformément aux analyses précédentes, les résultats de l'analyse révèle un effet significatif de l'âge, $F(2,87) = 6,14$, $p < 0,01$, η^2 partiel = 0,12, et du type de dissimulation, $F(1,87) = 22,71$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,21. Par ailleurs, les résultats montrent un effet significatif du type d'erreur, $F(1,87) = 24,91$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,22, et de l'interaction Type d'erreur x Type de dissimulation, $F(1,87) = 51,67$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,37, sur les pourcentages d'utilisation des catégories de mauvaises réponses. Contrairement aux hypothèses qui ont été formulées, l'erreur A n'est pas plus fréquente que l'erreur B chez les enfants de 5 à 6 ans lorsque le type de dissimulation est considéré. En effet, le test des effets simples montre que l'erreur A est plus fréquente que l'erreur B pour la neutralisation, $F(1,87) = 52,50$, $p < 0,001$, η^2 partiel = 0,38. Le test des

effets simples montre aussi que, pour le masquage, l'erreur B est plus fréquente que l'erreur A, $F(1,87) = 7,06$, $p < 0,01$, η^2 partiel = 0,08.

Analyses supplémentaires

Le plan de l'expérience ne permettait pas une analyse satisfaisante de tous les facteurs à l'aide d'une seule analyse. Nous avons choisi d'effectuer des analyses additionnelles. Celles-ci visent à fournir des informations supplémentaires sur le niveau de réussite des participants pour chacune des histoires. Le tableau 17 présente les pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de colère en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité.

Tableau 17

Pourcentages des réponses appropriées pour la colère en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité dans l'étude 2

Filles							
	Neutralisation				Masquage		
	5-6ans	7-8ans	9-10ans		5-6ans	7-8ans	9-10ans
	%	%	%		%	%	%
Familier	26,67	33,33	60,00	Familier	66,67	93,33	93,33
Non familier	53,33	53,33	53,33	Non familier	66,67	93,33	80,00
Garçons							
	Neutralisation				Masquage		
	5-6ans	7-8ans	9-10ans		5-6ans	7-8ans	9-10ans
	%	%	%		%	%	%
Familier	13,33*	46,67	46,67	Familier	60,00	73,33	80,00
Non familier	73,33*	46,67	60,00	Non familier	46,67	60,00	86,67

* $p < 0,01$

Une première série d'analyses non paramétriques (test de Cochran) révèle que la fréquence des réponses appropriées pour la colère diffère d'une histoire à l'autre chez les enfants de 5 à 6 ans ($Q(3, N=30)=15,07$, $p < 0,01$), les enfants de 7 à 8 ans ($Q(3, N=30)=18,20$, $p < 0,01$) et les enfants de 9 à 10 ans ($Q(3, N=30)=14,47$, $p < 0,01$). Des tests McNemar (un niveau α plus conservateur a été appliqué aux six tests) indiquent que

la réponse appropriée a été choisie plus souvent par les enfants de 5 à 6 ans pour les histoires 2, 3 et 4 que pour l'histoire 1. Chez les enfants de 7 à 8 ans, la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour les histoires 2 et 4 que pour l'histoire 1. Chez les enfants de 9 à 10 ans, celle-ci a été retenue plus fréquemment pour l'histoire 2 que pour l'histoire 1.

Une deuxième série d'analyses non paramétriques (test de Cochran) révèle que la fréquence des réponses appropriées pour les histoires évoquant la tristesse ne diffère pas d'une histoire à l'autre chez les enfants de 7 à 8 ans et de 9 à 10 ans, contrairement à la fréquence des réponses appropriées chez les enfants de 5 à 6 ans ($Q(3, N=30)=12,60$, $p<0,01$). Chez les enfants de 5 à 6 ans, des tests de McNemar ($\alpha/6=0,008$) indiquent que la réponse appropriée a été choisie plus souvent pour les histoires 5 et 6 que pour l'histoire 7. Le tableau 18 présente les pourcentages des réponses appropriées pour les pensées de tristesse en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité.

Tableau 18

Pourcentages des réponses appropriées pour la tristesse en fonction de l'âge, du sexe, du type de dissimulation et du niveau de familiarité dans l'étude 2

Filles							
	Neutralisation				Masquage		
	5-6ans	7-8ans	9-10ans		5-6ans	7-8ans	9-10ans
	%	%	%		%	%	%
Familier	73,33*	60,00	66,67	Familier	60,00	73,33	93,33
Non familier	13,33*	66,67	53,33	Non familier	46,67	60,00	73,33
Garçons							
	Neutralisation				Masquage		
	5-6ans	7-8ans	9-10ans		5-6ans	7-8ans	9-10ans
	%	%	%		%	%	%
Familier	66,67	73,00	73,33	Familier	60,00	93,33	86,67
Non familier	46,67	53,33	73,33	Non familier	53,33	53,33	80,00

* $p < 0,01$

Discussion

Cette deuxième étude avait comme but d'examiner le profil évolutif de la justesse des choix de réponses chez des enfants de 5 à 10 ans quant aux pensées découlant de la dissimulation. Cette recherche s'inscrit dans une perspective où l'émotion est considérée comme un état mental au même titre que les désirs et les croyances. L'enfant doit saisir que le contrôle émotionnel de la tristesse et de la colère peut évoquer une fausse croyance chez autrui, et que les différentes pensées que peut avoir une autre personne découlent de cette fausse croyance. Cette capacité renvoie à la notion de « méta-émotion » de Gottman, Katz et Hooven (1997). Ces chercheurs expliquent qu'il s'agit d'une structure organisationnelle des pensées et des émotions d'une personne au sujet des émotions et de la communication émotionnelle. Les travaux de ces chercheurs auprès d'adultes laissent supposer que cette structure exerce une influence sur leurs pratiques parentales et sur la façon dont leurs enfants vont gérer leurs émotions. Toutefois, la méta-émotion des enfants est peu connue. La présente étude apporte des informations nouvelles à ce sujet. Elle a examiné plus précisément la compréhension des processus de pensée chez les enfants de 5 à 10 ans qui découlent de la dissimulation dans le contexte des relations interpersonnelles.

Effet de l'âge

Les résultats de la présente étude indiquent d'abord que les enfants de 5 à 10 ans comprennent que la dissimulation de la tristesse et de la colère peut engendrer d'autres états mentaux chez leurs pairs. Les enfants des trois groupes d'âge de l'étude choisissent avec une exactitude supérieure au hasard les pensées que le personnage secondaire des histoires est susceptible d'avoir lorsque le personnage principal dissimule son émotion.

Les pourcentages moyens d'exactitude quant aux conséquences interpersonnelles de la tristesse et de la colère sont assez faibles chez les enfants de 5 à 6 ans (49 %), mais très élevés chez les enfants de 9 à 10 ans (85 %), révélant ainsi une variabilité des résultats en fonction de l'âge.

Conformément à notre hypothèse, les enfants de 9 à 10 ans ont obtenu des pourcentages de réussite significativement plus élevés quant aux pensées d'autrui associées à la dissimulation que les enfants de 5 à 6 ans. Cette augmentation est observée pour les deux sexes, les deux émotions, les deux types de dissimulation et les deux niveaux de familiarité. Les enfants de 5 à 6 ans manifestent un début de compréhension de ce phénomène, mais ils éprouvent plus de difficulté à se représenter les états mentaux de leurs pairs dans différents contextes sociaux qu'en éprouvent les enfants de 9 à 10 ans.

Cette observation s'accorde avec bon nombre de travaux se rapportant à la théorie de l'esprit (Siegler, 1996; Flavell, 2000; Flavell et al., 2002). Ceux-ci ont révélé que les enfants âgés de 4 et 8 ans avaient encore certaines difficultés à comprendre la nature représentationnelle des états mentaux. Par exemple, ils ont de la difficulté à se représenter le fait que la pensée d'une personne puisse en déclencher d'autres (Flavell, Green, & Flavell, 1993). C'est à partir de 5 à 6 ans que les enfants comprennent aussi que les réactions émotionnelles d'une personne ne sont pas fondées sur les dimensions objectives de la situation, mais plutôt sur les représentations subjectives (par exemple, les pensées et les croyances), même erronées, que cette personne peut avoir de la situation (Wellman & Liu, 2004).

Nos résultats semblent appuyer l'observation que les enfants de 5 à 6 ans ont peut-être plus de difficulté à se représenter la croyance de deuxième ordre. Contrairement

à la croyance de premier ordre (exemple : « Il pense que... »), la croyance de deuxième ordre représente une croyance à propos d'une autre croyance (exemple : « Il pense qu'elle pense que... »). La croyance de deuxième ordre suppose donc une combinaison d'états primaires de type récursif, c'est-à-dire des pensées à propos des pensées d'autrui (Miller, Kessel, & Flavell, 1970). Pour réussir notre tâche expérimentale, l'enfant devait pouvoir se représenter le fait qu'une personne modifie volontairement son comportement (dissimule son émotion) de façon à rendre fausse la croyance d'un autre enfant (Perron & Gosselin, 2009). La pensée de cette deuxième personne est liée à sa fausse croyance au sujet du personnage principal. L'enfant doit pouvoir relier ces concepts mentaux en une explication cohérente (Flavell et al., 2002). Il est possible que l'enfant du début de la période scolaire ne parvienne pas à maîtriser la complexité des relations entre les états mentaux impliquée dans le phénomène de la dissimulation des émotions (Bradmetz & Schneider, 1999; Miller et al., 1970; Perner & Wimmer, 1985, Perron & Gosselin, 2009).

Effet de l'émotion et du sexe

Les résultats de la présente étude montrent aussi que les garçons semblent être capables de mieux se représenter les états mentaux évoqués chez leurs pairs lorsque la tristesse est l'émotion qui est dissimulée. L'effet détecté est de petite taille et n'est pas observé chez les filles. Nos résultats s'accordent ici avec la documentation qui se rapporte à la socialisation des émotions chez les enfants (Fuchs & Thelen, 1988; Jenkins & Ball, 2000; Shipman, Zeman, Nesin, & Fitzgerald, 2003; Zeman & Garber, 1996). Saarni (1999) mentionne que les réponses de l'entourage (parents, pairs et enseignants) jouent un rôle capital dans la socialisation des émotions des enfants. En vieillissant, les garçons subiraient plus de pression de la part des adultes ou de leurs pairs pour contrôler

certaines de leurs émotions négatives comme la tristesse (Brody & Hall, 2000; Casey, 1993; Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007; Fuchs & Thelen, 1988; Shipman et al., 2003; Zeman & Garber, 1996). Puisque les conséquences interpersonnelles de l'expression de la tristesse sont plus menaçantes pour les jeunes garçons (Fabes et al., 1991; Gouin-Décarie et al., 2005) il est possible que ceux-ci réfléchissent davantage à leurs effets et aux pensées qu'elles déclenchent. Ainsi, les jeunes garçons sont peut-être plus attentifs et préoccupés par les fausses croyances déclenchées par la dissimulation de la tristesse chez d'autres enfants.

Effet du type de dissimulation

Conformément à notre hypothèse, les pourcentages d'exactitude chez les enfants des trois groupes d'âge sont significativement plus élevés lorsque le masquage est le type de dissimulation utilisé par le personnage principal plutôt que la neutralisation. Le sourire tend à susciter une disposition à entrer en contact amical et attire l'affection d'autrui (Frijda, 2003). Les enfants avaient peut-être plus de facilité à s'imaginer qu'une personne puisse penser que l'activité ne soit pas interrompue (ou qu'elle reprenne) lorsque l'autre enfant souriait. La nature plus ambiguë de la neutralité (Benoit, McNally, Rapee, Gamble, & Wiseman, 2007) a possiblement contribué à la difficulté de la tâche chez les enfants de 5 à 10 ans. Il était peut-être plus difficile pour les enfants de choisir la pensée découlant de la neutralisation, car ce qu'elle signifie sur le plan interpersonnel est plus équivoque (Tel, 1989; Trougakos, Jackson, & Beal, 2011).

Effet du niveau de familiarité entre les interlocuteurs

Nous avons obtenu des pourcentages d'exactitude pour les processus mentaux découlant de la dissimulation qui étaient plus élevés lorsque l'interlocuteur était peu

connu que lorsqu'il était familial. Une explication accorderait de l'importance à la nature de la relation interpersonnelle. Les relations entre bons amis et les relations entre frères et sœurs sont définies comme étant plus intimes et plus durables dans le temps que celles que les enfants entretiennent avec leurs camarades de classe (Knight & Chao, 1991; Laursen, Hartup, & Koplas, 1996). Les enfants de notre étude ont peut-être plus de facilité à imaginer qu'un enfant veuille tromper un autre enfant qu'il ne connaît pas bien et les pensées déclenchées par ce geste. En comparaison aux frères et sœurs, les camarades de classe sont peut-être moins tolérants de l'expression de la colère et de la tristesse et ont moins tendance à pardonner à l'enfant qui les exprime. Les réactions des enfants moins connus sont aussi moins prévisibles que celles d'un frère, d'une sœur ou d'un bon ami. Les enfants réfléchissent peut-être davantage aux réactions et aux états mentaux d'un enfant qu'ils connaissent moins bien car cela les aideraient à mieux appréhender une situation émotionnelle de leur point de vue et à se représenter ses fausses croyances.

Thème des histoires et erreurs commises par les enfants

Contrairement à notre hypothèse, l'erreur la plus fréquente chez les enfants de 5 à 6 ans ne concerne pas toujours la conséquence de l'expression authentique de l'émotion. Les résultats de la présente étude suggèrent que, même si les erreurs commises sont moins fréquentes chez les enfants de 9 à 10 ans, les erreurs de tous les enfants varient en fonction du type de dissimulation. Lorsque le personnage principal neutralise la colère ou la tristesse, les enfants ont tendance à choisir les pensées associées à l'expression authentique de cette émotion. Il se pourrait que les enfants âgés de 5 et 10 ans aient plus

de difficulté à comprendre que l'émotion ressentie par une personne ne peut pas être perçue lorsqu'elle neutralise l'expression de l'émotion.

Fait intéressant, les histoires pour lesquelles les enfants de 5 à 6 ans choisissaient le moins souvent la réponse appropriée (les histoires 1 et 7) impliquaient la neutralisation. Elles faisaient référence respectivement au refus d'une demande et à l'atteinte à un bien privé par un frère ou une sœur. Il se pourrait que les enfants de 5 et 6 ans aient considéré qu'une personne familière est presque toujours en mesure de détecter l'émotion même si l'expression est neutralisée.

Pour ce qui est du masquage, le deuxième type de dissimulation, les enfants ont tendance à choisir une préférence émotionnelle du personnage principal lorsqu'ils n'obtiennent pas la bonne réponse. Dans ce contexte, les enfants de 5 à 10 ans choisissent peut-être les pensées liées à un changement de l'émotion ressentie du personnage principal. Certains commentaires spontanés des enfants pendant l'administration de l'épreuve appuient cette hypothèse. Ils avaient tendance à expliquer le masquage en modifiant certains éléments de la situation sociale comme c'était le cas dans l'étude de Harris (1989). Par exemple, certains enfants ont dit que le personnage principal n'aime plus ses bonbons préférés, et que c'est peut-être une des raisons pour lesquelles il affiche un sourire après qu'ils tombent dans la boue. Les enfants disaient que c'est pour cela que l'autre enfant de l'histoire pense que le personnage n'aime plus ses bonbons. Perron et Gosselin (2007) observent que certains enfants de leur étude ont tendance à se représenter le phénomène de la dissimulation en modifiant l'émotion ressentie. Ceux-ci rapportaient que le personnage devenait heureux non parce qu'il dissimulait sa tristesse, mais bien parce qu'il ressentait maintenant de la joie. Autrement dit, il est possible que, pour le

masquage, la préférence émotive du personnage principal concordait mieux avec le sourire que l'autre choix de réponses.

Discussion générale

Dans la présente section, nous mettrons d'abord en relation les résultats obtenus dans les deux études que nous avons réalisées afin d'en dégager les implications théoriques. Nous présenterons ensuite une réflexion critique concernant les limites de cette thèse et, finalement, nous exposerons les questions de recherche qui mériteraient, à notre avis, un examen plus attentif dans l'avenir.

Implications théoriques des résultats obtenus

Les deux études réalisées dans le cadre de cette thèse ont permis de documenter certains aspects du domaine de la théorie de l'esprit qui n'avaient pas été étudiés jusqu'à maintenant. Au-delà de la compréhension du caractère contrôlable de l'émotion, d'autres habiletés en lien avec les états mentaux et les croyances se développeraient au cours de la deuxième moitié de l'enfance, soit la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions. En premier lieu, nos résultats montrent que les enfants ont une certaine connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression de la colère et de la tristesse dès le début de la période scolaire. En second lieu, nos résultats indiquent que les enfants de 5 à 10 ans ont plus de facilité à choisir correctement les comportements interpersonnels déclenchés par la colère et la tristesse lorsque celles-ci sont exprimées plutôt que dissimulées. Nos résultats viennent appuyer les travaux de Harris et de ses collègues (1986) ainsi que ceux de Perron et Gosselin (2007; 2009). Les résultats de nos deux études suggèrent que la

représentation des conséquences interpersonnelles découlant de l'effet trompeur d'une émotion est difficile à concevoir pour les enfants du début de la période scolaire.

Une autre conclusion de nos études se rapporte à l'effet de l'âge sur la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions. Les enfants âgés de 8 à 10 ans peuvent mieux se représenter l'effet que l'expression et la dissimulation d'une émotion peuvent avoir sur la pensée et le comportement d'un autre enfant. Ils montrent une bonne connaissance des conséquences probables de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse, tant sur le plan du comportement que sur celui des pensées, c'est-à-dire du type d'évaluation qu'une personne est susceptible de faire lorsqu'elle voit une autre personne exprimer ou dissimuler la colère et la tristesse.

Les résultats de nos deux études concernant l'effet de l'âge sur la justesse des choix de réponses des pensées interpersonnelles (l'évaluation cognitive faite du comportement d'une autre personne) divergent toutefois quelque peu. Premièrement, les pourcentages de réussite des enfants de l'étude 2 sont plus élevés que ceux de l'étude 1. Pour certaines conditions, les enfants de l'étude 1 n'ont pas réussi la tâche à un niveau supérieur à celui qui est attribuable au hasard. Deuxièmement, l'effet de l'âge se généralise à toutes les variables considérées (émotion, types d'erreur, type de dissimulation, niveau de familiarité, etc.) dans l'étude 2, tandis que l'élévation des pourcentages d'exactitude n'est décelée que chez les filles dans l'étude 1.

Nous croyons que cette divergence entre les résultats des deux études est en bonne partie attribuable à des différences méthodologiques. D'abord, les enfants se faisaient lire deux histoires par émotion dans la première étude alors qu'ils écoutaient quatre histoires par émotion dans la deuxième étude, augmentant ainsi la précision de la

mesure. Dans la première étude, les pourcentages moyens d'exactitude pour les pensées interpersonnelles de la dissimulation des enfants de 5 à 10 ans étaient calculés seulement si les enfants avaient choisi correctement la conséquence comportementale découlant de la dissimulation. De plus, l'émotion réelle n'était pas explicitement nommée dans les récits de la dissimulation de la première étude, tandis qu'elle l'était dans la deuxième étude.

De façon générale, les résultats des deux études ne semblent pas appuyer le fait qu'il existe des différences importantes entre le développement de la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions des filles et celui des garçons. Parmi toutes les analyses que nous avons effectuées, seul un petit nombre ont révélé un effet significatif du sexe. Ces résultats concordent avec ceux de Saarni (1988) qui affirme que la compréhension des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions ne varie pas selon le sexe des participants. Ces résultats sont également conformes aux résultats des travaux s'intéressant à la compréhension de la dissimulation des émotions (Perron & Gosselin, 2007; 2009; Pons, Harris, & De Rosnay, 2004) qui n'ont pas relevé de différences entre les sexes.

Certaines différences significatives concernant le sexe ont toutefois été constatées, mais elles étaient peu nombreuses en comparaison du nombre d'analyses effectuées. Parmi celles que nous aimerions souligner, notons que, dans la deuxième étude, les garçons obtiennent des pourcentages plus élevés pour les pensées déclenchées par la dissimulation de la tristesse que pour la dissimulation de la colère. La première étude n'a pas permis de constater ce résultat puisque nous n'avons pas comparé le profil évolutif général de la tristesse à celui de la colère. Nous avons très peu d'essais par émotion lors

de la première étude, limitant ainsi les analyses. Il serait important de reproduire ce résultat, car il est conforme aux travaux portant sur les attentes des enfants des conséquences interpersonnelles de l'expression de leurs émotions (Fuchs & Thelen, 1988; Zeman & Garber, 1996; Shipman & Zeman, 2001).

L'étude de Fuchs & Thelen (1988) montre que les garçons de 9 à 12 ans ont des attentes moins positives concernant l'expression de la tristesse que les filles. D'après ces auteurs, les garçons se sentent vulnérables lorsqu'ils expriment leur tristesse en présence d'autrui. En revanche, les garçons peuvent déterminer des situations dans lesquelles la dissimulation de la tristesse entraîne des conséquences positives sur le plan interpersonnel (Saarni, 1988). Nos résultats apportent une information complémentaire relativement aux résultats de Saarni (1988) et de Fuchs et Thelen (1988). Nos données suggèrent que lorsque la dissimulation de l'émotion sert à préserver la relation interpersonnelle, les garçons de 5 à 10 ans ont une meilleure connaissance du type d'évaluation qu'une personne est susceptible de faire en réponse à la dissimulation de la tristesse comparativement à la dissimulation de la colère.

Une autre conclusion de la thèse montre que le niveau de rendement des enfants à la tâche expérimentale est comparable pour les diverses histoires que nous avons utilisées. Cela est particulièrement vrai lorsque l'émotion était exprimée. Cependant, le niveau de performance des enfants variait à quelques reprises selon l'histoire lorsque le personnage principal dissimulait son émotion (surtout auprès des jeunes enfants). Par exemple, les enfants de 5 et 6 ans ont eu plus de difficulté à choisir la conséquence interpersonnelle déclenchée par la dissimulation lorsque le personnage principal refusait la demande d'un enfant ou lorsqu'il tombait en patin à roulettes. Les enfants de 5 à 10 ans

avaient aussi plus de difficulté à se représenter la conséquence de la dissimulation lorsque le personnage secondaire brisait le jouet du personnage principal. Il est possible que, pour ces histoires, une partie des enfants pensaient qu'il était nécessaire d'aider un ami lorsqu'il se blesse ou bien d'arrêter de jouer lorsqu'un enfant casse un jouet, indépendamment de l'expression faciale. Par ailleurs, il est important de signaler que le type de dissimulation et le niveau de familiarité entre les interlocuteurs variaient également pour les histoires où le personnage dissimulait son émotion. Pour toutes les histoires mentionnées antérieurement, le personnage principal neutralisait son émotion. Dans certaines de ces histoires, les personnages secondaires étaient aussi des frères et sœurs du personnage principal. Dans le contexte de dissimulation, il est plausible que la variation du niveau de performance pour les histoires soit en partie attribuable à l'effet du type de dissimulation et du niveau de familiarité entre les interlocuteurs.

Les deux études que nous avons menées ont aussi permis d'établir les difficultés rencontrées par les enfants en ce qui concerne leur connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation de la colère et de la tristesse. Premièrement, les enfants de 5 à 7 ans ont de la difficulté à choisir correctement les pensées et les comportements déclenchés chez autrui par l'effet trompeur d'une émotion. Les enfants ont tendance à choisir les comportements et les pensées associés à l'expression authentique de la tristesse et de la colère. L'ajout du type de dissimulation aux analyses portant sur les erreurs des enfants dans la deuxième étude semble appuyer ce résultat. Les enfants de 5 à 10 ans avaient plus de difficulté à comprendre que l'émotion ressentie par une personne ne peut plus être perçue lorsqu'elle neutralise l'expression de l'émotion. Les enfants choisissaient le plus souvent la pensée associée à l'expression authentique.

Ces résultats concordent avec les travaux analysant la compréhension entre les émotions réelles et apparentes chez les enfants d'âge scolaire (Gosselin et al., 2002; Harris et al., 1986; Josephs, 1994; Perron & Gosselin, 2007; 2009).

Les enfants de nos études avaient aussi de la difficulté à choisir les pensées des personnages lorsque le personnage principal de l'histoire masquait son émotion. Ils avaient alors plus tendance à commettre le deuxième type d'erreur qui impliquait une préférence émotionnelle du personnage principal. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, plusieurs enfants avaient tendance à justifier leur choix de pensées et ces justifications montraient qu'ils avaient modifié certains éléments des histoires. Nos résultats indiquent qu'il est important de tenir compte du type de dissimulation lors de l'analyse des erreurs des enfants.

Une autre conclusion générale de la thèse établit que la connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions est influencée par le niveau de familiarité entre les personnages des histoires. Nos résultats montrent qu'il est plus facile pour l'enfant de se représenter les conséquences interpersonnelles de la dissimulation lorsque le personnage principal connaît moins l'autre personnage. Les enfants réfléchissent et évaluent peut-être davantage les pensées d'autrui lorsque leurs réactions sont moins prévisibles et que le contexte social est plus ambigu (Saarni, 1999, Scherer, 2001). En effet, lorsqu'il s'agit d'une situation sociale moins connue et que les réactions de l'autre enfant sont moins prévisibles, l'enfant fait peut-être un plus grand nombre d'inférences concernant le contexte de l'état émotionnel du personnage principal. Il peut par exemple se demander : « Est-ce que l'expression du personnage principal est simulée ou spontanée? », « Est-ce qu'il cherche à tromper l'autre enfant? », « Quel est le

but du personnage principal? », « Qu'est-ce que l'autre enfant va penser et faire? ».

Aussi, il est possible que les enfants de 5 à 10 ans aient plus de facilité à imaginer qu'un enfant veuille tromper un autre enfant qu'il ne connaît pas bien et à saisir les pensées déclenchées par ce geste. Il se pourrait, par exemple, que les enfants croient qu'un frère, une sœur ou un bon ami serait moins dupé par la neutralisation ou le masquage qu'un enfant qu'il connaîtrait moins.

Limites de la thèse

Une première limite de la thèse porte sur la généralisation de nos résultats par rapport aux situations de la vie quotidienne et aux relations interpersonnelles des enfants. Nous ne savons pas si les enfants peuvent se représenter correctement les pensées et les comportements de leurs pairs déclenchés par l'expression de leurs émotions dans leur vie de tous les jours. Nous avons interrogé les enfants à partir d'histoires dans lesquelles le personnage principal exprimait son émotion en présence d'autrui dans une situation sociale donnée. Nous avons plusieurs histoires pour rendre la tâche stimulante et pour offrir différentes situations interpersonnelles dans lesquelles se manifestait une tendance à l'action de la colère et de la tristesse. Fait intéressant, le niveau de performance des enfants en lien avec les conséquences interpersonnelles des émotions ne variait généralement pas en fonction des histoires. Comme nous l'avons mentionné auparavant, il variait seulement à quelques reprises (surtout chez les plus jeunes enfants) pour les histoires dans lesquelles le personnage dissimulait son émotion. Nos résultats montrent que les enfants ont une certaine connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions, mais nous ne savons pas si les enfants utilisent cette connaissance lorsqu'ils interagissent avec d'autres personnes dans la vie quotidienne.

Certaines améliorations pourraient également être apportées à notre plan expérimental. Nous avons présenté deux histoires pour chacune des émotions dans la première étude : une dans laquelle un personnage neutralisait son émotion et l'autre dans laquelle il la masquait. Dans la deuxième étude, nous avons présenté aux enfants quatre histoires dans lesquelles un enfant dissimulait sa colère et quatre dans lesquelles il dissimulait sa tristesse en présence d'autres enfants. Cependant, le type de dissimulation et le niveau de familiarité variaient de façon concomitante avec l'histoire. Cela a limité certaines conclusions que nous pouvions tirer des résultats. Il aurait été possible de présenter, pour chaque émotion, deux versions de la même histoire : une dans laquelle le personnage principal neutralise son émotion et une dans laquelle il masque son émotion (ou une version de l'histoire dans laquelle les personnages se connaissent et l'autre dans laquelle les personnages se connaissent peu). Ces changements auraient permis d'éviter que l'histoire soit confondue par rapport au type de dissimulation et au niveau de familiarité entre les interlocuteurs.

Une autre limite de la thèse se rapporte à un aspect méthodologique des deux études. Il est important de tenir compte du fait que les exemples donnés durant les instructions aux enfants ont peut-être exercé un effet sur le niveau de performance en lien avec le type de dissimulation (neutralisation et masquage). L'exemple dans les instructions de la première étude laissait sous-entendre que la neutralité pouvait mener autant à la continuité qu'à une interruption de l'activité, alors que l'exemple donné pour le masquage indiquait clairement qu'il y aurait continuité de l'activité. Il est plausible que les exemples donnés ont eu une incidence sur les choix de réponses des enfants en ce qui concerne le type de dissimulation dans la première étude. Cependant, les exemples

donnés dans les instructions de la deuxième étude n'offraient pas la bonne réponse pour les scénarios de neutralité et de masquage et un effet du type de dissimulation a été décelé auprès d'enfants différents. Cela suggère que cet aspect méthodologique a eu une incidence limitée sur les résultats.

D'autre part, la thèse comporte une autre limite liée aux différences individuelles pouvant exister à l'intérieur de chaque groupe d'âge quant à la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions des enfants. Bien que les scores de réussite augmentent en fonction de l'âge, nous avons relevé une variabilité importante à l'intérieur d'un même groupe d'âge. Denham (1997) rapporte que les enfants comprenant le mieux les réactions de leurs parents en réponse à leurs émotions sont ceux qui sont considérés par leurs enseignants comme étant les plus coopératifs, empathiques et compétents sur le plan social. Les données de cette thèse n'ont pas permis d'examiner des différences qualitatives pouvant exister entre les enfants et certains de leurs comportements en lien avec la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions. Cependant, les deux études de cette thèse comptent parmi les premières à proposer un profil évolutif général de la connaissance des enfants des conséquences interpersonnelles des émotions.

Par ailleurs, il aurait été possible d'utiliser une autre méthode que celle que nous avons choisie. Nous avons soumis les participants à une tâche de jugement à choix forcé pour évaluer la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions. Il aurait été possible également de demander aux enfants de nous dire quels sont les pensées et le comportement du personnage secondaire dans les différentes situations. Cette méthode aurait peut-être permis de dépister des pensées et des comportements différents de ceux

que nous avons proposés. Cependant, nous croyons que ce type de tâche aurait désavantagé les plus jeunes enfants, car cette méthode fait davantage appel à leurs habiletés langagières. Nous croyons donc que la méthode que nous avons choisie était plus adéquate en lien avec les objectifs de recherche que nous poursuivions.

En plus des limites des analyses statistiques mentionnées dans les discussions respectives des études et de la petite taille de notre échantillon, il est important de mentionner que les analyses pour déterminer les attentes concernant la taille des effets significatifs et l'interprétation des répercussions comportementales apparentes n'ont pas été effectuées avant la mise en œuvre des études. Il n'y avait pas de repères permettant de prédire la taille des effets attendus puisqu'il s'agissait de la première étude se penchant sur de telles questions. D'un autre côté, il est également important de tenir compte du fait que nous avons choisi une méthode transversale pour répondre à nos questions de recherche. Un devis longitudinal aurait également pu offrir une preuve encore plus convaincante que la compréhension des enfants des conséquences interpersonnelles des émotions s'améliore en fonction de l'âge.

Nous croyons toutefois que les données obtenues dans le cadre de cette thèse peuvent raisonnablement contribuer à créer un portrait réaliste du profil évolutif de la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des enfants sur les pairs. Les deux études menées dans le contexte de ce projet de thèse indiquent que les enfants de 5 et 6 ans ont une certaine compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions, mais que celle-ci se complexifie vers l'âge de 8 à 10 ans. Les enfants de 5 à 7 ans semblent avoir été capables de répondre aux questions de compréhension que nous leur avons posées et de choisir la conséquence la plus probable

de survenir à la suite de l'expression de la colère et de la tristesse, ce qui suggère ainsi qu'à cet âge les enfants remplissent les conditions nécessaires à la compréhension de la tâche que nous leur avons proposée dans les deux études.

D'autres travaux dans le même domaine semblent suggérer que les enfants de 5 à 10 ans détiennent les compétences conceptuelles nécessaires pour résoudre une tâche comparable à celle utilisée dans cette thèse. Denham (1997) a montré que les enfants de 5 ans pouvaient compléter la fin des récits en montrant, à l'aide de gestes et de paroles, la réaction des parents quant à l'émotion exprimée (joie, tristesse, colère et peur). Les résultats de Saarni (1988) suggèrent qu'après avoir entendu quatre récits, les enfants de 6 et 7 ans et ceux de 10 et 11 ans peuvent dire ce que le personnage secondaire des récits pense du personnage principal si ce dernier cache son émotion.

Voies futures de recherche

Les résultats de cette thèse enrichissent les connaissances déjà établies dans le domaine de la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions. Ils soulèvent également certains enjeux et hypothèses qui méritent d'être vérifiés par des travaux de recherche ultérieurs. Tout d'abord, nous ne savons pas si la connaissance des conséquences interpersonnelles découlant de la dissimulation des émotions continue de se développer au-delà de l'âge de 10 ans et à quel âge elle est comparable à celle des adultes. Il serait intéressant de répéter cette étude avec un plus grand nombre d'enfants par tranche d'âge et d'inclure un groupe d'adolescents et d'adultes. Des changements importants au niveau de l'évaluation cognitive du comportement sont susceptibles de survenir au cours de l'adolescence (Piaget & Inhelder, 1966) ou de l'âge adulte (Labouvie-vief, 1990). Burnett, Thompson, Bird et Blakemore (2011) constatent

d'ailleurs des changements significativement importants dans la connaissance des émotions complexes d'autrui au cours de l'adolescence.

De plus, nous ne savons pas si la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions varie en fonction d'autres aspects de la relation entre les personnages des histoires. Dans certaines de nos histoires, le personnage secondaire représentait un grand frère ou une grande sœur du personnage principal. Il est possible que l'écart entre l'âge des personnages ait exercé un effet sur nos résultats. En plus de considérer cette dernière variable dans les études futures, il serait intéressant de vérifier si la différence de pouvoir entre les personnages a une influence sur la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions.

À quelques exceptions près, nous avons vu que le niveau de performance des enfants à notre tâche expérimentale ne variait pas en fonction de l'histoire. À l'avenir, il serait important de conserver les histoires pour lesquelles le niveau de performance des enfants ne variait pas. Il serait également indispensable de valider d'autres histoires dans lesquelles un enfant dissimule diverses émotions (colère, tristesse, dégoût, peur, joie, surprise) afin de permettre une plus grande généralisation des résultats.

Par ailleurs, les différences individuelles dans les théories de la pensée ont été peu étudiées jusqu'à présent. Certains chercheurs suggèrent que différents facteurs influencent le développement de certains aspects de la compréhension des émotions, comme le statut socioéconomique des familles (Cutting & Dunn, 1999), le style d'attachement des enfants (Lafortune et al., 2005) et les discours entretenus à la maison au sujet des émotions (Dunn et al., 1991). Étant donné que nous avons documenté le profil évolutif de la connaissance des conséquences interpersonnelles des enfants de 5 à

10 ans, il serait pertinent d'examiner l'effet de certains facteurs individuels sur le développement de cette connaissance. Il serait aussi intéressant d'ajouter au protocole expérimental des mesures évaluant le niveau d'acceptation de l'enfant parmi ses pairs selon la perspective de l'enseignant, des parents et des autres enfants de la classe. Cet ajout permettrait d'évaluer s'il existe une corrélation entre la compréhension de l'enfant des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions et son intégration parmi ses pairs au cours de la deuxième moitié de l'enfance.

Une autre question dans le domaine de la compréhension des conséquences interpersonnelles des émotions qui mérite un examen attentif dans l'avenir a trait à l'évaluation cognitive du comportement. Les théories cognitives multicomponentielles, comme celles proposées par Scherer (1984), postulent que c'est l'interprétation ou l'évaluation donnée par la personne de la situation émotionnelle qui détermine la nature et la direction des états émotionnels ainsi que certaines conséquences qui en découlent (Sander & Scherer, 2009; Scherer, 2009). Il serait intéressant de modifier la fin des histoires en ajoutant l'interprétation de l'expression faciale par le personnage secondaire. L'interprétation pourrait varier de façon systématique dans les histoires. Cet ajout permettrait d'évaluer si le comportement anticipé de l'enfant varie en fonction de l'interprétation de l'expression faciale. Cela permettrait de mieux documenter le lien entre l'évaluation cognitive de l'expression et le comportement. Il serait aussi possible d'ajouter des questions au sujet des différentes dimensions du contexte de l'émetteur et du contexte de l'observateur des histoires. Il serait possible de questionner les enfants plus âgés concernant le degré de certitude de l'émetteur à prédire les conséquences interpersonnelles de l'expression émotionnelle (spontanée ou modulée). Par exemple, à la

fin de la lecture de l'histoire, l'enfant pourrait indiquer à quel point le personnage principal est certain que la réaction de l'autre interlocuteur va se produire. Il conviendrait aussi d'examiner si l'enfant pense que l'émetteur peut gérer les conséquences interpersonnelles découlant de l'expression émotionnelle. Par exemple, on pourrait demander à l'enfant si le personnage principal est prêt à accepter ou à tolérer la conséquence interpersonnelle résultant de l'expression de son émotion. Il conviendrait de reprendre les analyses en ajoutant ce type de questions pour différentes émotions négatives et positives. Ces informations sont importantes, car les réponses émotionnelles d'un individu sont grandement influencées par son interprétation du contexte interpersonnel et des comportements d'autrui. Les réponses émotionnelles incitent l'individu à établir, entretenir ou changer sa relation avec l'autre (Frijda, 1986; 2007).

Conclusion

Au-delà de la compréhension du caractère contrôlable de l'émotion, d'autres habiletés en lien avec les états mentaux et les croyances se développeraient au cours de la deuxième moitié de l'enfance, soit la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression et de la dissimulation des émotions. Nos résultats révèlent que les enfants ont une certaine connaissance des conséquences interpersonnelles de l'expression de la colère et de la tristesse dès le début de la période scolaire. Nos résultats montrent aussi que les enfants de 5 à 10 ans ont plus de facilité à choisir correctement les comportements interpersonnels déclenchés par la colère et la tristesse lorsque celles-ci sont exprimées plutôt que dissimulées. Cependant, les enfants âgés de 8 à 10 ans peuvent mieux se représenter l'effet que l'expression et la dissimulation d'une émotion peuvent avoir sur la pensée et le comportement d'un autre enfant. Ils montrent une bonne connaissance des

conséquences probables de l'expression et de la dissimulation de la colère et de la tristesse, tant sur le plan du comportement que sur celui des pensées, c'est-à-dire du type d'évaluation qu'une personne est susceptible de faire lorsqu'elle voit une autre personne exprimer ou dissimuler la colère et la tristesse. De façon générale, les résultats des deux études ne semblent pas suggérer de différences importantes entre le développement de la connaissance des conséquences interpersonnelles des émotions des filles et celui des garçons. Par ailleurs, le niveau de performance des enfants à la tâche expérimentale est comparable pour les différentes histoires que nous avons utilisées. Certains facteurs, tel le type de dissimulation, semblent toutefois contribuer à la représentation des enfants des comportements et des pensées interpersonnels déclenchés par la dissimulation. Les enfants de nos études avaient plus de difficulté à choisir les comportements et les pensées déclenchés par la neutralisation. Une autre conclusion générale de la thèse établit que la connaissance des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions est influencée par le niveau de familiarité entre les personnages des histoires. Nos résultats montrent qu'il est plus facile pour l'enfant de se représenter les conséquences interpersonnelles de la dissimulation lorsque le personnage principal connaît moins l'autre personnage.

Références

- Arsenio, W. F., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927. doi: 10.2307/1131243
- Arsenio, W. F., Gold, G., & Adams, E. (2006). Children's conception and display of moral emotions. Tiré de M. Killen & J. Smetana (Éds.), *Handbook of moral development* (pp. 581-610). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15(2), 107-132.
- Barden, C., Zelko, F., Duncan, S., & Masters, J. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 968-976. doi: 10.1037/0022-3514.39.5.968
- Barrett, K., & Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotions. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development Second Edition* (pp. 555-578). New York: Wiley.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115(2), 243-267. doi: 10.1037/0033-2909.115.2.243
- Bennett, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(3), 267-274.

- Benoit, K., McNally, R., Rapee, R., Gamble, A., & Wiseman, A. (2007). Processing of emotional faces in children and adolescents with anxiety disorders. *Behaviour Change*, 24(4), 183-194. doi: 10.1375/ bech.24.4.183
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269. doi: 10.1037/h0031267
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is little red riding hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 501-514.
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (2004). The role of counterfactually satisfied desire in the lag between false belief and false-emotion attributions in children aged 4-7. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 185-196.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, Emotion and Expression. Tiré de M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Éds.), *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford Press.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G., Blakemore, S-J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and individual differences*, 21, 681-689.
- Camras, L. A., Allison, K. (1989). Children's and adults' beliefs about emotion elicitation. *Motivation and Emotion*, 13(1), 53-70. doi: 10.1007/ BF00995544
- Camras, L., Sachs-Alter, E., & Ribordy, S. (1996). Emotion understanding in maltreated children: Recognition of facial expressions and integration with other emotion cues. Tiré de M. Lewis & M. Sullivan (Éds.), *Emotional development in atypical children* (pp.203-225). New Jersey: Erlbaum.

- Carlson, C. R., Schwartz Felleman, E., & Masters, J. C. (1983). Influence of children's emotional states on the recognition of emotion in peers and social motives to change another's emotional state. *Motivation and Emotion*, 7(1), 61-79. doi: 10.1007/BF00992965
- Carton-Guérin, A., & Réveillaut, E. (1980). Étude de la représentation des états émotifs de l'enfant d'âge préscolaire. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1, 63-83. doi :10.1007/BF00995544
- Casey, R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119-129. doi : 10.1037/0012-1649.29.1.119
- Cassano, M., Perry-Parrish, & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16(2), 210-231. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321. doi: 10.2307/1130411
- Cole, P., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73(3), 983-996. doi: 10.1111/1467-8624.00451
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. doi:10.1111/1467-8624.00061
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence.

- International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319. doi: 10.1080/016502597385351
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development in childhood education. Tiré de B. Spodek (Éd.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85-103). New York: Maxwell Macmillan International.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 193-202.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152. doi: 10.2307/1130882
- De Rosnay, M., & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4(1), 39-54. doi:10.1080/14616730210123139
- Donaldson, S., & Westerman, M. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotion. *Developmental Psychology*, 22, 655-662. doi: 10.1037/0012-1649.22.5.655
- Dunn, J., & Brown, J. R. (1994). Affect expression in the family: Children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

- Dunn, J., Brown, J. R., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 235-238. doi: 10.1002/%28SICI%291098-2337%281997%2923:5%3C343:AID-AB4%3E3.0.CO;2-J
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : Psycan.
- During, S., & McMahon, R. (1991). Recognition of emotional facial expressions by abusive mothers and their children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 132-139. doi: 10.1207/s15374424jccp2002_4
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books/Henry Holt and Co.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the face*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). Measuring facial movement. *Environmental Psychology and Nonverbal Behaviour*, 1(1), 56-76. doi: 10.1007/BF01115465
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1978). Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial action. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1982). Felt, false, and miserable smiles. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6(4), 238-252. doi: 10.1007/BF00987191

- Ekman, P., Friesen, W.V., & Tomkins, S. S. (1971). Facial affect scoring technique (FAST): A first validity study. *Semiotica*, 3(1), 37-58.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Mischealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27(5), 858-866. doi: 10.1037/0012-1649.27.5.858
- Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damnuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62, 827-839.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23. doi: 10.1080/016502500383421
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development*, 64, 387-398.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development (Fourth Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. Tiré de P. Mardaga (Éd.), *Les émotions : Cognition, langage et développement* (pp. 15-32). Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Frijda, N. H. (2007). *The Laws of Emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum .
- Fuchs, D., & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective states and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322. doi: 10.2307/1130494

- Gardner, D., Harris, P.L. Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11(2), 203-218.
- Garner, P. W., Carlson J., D., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637. doi: 10.2307/1131405
- Garner, P.W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 19-36. doi: 10.1016/S0193-3973%2896%2990003-9
- Gauthier, C., & Bradmetz, J. (2005). Le développement de la compréhension des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Enfance*, 57(4), 353-368.
- Gauthier, C., & Bradmetz, J. (2004). Le développement de la compréhension et de la conceptualisation des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 9 ans. *Bulletin de psychologie*, 57(2), 181-189.
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. G. (2005). Child-parent and child-peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14, 229-241. doi: 10.1002/icd.377
- Gnepp, J. (1989). Personalized inferences of emotions and appraisals: Component processes and correlates. *Developmental Psychology*, 25, 277-288. doi: 10.1037/0012-1649.25.2.277

- Gnepp, J., & Hess, D. L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103-108. doi: 10.1037/0012-1649.22.1.103
- Gosselin, P. (2005). The emotional decoding of facial expressions during the duration of childhood. *Canadian Psychology*, 46(3), 126-138. doi: 10.1037/h0087016
- Gosselin, P., Waren, M., & Diotte, M. (2002). Motivation to hide emotion and children's understanding of the distinction between real and apparent emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 479-495. doi: 10.1080/00221320209598697
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gouin-Décarie, T., Quintal, T., Ricard, M., Deneault, J., & Morin, P. L. (2005). La compréhension précoce de l'émotion comme cause de l'action. *Enfance*, 57(4), 383-402.
- Gross, D., & Harris, P. (1988). False beliefs about emotions: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475-488.
- Hadwin, J., Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509. doi: 10.1016/0022-0965(83)90048-6
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.

- Harris, P., Donnelly, K., Guz, G., R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909. doi: 10.2307/1130366
- Harris, P., Olthof, T., Terwogt, M. M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 319-394.
- Harris, P., & Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Tiré de J. M. Colleta & A. Tcherkassof (Éds.), *Les émotions: Cognition, langage et développement* (pp. 209-228). Belgique: Mardaga
- Harris, P., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. Tiré de P. Harris & C. Saarni (Éds.), *Children's understanding of emotion* (pp.81-116). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1982). A cognitive-developmental approach to children's use of affect and trait labels. Tiré de F.C. Serafica (Éd.), *Social cognition and social relations in context* (pp. 27-61). New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1983). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. Tiré de W. F. Overton (Éd.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 147-194). New Jersey: Erlbaum.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399. doi: 10.1037/0012-1649.23.3.388

- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hurtubise, M., Pinard, F., Gosselin, P., & St-Pierre, M-F. (2009, Août). Children's knowledge of anger situations and display rules. Session de poster présentée au International Society for Research on Emotion, Louvain, Belgique.
- Izard, C. E. (1990). Facial Expression and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 487-498. doi: 10.1037/0022-3514.58.3.487
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- Jenkins, J. M., & Ball, S. (2000). Distinguishing between negative emotions: Children's understanding of the social regulatory aspects of emotion. *Cognition and Emotion*, 14(2), 261-282. doi: 10.1080/026999300378969
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(4), 301-326. doi: 10.1007/BF02172291
- Joshi, M., S., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384. doi: 10.2307/1131504
- Knight, G. P., & Chao, C.C. (1991). Cooperative, competitive, and individualistic social values among 8 to 12 year-old siblings, friends and acquaintances. *Personality*

- and Social Psychology Bulletin*, 17(2), 201-211. doi:
10.1177/014616729101700213
- Labouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development.
Tiré de M. L. Commons, C., Armon, L., Kohlberg, F.A. Richard, T. A., Grotzer,
& J.D., Sinnott (Éds.), *Adult development and adult thought* (pp. 43-62). New
York: Praeger.
- Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudin, P-A., Pons, F., & Albanese, O. (2005). *Pédagogie et
psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy, Québec :
Presses de l'Université du Québec.
- Laursen, B., Hartup, W.W., & Koplas, A. L. (2002). Towards understanding peer
conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 76-102.
- Leekam, S. R., Solomon, T. L., Teoh, Y-S. (2010). Adults' social cues facilitate young
children's use of signs and symbols. *Developmental Science*, 13(1), 108-119 doi:
10.1111/j.1467-7687.2009.00862.x.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition,
emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi:
10.1037/0033-295X.98.2.224
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation
and Emotion*, 14(3), 195-214. doi: 10.1007/BF00995569
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social
competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the
schools*, 41(3), 313-321. doi: 10.1002/pits.10161

- McLloyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.185
- Meins, E., Fernyhough, C., & Russell, J. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24. doi: 10.1111/1467-9507.00047
- Miller, P. H., Kessel, F. S., & Flavell, J. H. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about... : A study of social cognitive development. *Child Development*, 41, 613-623.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Profils des écoles élémentaires de l'Ontario : effectifs des élèves*. Consulté le 2 juillet 2010 à partir de l'outil de recherche pour trouver des écoles en Ontario financées par des fonds publics: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/sift/index.html>
- Mowder, B. A. (2005). Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 46-64.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H. Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64. doi: 10.1348/026151000165562

- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471. doi: 10.1016/0022-0965%2885%2990051-7
- Perron, M., & Gosselin, P. (2007). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire. *Enfance*, 2, 109-126.
- Perron, M., & Gosselin, P. (2009). Difficulté des jeunes enfants à comprendre la dissimulation des émotions. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 63(4), 276-286. doi: 10.1037/a0015689
- Perron, M., Gosselin, P., Gagnon, M., Jomphe, M., Doucet, M., & Beaupré, M. (2008). The understanding of emotion dissimulation in school-aged children. Tiré de Columbus, A., M. (Éd.), *Advances in psychology research (Volume 59)* (pp.1-16). New York: Nova Science Publishers.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Pollak, S. D., Cichetti, D., Horming, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688. doi: 10.1037/0012-1649.36.5.679
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174. doi: 10.1080/02699930500282108

- Pons, F., Harris, P., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 347-353. doi: 10.1111/1467-9450.00354
- Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*, 811-824. doi: 10.1111/1467-9450.00354
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Cowan, R. (2005). Children's understanding of mental states as causes of emotions. *Infant and Child Development, 14*, 259-272. doi: 10.1002/icd.391
- Rotenberg, K. J. (1985). Causes, intensity, motives and consequences of children's anger from self-reports. *Journal of Genetic Psychology, 146*(1), 101-106.
- Rotenberg, K. J., & Eisenberg, N. (1997). Developmental differences in the understanding of and reaction to others' inhibition of emotional expression. *Developmental Psychology, 33*(3), 526-537. doi: 10.1037/0012-1649.33.3.526
- Russell, A., Petit, G. S., Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review, 18*, 313-352.
- Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development, 61*, 1872-1881. doi: 10.2307/1130843

- Russell, J. A., & Paris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavioral Development*, 17(2), 349-365.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15(4), 424-429. doi: 10.1037/0012-1649.15.4.424
- Saarni, C. (1988). Children's understanding of the interpersonal consequences of dissemblance of nonverbal emotional-expressive behavior. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(4), 275-291. doi: 10.1007/BF00987596
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotion expression in social transactions. Tiré de C. Saarni & P. L. Harris (Éds.), *Children's understanding of emotions* (pp.181-208). New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Safdar, S., Matsumoto, D., Kwantes, C. T., Friedlmeier, W., Hee, Yoo, S., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(1), 1-10. doi: 10.1037/a0014387
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). Expression faciale. Tiré de D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp.77-108). Paris: Dunod.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. Tiré de K.R. Scherer & P., Ekman (Éds.), *Approaches to emotion* (pp.293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scherer, K.R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnston (Éds.) *Appraisal processes in*

- emotion: Theory, methods, research* (pp. 92-120). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K.R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Shipman, K. L. & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and psychopathology*, 13, 317-336.
- Shipman, K. L., Zeman, J., Nesin, A. E., & Fitzgerald, M. (2003). Children's strategies for displaying anger and sadness: What works with whom? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 100-122. doi: 10.1353/mpq.2003.0006
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Sissons-Joshi, M., & MacLean, M. (1994). Indian and English children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1378. doi: 10.2307/1131504
- Sperling, S. & Mowder, B. A. (2006). Parenting perceptions: comparing parents of typical and special needs preschoolers. *Psychology in the schools*, 43(6), 695-700. doi: 10.1002/pits.20180
- Stein, N., & Trabasso, T. (1989). Children's understanding of changing emotional states. Tiré de C. Saarni & P.L.Harris (Éds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 50-77). New York: Cambridge University Press.
- Tel, S. A. (1989). The reciprocation of smiling. *The Journal of Social Psychology*, 129(5), 711-712.

- Terwogt, M. M., Koops, W., Oosterhoff, T., & Olthof, T. (1986). Development in processing of multiple emotional situations. *Journal of General Psychology*, 113, 109-119.
- Thompson, R. A. (1987). Development of children's inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology*, 23(1), 124-131. doi: 10.1037/0012-1649.23.1.124
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77
- Trougakos, J. P., Jackson, C. L., & Beal, D. J. (2011). Service without a smile: comparing the consequences of neutral and positive display rules. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 350-362. doi: 10.1037/a0021880
- Weiner, B., Graham, S., & Stern, P. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18(2), 278-286. doi: 10.1037/0012-1649.18.2.278
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 73(3), 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling the Theory-of-Mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wintre, M., & Vallance, D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions and valence. *Developmental Psychology*, 30, 509-514. doi: 10.1037/0012-1649.30.4.509
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973. doi: 10.2307/1131873

Zeman, J., & Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33(9), 917-924. doi: 0012-1649/97/

Annexe A

Lettre à la direction de l'école de l'étude 1

Cher Monsieur/Madame,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la compréhension des enfants des conséquences interpersonnelles de l'expression de leurs émotions. Nous voulons examiner comment cette compréhension se développe au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux comprendre un aspect particulier du développement social de l'enfant.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que les enfants de votre école participent à cette recherche. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 35 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement à l'école. Au cours de la période, nous lirons des histoires et demanderons des questions sur ce que pensent et font les personnages de l'histoire suite à l'expression d'une émotion du personnage principal.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistantes de recherche auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats de la recherche.

Si vous acceptez que les enfants de votre école participent à cette recherche, je vous demanderais de consulter vos professeurs. Il est important qu'ils acceptent volontairement de collaborer au projet car nous sommes conscients du fait que l'étude peut déranger l'organisation de leur cours. Je vous demanderais aussi de signer la lettre à cet effet qui est destinée au comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Cette lettre est requise pour que ce comité émette l'approbation éthique de notre projet. Vous recevrez d'ailleurs une copie de cette approbation dès que nous l'aurons.

Lorsque l'approbation éthique aura été obtenue, je vous demanderai l'autorisation de faire parvenir aux parents des élèves une lettre expliquant la recherche en question ainsi que des formulaires de consentement. Mes assistantes de recherche se rendront en classe pour distribuer les formulaires et elles reviendront plus tard pour les recueillir.

Il me fera plaisir de vous fournir tout autre renseignement concernant cette recherche. Je tiens à vous remercier sincèrement de l'attention que vous porterez à ma demande.

Annexe B

Texte utilisé au moment de présenter en classe la recherche

Bonjour, mon nom est _____. Je fais une recherche sur les émotions à l'école. Je veux savoir ce que vous pensez de certaines personnes qui montrent différentes émotions avec leur visage. Il y a des visages de joie, de colère et de tristesse. Cela va durer 35 minutes. Ça se passera dans une autre salle de classe.

Il n'y a aucune conséquence si vous ne voulez pas participer. Le professeur, la directrice/le directeur et les parents ne seront pas informés des réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

J'aimerais savoir quels sont ceux qui veulent m'aider dans ma recherche. Vous avez le choix. Vous n'êtes pas obligés de m'aider. Si ça vous intéresse, je vais vous donner des feuilles que vous devez remettre à vos parents. Vos parents doivent signer une des feuilles s'ils sont d'accord pour que vous fassiez la recherche avec moi. Je reviendrai demain pour prendre les feuilles.

Quels sont les enfants qui veulent m'aider dans ma recherche?

Annexe C

Lettre d'information aux parents de l'étude 1

Chers parents (ou tuteurs de l'enfant),

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la compréhension des enfants des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions. Nous voulons examiner comment cette habileté sociale se développe au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche auront comme bienfait de mieux documenter le développement social normal de l'enfant.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que votre enfant participe à cette recherche. Ce projet de recherche a déjà reçu l'approbation du Comité d'éthique en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 35 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement à l'école. Au cours de la période, nous lirons des histoires dans lesquelles un personnage exprime ses émotions en présence de ses pairs. Les enfants seront questionnés sur ce que pensent et font les pairs en réponse à l'expression d'une émotion. De plus, nous évaluerons le vocabulaire réceptif de l'enfant en lui demandant de pointer l'image qui correspond à certains mots.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de votre enfant n'apparaîtra pas sur la feuille de réponse afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats de la recherche.

Il vous sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers la fin du mois de juin 2007. Pour toute question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au numéro de téléphone mentionné plus bas. Je vous demanderais de discuter avec votre enfant de sa participation à cette recherche. Si votre enfant et vous êtes d'accord pour qu'il participe à la recherche, prenez connaissance du formulaire de consentement qui est joint à cette lettre et signez les deux copies du formulaire. Conservez pour vous-mêmes une des copies et demandez à votre enfant de remettre l'autre copie en classe d'ici une journée ou deux.

Je tiens à vous remercier sincèrement de votre coopération.

Annexe D

Formulaire de consentement pour les parents (ou les tuteurs) de l'étude 1

Je, _____, accepte que mon enfant participe à la recherche menée sous la direction du Dr. Pierre Gosselin. J'ai aussi discuté avec mon enfant afin de m'assurer qu'il désirait participer à cette recherche.

On m'a informé(e) des faits suivants relativement à la participation de mon enfant dans cette étude. Cette étude porte sur la compréhension des conséquences interpersonnelles de l'expression des émotions. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 35 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement dans un local situé près de sa salle de classe. Au cours de la période, on lira des histoires dans lesquelles un personnage exprime ses émotions en présence de ses pairs. Les enfants seront questionnés sur ce que pensent et font les pairs dans les histoires. De plus, nous évaluerons le vocabulaire réceptif de l'enfant en lui demandant de pointer l'image qui correspond à certains mots.

La participation de mon enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. J'ai reçu l'assurance par le Dr. Gosselin que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de mon enfant n'apparaîtra pas sur la feuille de réponse afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats.

Il me sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers le mois de juin 2007 en remplissant l'espace prévu à cet effet au bas du présent formulaire. Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que le Dr. Gosselin peut conserver et une autre que je conserve. Pour tout renseignement sur mes droits comme parent d'un enfant participant à une recherche, je peux m'adresser au responsable de déontologie en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, pièce 159, 562-5841, ethics@uottawa.ca.

Section à remplir par l'un des parents (ou le tuteur) et l'enfant

Nom de l'enfant: _____ Sexe: _____

Date de naissance: _____

Signature du parent (ou tuteur): _____ Date: _____

Facultatif: Je désire recevoir un résumé des résultats de cette recherche à l'adresse suivante:

No. civique _____ Rue: _____ Ville: _____ Code postal: _____

Section à remplir par le responsable de la recherche

Signature: _____ Date: _____

Annexe E

Formulaire de consentement de l'enfant

Je suis d'accord pour participer à une recherche sur les émotions. Ma maman (ou mon papa) m'a expliqué ce que j'ai à faire pour participer à la recherche. On va me lire des histoires de personnes qui font des expressions avec leur visage en présence de leurs amis. Je devrai dire ce que pense et font les amis en réponse à l'émotion. En tout, ça va durer 35 minutes. Je sais que je peux refuser de participer à l'étude ou me retirer de l'étude à tout moment. Je n'ai qu'à le dire à mon professeur ou à la personne qui fait la recherche.

Nom en lettres moulées : _____

Signature : _____

Date : _____

Annexe F: Histoires et vignettes réponses de l'étude 1 (sexe féminin)

Histoire 1 (colère exprimée)

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandra, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandra joue avec sa sœur Justine. Justine s'assis par exprès sur le jouet préféré d'Alexandra et le casse (Gouin-Décarie et al., 2005).

Avec qui est-ce qu'Alexandra joue ?

Que fait Justine au jouet préféré d'Alexandra ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandra et son jouet cassé. Si Alexandra montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*), que penses-tu que Justine va faire ?

- Colère
 - 1) Justine ne va pas s'enlever du jouet et va continuer de jouer.
 - 2) Justine va s'enlever du jouet et s'excuser.
 - 3) Justine va regarder les autres jouets dans la pièce.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Justine va penser si Alexandra montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*) ?

- 1) Justine va penser qu'Alexandra aime mieux regarder les jouets dans la pièce.
- 2) Justine va penser qu'Alexandra veut continuer de jouer.
- 3) Justine va penser qu'Alexandra ne voudra plus jouer avec elle.



Histoire 1 (colère dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandra, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandra joue avec sa sœur Justine. Justine s'assis par exprès sur le jouet préféré d'Alexandra et le casse. Alexandra veut continuer de jouer avec sa soeur jusqu'à l'heure du souper. Alexandra cache comment elle se sent, car elle veut continuer de jouer avec Justine (Gouin-Décarie et al., 2005).

Que fait Justine au jouet préféré d'Alexandra ?

Pourquoi est-ce que Alexandra cache comment elle se sent ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandra et son jouet cassé. Si Alexandra montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*), que penses-tu que Justine va faire ?

- *Neutralité*

- 1) Justine ne va pas s'enlever du jouet mais va continuer de jouer.
- 2) Justine va s'enlever du jouet et s'excuser.
- 3) Justine va regarder les autres jouets dans la pièce.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Justine va penser si Alexandra montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*) ?

- 1) Justine va penser qu'Alexandra aime mieux regarder les jouets dans la pièce.
- 2) Justine va penser qu'Alexandra veut continuer de jouer.
- 3) Justine va penser qu'Alexandra ne voudra plus jouer avec elle.



Histoire 2 (colère dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Frédérique mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédérique mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Sa meilleure amie, Nicole, joue à la balle à côté d'elle. Soudain, la balle de Nicole frappe le bras de Frédérique et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédérique cache comment elle se sent, car elle ne veut pas que Nicole se sente mal de ce qu'elle a fait (Josephs, 1994).

Qu'est ce que Nicole fait aux bonbons de Frédérique ?

Pourquoi est-ce que Frédérique cache comment elle se sent ?

Maintenant, finis l'histoire de Frédérique et ses bonbons. Si Frédérique montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*), que penses-tu que Nicole va faire ?

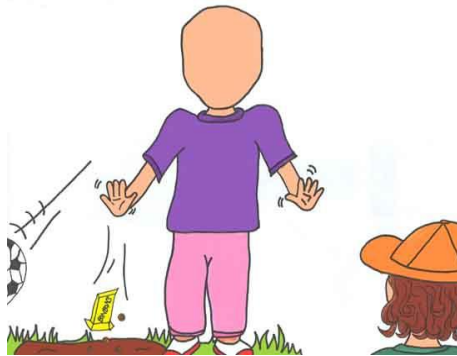
- Joie

- 1) Nicole va acheter d'autres bonbons à Frédérique.
- 2) Nicole va continuer de jouer à la balle.
- 3) Nicole va regarder les autres enfants manger leurs bonbons.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Nicole va penser si Frédérique montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*) ?

- 1) Nicole va penser que Frédérique va la pardonner.
- 2) Nicole va penser que tous les amis mangent des bonbons.
- 3) Nicole va penser que Frédérique trouve ça pas juste ce qui est arrivé.



Histoire 2 (colère exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Frédérique, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédérique mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Sa meilleure amie, Nicole, joue à la balle à côté d'elle. Soudain, la balle frappe le bras de Frédérique et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédérique aime beaucoup les bonbons (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Frédérique mange ?

Qu'est-ce que Nicole fait aux bonbons de Frédérique ?

Maintenant, finis l'histoire de Frédérique et ses bonbons. Si Frédérique montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*), que penses-tu que Nicole va faire ?

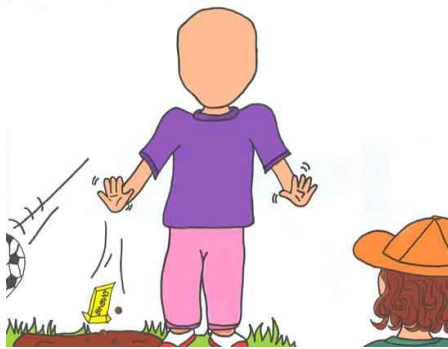
- Colère

- 1) Nicole va continuer de jouer à la balle.
- 2) Nicole va acheter d'autres bonbons à Frédérique.
- 3) Nicole va regarder les autres enfants manger leurs bonbons.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Nicole va penser si Frédérique montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*) ?

- 1) Nicole va penser que Frédérique trouve ça pas juste ce qui est arrivé.
- 2) Nicole va penser que tous les amis mangent des bonbons.
- 3) Nicole va penser que Frédérique va la pardonner.



Histoire 1 (tristesse dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Patricia, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patricia fait du patin à roulette avec son amie Michèle. Tout à coup, Patricia tombe sur le trottoir et se fait mal. Patricia cache comment elle se sent, car elle ne veut pas que Michèle pense qu'elle est un bébé (Josephs, 1994).

Qu'arrive t-il à Patricia en patins à roulette ?

Pourquoi est-ce que Patricia cache comment elle se sent à Michèle ?

Maintenant, finis l'histoire de Patricia en patins à roulette. Si Patricia montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*), que penses-tu que Michèle va faire ?

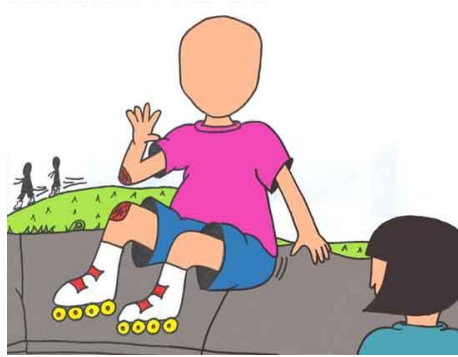
- *Neutralité*

- 1) Michèle va continuer de patiner avec Patricia.
- 2) Michèle va aider Patricia à se relever en patins à roulette et la consoler.
- 3) Michèle va regarder les autres personnes en patins à roulette.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Michèle va penser si Patricia montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*) ?

- 1) Michèle va penser que Patricia supporte bien la douleur.
- 2) Michèle va penser que Patricia veut de l'aide.
- 3) Michèle va penser que Patricia aime ses patins à roulette.



Histoire 1 (tristesse exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Patricia, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patricia fait du patin à roulette avec son amie Michèle. Tout à coup, Patricia tombe sur le trottoir et se fait mal (Josephs, 1994).

Avec qui est-ce que Patricia fait du patin à roulette ?

Qu'arrive t-il à Patricia en patins à roulette ?

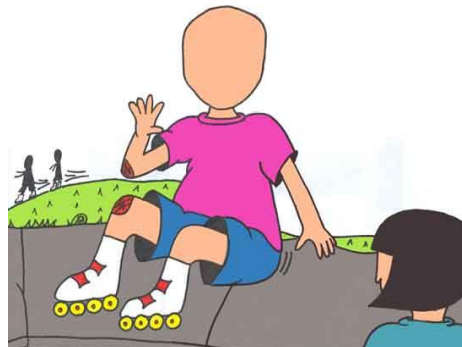
Maintenant, finis l'histoire de Patricia en patins à roulette. Si Patricia montre ce visage, (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*) que penses-tu que Michèle va faire ?

- *Tristesse*
 - 1) Michèle va continuer de patiner avec Patricia.
 - 2) Michèle va aider Patricia à se relever en patin à roulette et la consoler.
 - 3) Michèle va regarder les autres personnes en patins à roulette.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Michèle va penser si Patricia montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe l'expression de la tristesse*) ?

- 1) Michèle va penser que Patricia veut de l'aide.
- 2) Michèle va penser que Patricia supporte bien la douleur.
- 3) Michèle va penser que Patricia aime ses patins à roulette.



Histoire 2 (tristesse dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Christine, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, Jonathan, le nouvel ami de Christine, lui donne un cadeau. Christine ouvre la boîte et découvre un petit camion. Christine n'aime pas jouer avec des camions. Christine cache comment elle se sent, car elle ne veut pas faire de la peine à Jonathan (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Christine reçoit de Jonathan ?

Pourquoi Christine cache comment elle se sent ?

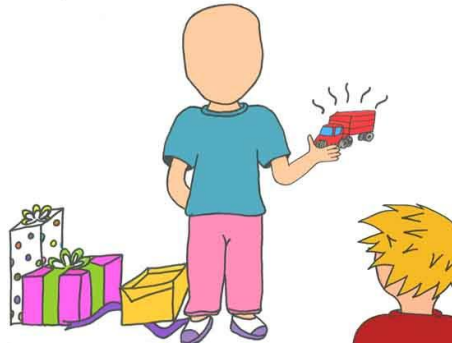
Maintenant, finis l'histoire de Christine et son cadeau décevant. Si Christine montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*), que penses-tu que Jonathan va faire ?

- Joie
- 1) Jonathan va essayer de trouver un autre cadeau pour Christine.
- 2) Jonathan va regarder les autres cadeaux que Christine a reçus dans la salle.
- 3) Jonathan va demander à Christine si elle veut jouer aux camions.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Jonathan va penser si Christine montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*) ?

- 1) Jonathan va penser que Christine n'aime pas son cadeau.
- 2) Jonathan va penser que les autres cadeaux que Christine a reçus sont beaux.
- 3) Jonathan va penser que Christine aime son cadeau.



Histoire 2 (tristesse exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Christine, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, Jonathan, un nouvel ami de Christine, lui donne un cadeau. Christine ouvre la boîte et découvre un petit camion. Christine n'aime pas jouer avec des camions (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Christine reçoit de Jonathan ?

Est-ce que Christine aime jouer avec des camions ?

Maintenant, finis l'histoire de Christine et son cadeau décevant. Si Christine montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*), que penses-tu que Jonathan va faire ?

- *Tristesse*

- 1) Jonathan va essayer de trouver un autre cadeau pour Christine.
- 2) Jonathan va demander à Christine si elle veut jouer aux camions.
- 3) Jonathan va regarder les autres cadeaux que Christine a reçus dans la salle.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Jonathan va penser si Christine montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*) ?

- 1) Jonathan va penser que Christine aime son cadeau.
- 2) Jonathan va penser que les autres cadeaux que Christine a reçus sont beaux.
- 3) Jonathan va penser que Christine n'aime pas son cadeau.



Annexe F: Histoires et vignettes réponses de l'étude 1 (sexe masculin)

Histoire 1 (colère exprimée)

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandre, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandre joue avec son frère Justin. Justin s'assis par exprès sur le jouet préféré d'Alexandre et le casse (Gouin-Décarie et al., 2005).

Avec qui est-ce qu'Alexandre joue ?

Que fait Justin au jouet préféré d'Alexandre ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandre et son jouet cassé. Si Alexandre montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*), que penses-tu que Justin va faire ?

- *Colère*

- 1) Justin ne va pas s'enlever du jouet et va continuer de jouer.
- 2) Justin va s'enlever du jouet et s'excuser.
- 3) Justin va regarder les autres jouets dans la pièce.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Justin va penser si Alexandre montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*) ?

- 1) Justin va penser qu'Alexandre aime mieux regarder les jouets dans la pièce.
- 2) Justin va penser qu'Alexandre veut continuer de jouer.
- 3) Justin va penser qu'Alexandre ne voudra plus jouer avec lui.



Histoire 1 (colère dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandre, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandre joue avec son frère Justin. Justin s'assied par exprès sur le jouet préféré d'Alexandre et le casse. Alexandre veut continuer de jouer avec son frère jusqu'à l'heure du souper. Alexandre cache comment il se sent, car il veut continuer de jouer avec Justin (Gouin-Décarie et al., 2005).

Que fait Justin au jouet préféré d'Alexandre ?

Pourquoi est-ce que Alexandre cache comment il se sent ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandre et son jouet cassé. Si Alexandre montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*), que penses-tu que Justin va faire ?

- *Neutralité*

- 1) Justin ne va pas s'enlever du jouet mais va continuer de jouer.
- 2) Justin va s'enlever du jouet et s'excuser.
- 3) Justin va regarder les autres jouets dans la pièce.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Justin va penser si Alexandre montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*) ?

- 1) Justin va penser qu'Alexandre aime mieux regarder les jouets dans la pièce.
- 2) Justin va penser qu'Alexandre veut continuer de jouer.
- 3) Justin va penser qu'Alexandre ne voudra plus jouer avec lui.



Histoire 2 (colère dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Frédéric, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédéric mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Son meilleur ami, Nicolas, joue à la balle à côté de lui. Soudain, la balle de Nicolas frappe le bras de Frédéric et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédéric cache comment il se sent, car il ne veut pas que Nicolas se sente mal de ce qu'il a fait (Josephs, 1994).

Qu'est ce que Nicolas fait aux bonbons de Frédéric ?

Pourquoi est-ce que Frédéric cache comment il se sent ?

Maintenant, finis l'histoire de Frédéric et ses bonbons. Si Frédéric montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*), que penses-tu que Nicolas va faire ?

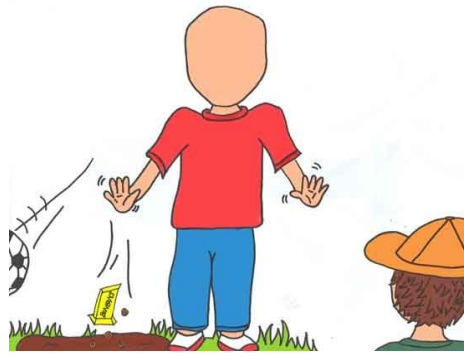
- *Joie*

- 1) Nicolas va acheter d'autres bonbons à Frédéric.
- 2) Nicolas va continuer de jouer à la balle.
- 3) Nicolas va regarder les autres enfants manger leurs bonbons.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Nicolas va penser si Frédéric montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*) ?

- 1) Nicolas va penser que Frédéric va le pardonner.
- 2) Nicolas va penser que tous les amis mangent des bonbons.
- 3) Nicolas va penser que Frédéric trouve ça pas juste ce qui est arrivé.



Histoire 2 (colère exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Frédéric, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédéric mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Son meilleur ami, Nicolas, joue à la balle à côté de lui. Soudain, la balle frappe le bras de Frédéric et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédéric aime beaucoup les bonbons (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Frédéric mange ?

Qu'est-ce que Nicolas fait aux bonbons de Frédéric ?

Maintenant, finis l'histoire de Frédéric et ses bonbons. Si Frédéric montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*), que penses-tu que Nicolas va faire ?

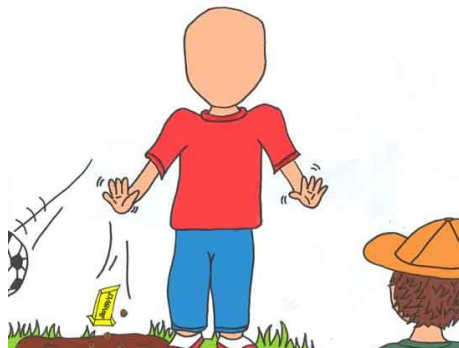
• Colère

- 1) Nicolas va continuer de jouer à la balle.
- 2) Nicolas va acheter d'autres bonbons à Frédéric.
- 3) Nicolas va regarder les autres enfants manger leurs bonbons.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Nicolas va penser si Frédéric montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la colère*) ?

- 1) Nicolas va penser que Frédéric trouve ça pas juste ce qui est arrivé.
- 2) Nicolas va penser que tous les amis mangent des bonbons.
- 3) Nicolas va penser que Frédéric va le pardonner.



Histoire 1 (tristesse dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Patrick, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patrick fait du patin à roulette avec son ami Michaël. Tout à coup, Patrick tombe sur le trottoir et se fait mal. Patrick cache comment il se sent, car il ne veut pas que Michaël pense qu'il est un bébé (Josephs, 1994).

Qu'arrive t-il à Patrick en patins à roulette ?

Pourquoi est-ce que Patrick cache comment il se sent à Michaël?

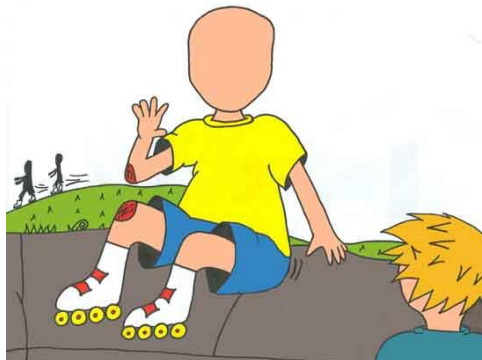
Maintenant, finis l'histoire de Patrick en patins à roulette. Si Patrick montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*), que penses-tu que Michaël va faire ?

- *Neutralité*
 - 1) Michaël va continuer de patiner avec Patrick.
 - 2) Michaël va aider Patrick à se relever en patins à roulette et le consoler.
 - 3) Michaël va regarder les autres personnes en patins à roulette.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Michaël va penser si Patrick montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la neutralité*) ?

- 1) Michaël va penser que Patrick supporte bien la douleur.
- 2) Michaël va penser que Patrick veut de l'aide.
- 3) Michaël va penser que Patrick aime ses patins à roulette.



Histoire 1 (tristesse exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Patrick, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patrick fait du patin à roulette avec son ami Michaël. Tout à coup, Patrick tombe sur le trottoir et se fait mal (Josephs, 1994).

Avec qui est-ce que Patrick fait du patin à roulette ?

Qu'arrive t-il à Patrick en patins à roulette ?

Maintenant, finis l'histoire de Patrick en patins à roulette. Si Patrick montre ce visage, (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*) que penses-tu que Michaël va faire ?

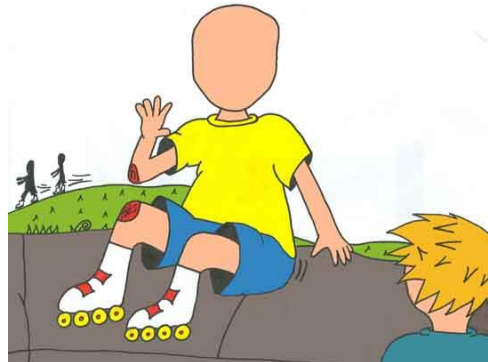
- *Tristesse*

- 1) Michaël va continuer de patiner avec Patrick.
- 2) Michaël va aider Patrick à se relever en patin à roulette et le consoler.
- 3) Michaël va regarder les autres personnes en patins à roulette.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Michaël va penser si Patrick montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe l'expression de la tristesse*) ?

- 1) Michaël va penser que Patrick veut de l'aide.
- 2) Michaël va penser que Patrick supporte bien la douleur.
- 3) Michaël va penser que Patrick aime ses patins à roulette.



Histoire 2 (tristesse dissimulée)

Je vais te raconter l'histoire de Christian, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, Johanna, une nouvelle amie de Christian, lui donne un cadeau. Christian ouvre la boîte et découvre une corde à danser. Christian n'aime pas faire de la corde à danser. Christian cache comment il se sent, car il ne veut pas faire de la peine à Johanna (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Christian reçoit de Johanna ?

Pourquoi Christian cache comment il se sent ?

Maintenant, finis l'histoire de Christian et son cadeau décevant. Si Christian montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*), que penses-tu que Johanna va faire ?

- *Joie*

- 1) Johanna va essayer de trouver un autre cadeau pour Christian.
- 2) Johanna va regarder les autres cadeaux que Christian a reçus dans la salle.
- 3) Johanna va demander à Christian s'il veut faire de la corde à danser.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Johanna va penser si Christian montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la joie*) ?

- 1) Johanna va penser que Christian n'aime pas son cadeau.
- 2) Johanna va penser que les autres cadeaux que Christian a reçus sont beaux.
- 3) Johanna va penser que Christian aime son cadeau.



Histoire 2 (tristesse exprimée)

Je vais te raconter l'histoire de Christian, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, Johanna, une nouvelle amie de Christian, lui donne un cadeau. Christian ouvre la boîte et découvre une corde à danser. Christian n'aime pas faire de la corde à danser (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Christian reçoit de Johanna ?

Est-ce que Christian aime faire de la corde à danser ?

Maintenant, finis l'histoire de Christian et son cadeau décevant. Si Christian montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*), que penses-tu que Johanna va faire ?

- *Tristesse*

- 1) Johanna va essayer de trouver un autre cadeau pour Christian.

- 2) Johanna va demander à Christian s'il veut faire de la corde à danser.
- 3) Johanna va regarder les autres cadeaux que Christian a reçus dans la salle.

Si l'enfant a répondu correctement...

Qu'est-ce que Johanna va penser si Christian montre ce visage (*l'expérimentatrice pointe du doigt la tristesse*) ?

- 1) Johanna va penser que Christian aime son cadeau.
- 2) Johanna va penser que les autres cadeaux que Christian a reçus sont beaux.
- 3) Johanna va penser que Christian n'aime pas son cadeau.

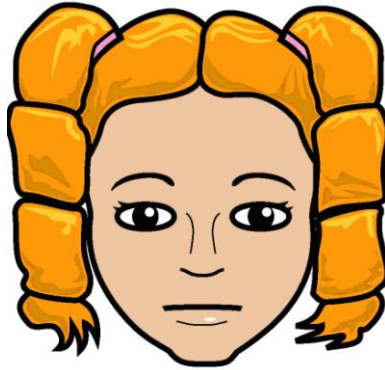


Annexe G

Série d'expressions faciales (sexe féminin)



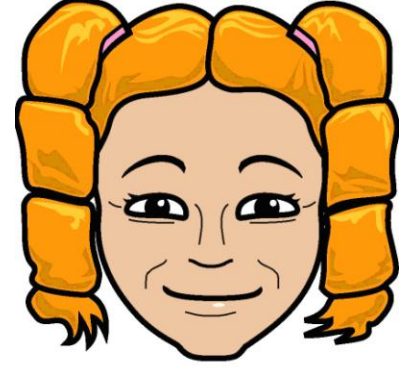
Visage triste



Visage neutre



Visage fâché

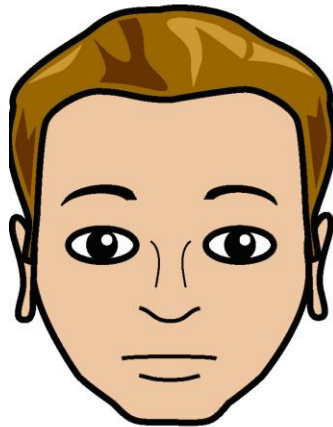


Visage content

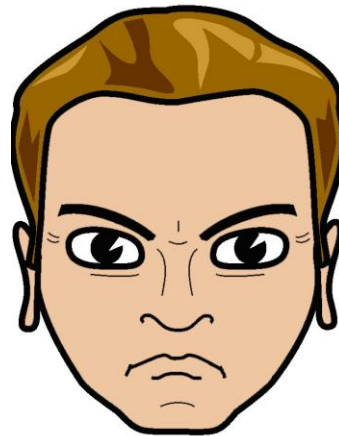
Série d'expressions faciales (sexe masculin)



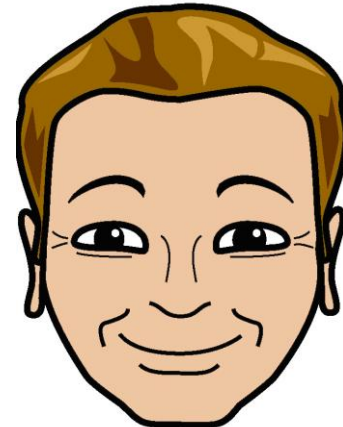
Visage triste



Visage neutre



Visage fâché



Visage content

Annexe H

Guide de l'entrevue avec l'enfant de l'étude 1

1. Bonjour, je m'appelle _____ et je suis une étudiante à l'Université d'Ottawa. Aujourd'hui, je fais un devoir pour l'Université. Est-ce que tu veux m'aider avec mon devoir ? Oui ? Bien, merci !

L'expérimentatrice présente le formulaire de consentement à l'enfant en le lisant lentement. S'il accepte de participer, l'enfant doit signer le formulaire avant de poursuivre l'expérimentation.

2. Aujourd'hui, nous allons parler des émotions. Je vais te lire plusieurs petites histoires et je vais te poser des questions. Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ? Bien. (Si l'enfant ne répond pas, on enchaîne immédiatement avec notre définition). Une émotion, c'est quelque chose que l'on ressent à l'intérieur de nous quand il arrive certaines choses. Par exemple, si tu reçois un beau cadeau, tu es content ! Donc, tu ressens de la joie. On peut aussi montrer ce que l'on ressent avec notre visage. Quand tu es joyeux, tu fais un sourire. Quand tu es en colère, tu peux faire des gros yeux (expérimentateur donne des exemples avec son propre visage). Essayons un peu avec toi. Si je t'achète ton jouet préféré, quelle émotion ressentirais-tu ? Quel visage pourrais-tu faire ? Bravo, tu es bon (ne).

3. Maintenant tu es prêt(e). On peut passer au devoir. Avant de lire les histoires je vais te montrer un instrument qui t'aidera à répondre aux questions.

4. Voici l'instrument des expressions faciales (*présenté en fonction du sexe de l'enfant*). Tu vois, il y a plusieurs visages. Ici, il y a un visage qui ressemble à quelqu'un qui est content, ici il est fâché, ici il est triste et puis ici il est neutre.

L'expérimentatrice pointe à chacune des expressions faciales correspondant à chacune des catégories émotionnelles (peur, tristesse, joie, neutre) au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

5. Essayons maintenant un petit jeu. Si je te dis qu'un enfant a un visage qui montre qu'il est content, quel visage choisirais-tu ? S'il ne montre rien, quel visage est le bon ? S'il est en colère ? S'il est triste ? Excellent !

Si l'enfant ne comprend pas les visages, l'expérimentateur repose les mêmes questions dans un ordre différent.

6. Maintenant, j'aimerais te parler de quelque chose d'autre. Quand on montre une émotion sur notre visage, cela a un effet chez les autres.

7. Par exemple, à l'heure du midi, Sébastien partage ses friandises avec Richard. Si Richard montre un visage content, comme celui-ci (*l'expérimentatrice pointe du doigt le*

visage content), Sébastien va continuer de partager ses friandises avec lui. Sébastien va penser que Richard aime beaucoup les friandises.

Si Richard montre un visage neutre, comme celui-ci (*l'expérimentatrice pointe du doigt le visage neutre*), Sébastien ne va peut être pas continuer de partager ses friandises avec lui. Sébastien va penser que Richard n'aime pas vraiment les friandises.

8. Dans les histoires que je vais te lire, il y a un personnage principal qui montre différentes émotions sur son visage en présence de d'autres personnes. Quand le personnage principal montre une émotion, cela a des effets chez les autres enfants de l'histoire. Je vais te demander de choisir la meilleure fin pour chaque histoire. Je vais te donner trois choix, et tu choisiras celui qui est le meilleur. Es-tu prêt ? Commençons !

Annexe I

Feuilles-réponses de l'étude 1

No:_____ Âge:_____ Sexe:_____

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a)_____
b)_____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a)_____
b)_____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a)_____
b)_____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a)_____
b)_____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire: _____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire: _____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire: _____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Histoire: _____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Comportement :	1	2	3
Pensée :	1	2	3

Annexe J

Plan des analyses pour les comportements interpersonnels de la colère

Analyses Mann-Whitney

Variable dépendante	Variable indépendante	α corrigé
Expression		
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b
Dissimulation		
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Note. a. comparable à un effet principal d'une ANOVA : 0,05/2, $p=0,025$

b. comparable à un test d'effet simple d'une ANOVA : 0,025/2, $p=0,0125$

Plan des analyses pour les comportements interpersonnels de la tristesse

Analyses Mann-Whitney

Variable dépendante	Variable indépendante	α corrigé
Expression de la tristesse		
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Analyses Chi-carré

Dissimulation de la tristesse		
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Note. a. comparable à un effet principal d'une ANOVA : 0,05/2, $p=0,025$

b. comparable à un test d'effet simple d'une ANOVA : 0,025/2, $p=0,0125$

Annexe K

Plan des analyses pour les pensées interpersonnelles de la colère

Analyses Mann-Whitney

Variable dépendante	Variable indépendante	α corrigé
Expression		
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b
Dissimulation		
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la colère	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Note. a. comparable à un effet principal d'une ANOVA : 0,05/2, $p=0,025$

b. comparable à un test d'effet simple d'une ANOVA : 0,025/2, $p=0,0125$

Plan des analyses pour les pensées interpersonnelles de la tristesse

Analyses Mann-Whitney

Variable dépendante	Variable indépendante	α corrigé
Expression de la tristesse		
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Analyses Chi-carré

Dissimulation de la tristesse		
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 5	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux)	0,025 ^a
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux) sur le premier niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Âge (2 niveaux) sur le deuxième niveau de Sexe	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux) sur le premier niveau de l'âge	0,0125 ^b
Justesse des choix de réponses de la tristesse pour l'histoire 7	Sexe (2 niveaux) sur le deuxième niveau de l'âge	0,0125 ^b

Note. a. comparable à un effet principal d'une ANOVA : 0,05/2, $p=0,025$

b. comparable à un test d'effet simple d'une ANOVA : 0,025/2, $p=0,0125$

Annexe L**Tableaux résumant les analyses de variance de l'étude 1***Comportements interpersonnels*

Analyse de variance univariée 2 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Type d'erreur)

Effet	ddl ₁	ddl ₂	F	Éta au carré partiel
<i>Effets inter-sujets</i>				
Sexe	1,000	70,000	0,025	,000
Âge	1,000	70,000	38,085*	,352
Sexe par âge	1,000	70,000	7,237*	,094
<i>Effets intra-sujets</i>				
Type d'erreur	1,000	70,000	40,522*	,367
Erreur par sexe	1,000	70,000	1,835	,026
Erreur par âge	1,000	70,000	23,465*	,251
Erreur par sexe par âge	1,000	70,000	3,132	,043

* $p < 0,01$

Annexe M

Lettre à la direction de l'école de l'étude 2

Chère Madame,
Cher Monsieur,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la compréhension des enfants des conséquences interpersonnelles de la dissimulation de leurs émotions. Nous voulons examiner comment cette compréhension se développe au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux comprendre un aspect particulier du développement social de l'enfant.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que les enfants de votre école participent à cette recherche. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 25 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement à l'école. Au cours de la période, nous lirons des histoires et demanderons des questions sur ce que pensent les personnages de l'histoire suite à la dissimulation d'une émotion du personnage principal.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistants de recherche auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats de la recherche.

Si vous acceptez que les enfants de votre école participent à cette recherche, je vous demanderais de consulter vos professeurs. Il est important qu'ils acceptent volontairement de collaborer au projet car nous sommes conscients du fait que l'étude peut déranger l'organisation de leur cours.

Je vous demanderai l'autorisation de faire parvenir aux parents des élèves une lettre expliquant la recherche en question ainsi que des formulaires de consentement. Mes assistants de recherche se rendront en classe pour distribuer les formulaires et elles reviendront plus tard pour les recueillir.

Il me fera plaisir de vous fournir tout autre renseignement concernant cette recherche. Je tiens à vous remercier sincèrement de l'attention que vous porterez à ma demande.

Annexe N

Lettre d'information aux parents ou aux tuteurs de l'enfant de l'étude 2

Chers parents (ou tuteurs de l'enfant),

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la compréhension des enfants des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions. Nous voulons examiner comment cette habileté sociale se développe au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche auront comme bienfait de mieux documenter le développement social normal de l'enfant.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que votre enfant participe à cette recherche. Ce projet de recherche a déjà reçu l'approbation du Comité d'éthique en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 25 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement à l'école. Au cours de la période, nous lirons des histoires dans lesquelles un personnage dissimule ses émotions en présence de ses pairs. Les enfants seront questionnés sur ce que pensent les pairs en réponse à la dissimulation d'une émotion.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de votre enfant n'apparaîtra pas sur la feuille de réponse afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats de la recherche.

Il vous sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers la fin du mois de juin 2008. Pour toute question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au numéro de téléphone mentionné plus bas. Je vous demanderais de discuter avec votre enfant de sa participation à cette recherche. Si votre enfant et vous êtes d'accord pour qu'il participe à la recherche, prenez connaissance du formulaire de consentement qui est joint à cette lettre et signez les deux copies du formulaire. Conservez pour vous-mêmes une des copies et demandez à votre enfant de remettre l'autre copie en classe d'ici une journée ou deux.

Je tiens à vous remercier sincèrement de votre coopération.

Annexe O

Formulaire de consentement pour les parents (ou les tuteurs) de l'étude 2

Je, _____, accepte que mon enfant participe à la recherche menée sous la direction du Dr Pierre Gosselin. J'ai aussi discuté avec mon enfant afin de m'assurer qu'il désirait participer à cette recherche.

On m'a informé(e) des faits suivants relativement à la participation de mon enfant dans cette étude. Cette étude porte sur la compréhension des conséquences interpersonnelles de la dissimulation des émotions. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 25 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement dans un local situé près de sa salle de classe. Au cours de la période, on lira des histoires dans lesquelles un personnage dissimule ses émotions en présence de ses pairs. Les enfants seront questionnés sur ce que pensent les pairs dans les histoires.

La participation de mon enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. J'ai reçu l'assurance par le Dr Gosselin que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistants auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de mon enfant n'apparaîtra pas sur la feuille de réponse afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe. Les données de la recherche seront conservées pendant les 10 ans qui suivront la publication des résultats.

Il me sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers la fin du mois de juin 2008 en remplissant l'espace prévu à cet effet au bas du présent formulaire. Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que le Dr Gosselin peut conserver et une autre que je conserve. Pour tout renseignement sur mes droits comme parent d'un enfant participant à une recherche, je peux m'adresser au responsable de déontologie en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, pièce 159, 562-5841, ethics@uottawa.ca.

Section à remplir par l'un des parents (ou le tuteur) et l'enfant

Nom de l'enfant: _____ Sexe: _____
 Date de naissance: _____
 Signature du parent (ou tuteur): _____
 Date: _____

Facultatif: Je désire recevoir un résumé des résultats de cette recherche à l'adresse suivante:
 No. civique _____ Rue: _____ Ville: _____
 Code postal: _____

Section à remplir par le responsable de la recherche

Signature: _____ Date: _____

Annexe P

Histoires illustrées et vignettes réponses (sexes féminin) de l'étude 2

1

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandra, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandra joue avec sa sœur. Sa sœur s'assise par exprès sur le jouet qu'Alexandra aime beaucoup et le casse. Alexandra est fâchée, mais elle ne le montre pas (Gouin-Décarie et al., 2005).

Avec qui est-ce qu'Alexandra joue ?

Que fait la sœur d'Alexandra à son jouet qu'elle aime beaucoup ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandra et son jouet cassé. Si Alexandra montre ce visage (*neutre*), qu'est-ce que sa sœur va penser?

- 1) Sa sœur va penser qu'Alexandra n'est pas fâchée.
- 2) Sa sœur va penser qu'Alexandra n'aime pas son jouet.
- 3) Sa sœur va penser qu'Alexandra est fâchée.



2

Je vais te raconter l'histoire de Frédérique, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédérique mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Ce sont ses bonbons préférés. Sa meilleure amie joue à la balle à côté d'elle. Soudain, la balle de sa meilleure amie frappe le bras de Frédérique et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédérique est fâchée, mais elle ne le montre pas (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Frédérique mange à la récréation qu'elle aime beaucoup ?

Qu'est-ce qui arrive quand la balle de sa meilleure amie frappe le bras de Frédérique?

Maintenant, finis l'histoire de Frédérique et ses bonbons. Si Frédérique montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que sa meilleure amie va penser?

- 1) Sa meilleure amie va penser que Frédérique n'aime pas les bonbons.
- 2) Sa meilleure amie va penser que Frédérique lui pardonne.
- 3) Sa meilleure amie va penser que Frédérique est fâchée.



3

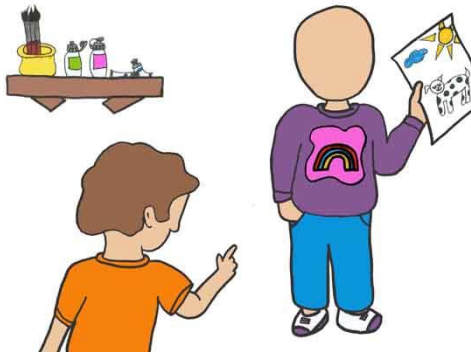
Véronique suit des cours de dessin dans une école d'art. Dans sa classe, il y a des enfants qui apprennent à dessiner. Véronique vient de terminer un dessin qui lui a pris beaucoup de temps. C'est un dessin de son chien Fiji. Elle aime beaucoup son dessin. Un garçon de la classe vient la voir et lui demande : « Qu'est-ce que tu as dessiné? » Véronique répond : « j'ai fait un dessin de mon chien Fiji. » L'autre garçon lui dit alors : « ça ressemble pas du tout à un chien : on dirait une vache ». Véronique est fâchée, mais elle ne le montre pas (Camras & Allison, 1989; Rotenberg, 1985).

Qu'est-ce qui a pris beaucoup de temps à Véronique à faire qu'elle aime beaucoup ?

Qu'est-ce que l'autre garçon dit au sujet de son dessin ?

Maintenant, finis l'histoire de Véronique et de son dessin. Si Véronique montre ce visage (*la neutralité*), qu'est-ce que l'autre garçon va penser ?

- 1) L'autre garçon va penser que Véronique est fâchée.
- 2) L'autre garçon va penser que Véronique n'aime pas son dessin.
- 3) L'autre garçon va penser que Véronique n'est pas fâchée contre elle.



4

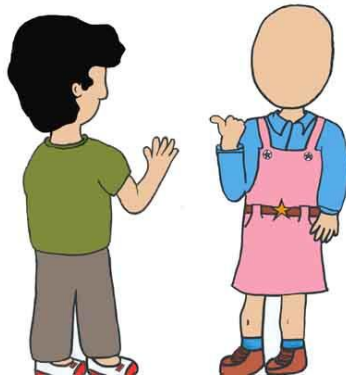
C'est l'heure de la récréation et tous les élèves sortent de la classe pour aller dehors. Céline marche dans le corridor avec les autres élèves. Tout à coup, elle reçoit une tape sur la tête. Ça lui fait pas trop mal. Elle se retourne et voit une autre élève de la classe qui est juste derrière elle. Elle se dit que c'est cet élève là qui lui a donné la tape sur la tête. Céline est fâchée, mais ne le montre pas (Camras & Allison, 1989; Rotenberg, 1985).

Qu'est-ce que Céline reçoit sur la tête qui lui fait pas trop mal ?

Lorsqu'elle se retourne, qu'est-ce que Céline voit ?

Maintenant, finis l'histoire de Céline et de sa tape sur la tête. Si Céline montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que l'autre élève va penser?

- 1) Elle va penser que Céline trouve ça drôle.
- 2) Elle va penser que Céline est fâchée.
- 3) Elle va penser que Céline a mal.



5

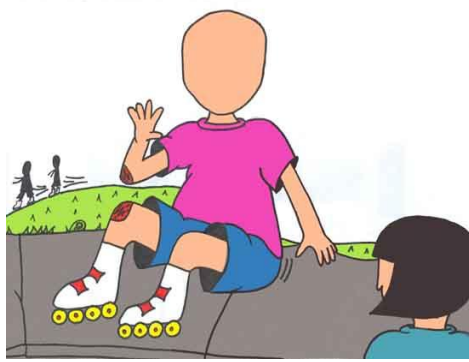
Je vais te raconter l'histoire de Patricia, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patricia fait du patin à roulette avec son amie. Elle aime beaucoup faire du patin à roulettes. Tout à coup, Patricia tombe sur le trottoir et se fait mal. Patricia est très triste, mais elle ne le montre pas (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Patricia fait qu'elle aime beaucoup avec son amie ?

Qu'est-ce qui arrive tout à coup?

Maintenant, finis l'histoire de Patricia en patins à roulette. Si Patricia montre ce visage (*neutralité*), qu'est-ce que son amie va penser?

- 1) Son amie va penser que Patricia n'aime pas le patin à roulette.
- 2) Son amie va penser que Patricia est triste.
- 3) Son amie va penser que Patricia supporte bien la douleur.



6

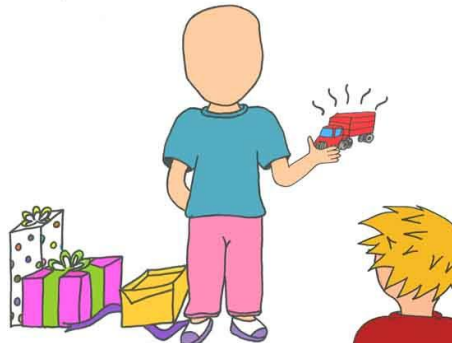
Je vais te raconter l'histoire de Christine, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, le nouvel ami de Christine, lui donne un cadeau. Christine ouvre la boîte et découvre un petit camion. Christine n'aime pas jouer avec des camions. Christine est triste, mais elle ne le montre pas (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Christine reçoit de son nouvel ami ?

Est-ce que Christine aime jouer avec les camions ?

Maintenant, finis l'histoire de Christine et son cadeau décevant. Si Christine montre ce visage (*joie*), qu'est-ce que son nouvel ami va penser ?

- 1) Il va penser que Christine est triste.
- 2) Il va penser que Christine est contente du cadeau.
- 3) Il va penser que Christine veut un autre cadeau.



7

Geneviève a reçu des patins pour sa fête. Aujourd'hui, c'est la première journée que la patinoire est ouverte. Geneviève a bien envie d'aller faire du patin, mais elle ne veut pas y aller toute seule. Elle trouve ça plate de faire du patin toute seule. Elle demande à son grand frère s'il veut venir avec elle. Son frère lui dit : « Non, Geneviève, ça ne me tente pas de faire du patin aujourd'hui je suis trop fatigué. On ira patiner ensemble une autre

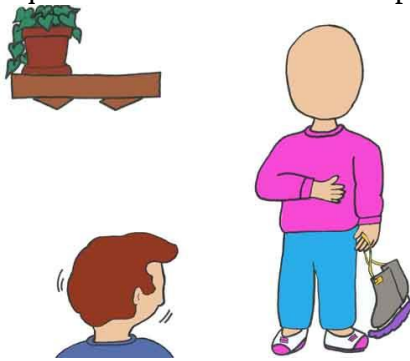
fois ». Geneviève est triste, mais elle ne le montre pas (Camras & Allison, 1989; Carton-Guérin & Réveillaut, 1980).

Qu'est-ce que Geneviève n'aime pas faire seule ?

Que dit le grand frère de Geneviève quand elle lui demande de faire du patin ?

Maintenant, finis l'histoire de Geneviève et du patin. Si Geneviève montre ce visage (*la neutralité*), qu'est-ce que son frère va penser ?

- 1) Son frère va penser que Geneviève comprend qu'il est fatigué.
- 2) Son frère va penser que Geneviève est triste.
- 3) Son frère va penser que Geneviève aime faire du patin toute seule.



8

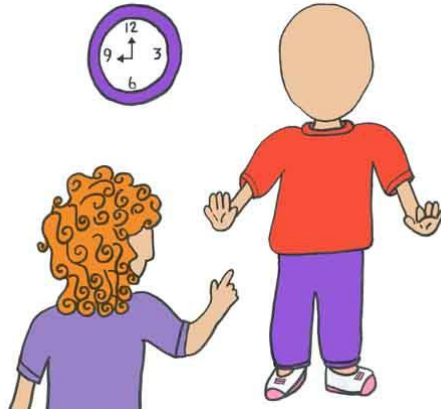
Ce matin, Julie a décidé de mettre son nouveau chandail pour aller à l'école. Elle aime bien son nouveau chandail parce qu'il est tout rouge et que Julie aime beaucoup le rouge. Lorsqu'elle arrive à l'école, elle voit une de ses bonnes amies. Elle regarde Julie et se met à rire. Elle dit : « Julie, avec ton nouveau chandail, tu ressembles à une tomate, ha, ha, ha! » Julie est triste, mais elle ne le montre pas (Camras & Allison, 1989).

Qu'est-ce que Julie porte à l'école ce matin qu'elle aime beaucoup ?

Qu'est-ce que la bonne amie de Julie fait lorsqu'elle voit Julie ?

Maintenant, finis l'histoire de Julie et son chandail rouge. Si Julie montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que sa bonne amie va penser ?

- 1) Sa bonne amie va penser que Julie n'aime pas son chandail.
- 2) Sa bonne amie va penser que Julie trouve sa farce drôle.
- 3) Sa bonne amie va penser que Julie est triste.



Histoires et vignettes réponses (sexe masculin)

1

Je vais te raconter l'histoire d'Alexandre, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Alexandre joue avec son frère. Son frère s'assis par exprès sur le jouet qu'Alexandre aime beaucoup et le casse. Alexandre est fâché, mais il ne le montre pas (Gouin-Décarie et al., 2005).

Avec qui est-ce qu'Alexandre joue ?

Que fait le frère d'Alexandre à son jouet qu'il aime beaucoup ?

Maintenant, finis l'histoire d'Alexandre et son jouet cassé. Si Alexandre montre ce visage (*neutre*), qu'est-ce que son frère va penser?

- 1) Son frère va penser qu'Alexandre n'est pas fâché.
- 2) Son frère va penser qu'Alexandre n'aime pas son jouet.
- 3) Son frère va penser qu'Alexandre est fâché.



2

Je vais te raconter l'histoire de Frédéric, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Frédéric mange les bonbons que sa maman lui a donnés pendant la récréation. Ce sont ses bonbons préférés. Son meilleur ami joue à la balle à côté de lui. Soudain, la balle

de son meilleur ami frappe le bras de Frédéric et tous les bonbons tombent dans la boue. Frédéric est fâché, mais il ne le montre pas (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Frédéric mange à la récréation qu'il aime beaucoup ?

Qu'est-ce qui arrive quand la balle de son meilleur ami frappe le bras de Frédéric?

Maintenant, finis l'histoire de Frédéric et ses bonbons. Si Frédéric montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que son meilleur ami va penser?

- 1) Son meilleur ami va penser que Frédéric n'aime pas les bonbons.
- 2) Son meilleur ami va penser que Frédéric lui pardonne.
- 3) Son meilleur ami va penser que Frédéric est fâché.



3

Nicolas suit des cours de dessin dans une école d'art. Dans sa classe, il y a des enfants qui apprennent à dessiner. Nicolas vient de terminer un dessin qui lui a pris beaucoup de temps. C'est un dessin de son chien Fiji. Il aime beaucoup son dessin. Une fille de la classe vient le voir et lui demande : « Qu'est-ce que tu as dessiné? » Nicolas répond : « j'ai fait un dessin de mon chien Fiji. » L'autre fille lui dit alors : « ça ressemble pas du tout à un chien : on dirait une vache ». Nicolas est fâché, mais il ne le montre pas (Camras & Allison, Rotenberg, 1985).

Qu'est-ce qui a pris beaucoup de temps à Nicolas et qu'il aime beaucoup ?

Qu'est-ce que l'autre fille dit au sujet de son dessin ?

Maintenant, finis l'histoire de Nicolas et de son dessin. Si Nicolas montre ce visage (*la neutralité*), qu'est-ce que l'autre fille va penser ?

- 1) L'autre fille va penser que Nicolas est fâché.
- 2) L'autre fille va penser que Nicolas n'aime pas son dessin.
- 3) L'autre fille va penser que Nicolas n'est pas fâché contre elle.



4

C'est l'heure de la récréation et tous les élèves sortent de la classe pour aller dehors. Joshua marche dans le corridor avec les autres élèves. Tout à coup, il reçoit une tape sur la tête. Ça lui fait pas trop mal. Il se retourne et voit une autre élève de la classe qui est juste derrière lui. Il se dit que c'est cet élève là qui lui a donné la tape sur la tête. Joshua est fâché, mais ne le montre pas (Camras & Allison, 1989; Rotenberg, 1985).

Qu'est-ce que Joshua reçoit sur la tête qui lui fait pas trop mal?

Lorsqu'il se retourne, qu'est-ce que Joshua voit ?

Maintenant, finis l'histoire de Joshua et de sa tape sur la tête. Si Joshua montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que l'autre élève va penser?

- 1) Elle va penser que Joshua trouve ça drôle.
- 2) Elle va penser que Joshua est fâché.
- 3) Elle va penser que Joshua a mal.



5

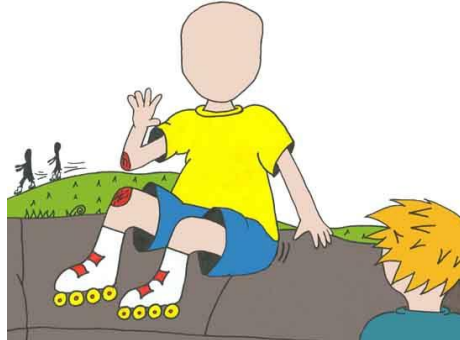
Je vais te raconter l'histoire de Patrick, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. Patrick fait du patin à roulette avec son ami. Il aime beaucoup faire du patin à roulettes. Tout à coup, Patrick tombe sur le trottoir et se fait mal. Patrick est très triste, mais il ne le montre pas (Josephs, 1994).

Qu'est-ce que Patrick fait qu'il aime beaucoup avec son ami ?

Qu'est-ce qui arrive tout à coup ?

Maintenant, finis l'histoire de Patrick en patins à roulette. Si Patrick montre ce visage (*neutralité*), qu'est-ce que son ami va penser ?

- 1) Son ami va penser que Patrick n'aime pas le patin à roulette.
- 2) Son ami va penser que Patrick est triste.
- 3) Son ami va penser que Patrick supporte bien la douleur.



6

Je vais te raconter l'histoire de Jonathan, mais c'est toi qui vas trouver comment l'histoire va finir. À son anniversaire, la nouvelle amie de Jonathan, lui donne un cadeau. Jonathan ouvre la boîte et découvre une corde à danser. Jonathan n'aime pas faire de la corde à danser. Jonathan est triste, mais il ne le montre pas (Josephs, 1994).

Quel cadeau est-ce que Jonathan reçoit de sa nouvelle amie ?

Est-ce que Jonathan aime faire de la corde à danser ?

Maintenant, finis l'histoire de Jonathan et son cadeau décevant. Si Jonathan montre ce visage (*joie*), qu'est-ce que sa nouvelle amie va penser ?

- 1) Elle va penser que Jonathan est triste.
- 2) Elle va penser que Jonathan est content du cadeau.
- 3) Elle va penser que Jonathan veut un autre cadeau.



7

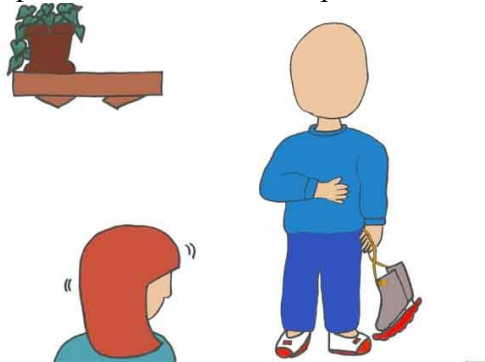
Justin a reçu des patins pour sa fête. Aujourd'hui, c'est la première journée que la patinoire est ouverte. Justin a bien envie d'aller faire du patin, mais il ne veut pas y aller tout seul. Il trouve ça plate de faire du patin tout seul. Il demande à sa grande sœur si elle veut venir avec lui. Sa sœur lui dit : « Non, Justin, ça ne me tente pas de faire du patin aujourd'hui je suis trop fatiguée. On ira patiner ensemble une autre fois ». Justin est triste, mais il ne le montre pas (Camras & Allison, 1989; Carton-Guérin & Réveillaut, 1980).

Qu'est-ce que Justin n'aime pas faire seul ?

Que dit la grande sœur de Justin quand il lui demande de faire du patin ?

Maintenant, finis l'histoire de Justin et du patin. Si Justin montre ce visage (*la neutralité*), qu'est-ce que son frère va penser ?

- 1) Sa sœur va penser que Justin comprend qu'elle est fatiguée.
- 2) Sa sœur va penser que Justin est triste.
- 3) Sa sœur va penser que Justin aime faire du patin tout seul.



8

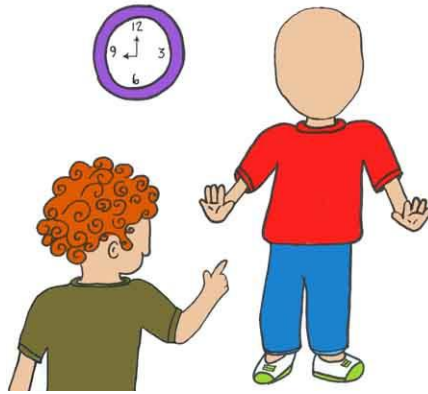
Ce matin, Pascale a décidé de mettre son nouveau chandail pour aller à l'école. Il aime bien son nouveau chandail parce qu'il est tout rouge et que Pascale aime beaucoup le rouge. Lorsqu'il arrive à l'école, il voit un de ses bons amis. Il regarde Pascale et se met à rire. Il dit : « Pascale, avec ton nouveau chandail, tu ressembles à une tomate, ah, ah, ah! ». Pascale est triste, mais il ne le montre pas (Camras & Allison, 1989).

Qu'est-ce que Pascale porte à l'école ce matin qu'il aime beaucoup ?

Qu'est-ce que le bon ami de Pascale fait lorsqu'il voit Pascale ?

Maintenant, finis l'histoire de Pascale et son chandail rouge. Si Pascale montre ce visage (*la joie*), qu'est-ce que son bon ami va penser ?

- 1) Son bon ami va penser que Pascale n'aime pas son chandail.
- 2) Son bon ami va penser que Pascale trouve sa farce drôle.
- 3) Son bon ami va penser que Pascale est triste.



Annexe Q

Guide de l'entrevue avec l'enfant de l'étude 2

1. Bonjour, je m'appelle _____ et je suis une étudiante à l'Université d'Ottawa. Aujourd'hui, je fais un devoir pour l'Université. Est-ce que tu veux m'aider avec mon devoir ? Oui ? Bien, merci !

L'expérimentatrice présente le formulaire de consentement à l'enfant en le lisant lentement. S'il accepte de participer, l'enfant doit signer le formulaire avant de poursuivre l'expérimentation.

2. Aujourd'hui, nous allons parler des émotions. Je vais te lire plusieurs petites histoires et je vais te poser des questions. Qu'est-ce qu'une émotion pour toi ? Bien. (Si l'enfant ne répond pas, on enchaîne immédiatement avec notre définition). Une émotion, c'est quelque chose que l'on ressent à l'intérieur de nous quand il arrive certaines choses. Par exemple, si tu reçois un beau cadeau, tu es content ! Donc, tu ressens de la joie. On peut aussi montrer ce que l'on ressent avec notre visage. Quand tu es joyeux, tu fais un sourire. Quand tu es en colère, tu peux faire des gros yeux (expérimentateur donne des exemples avec son propre visage). Essayons un peu avec toi. Si je t'achète ton jouet préféré, quelle émotion ressentirais-tu ? Quel visage pourrais-tu faire ? Bravo, tu es bon (ne).

3. Maintenant tu es prêt(e). On peut passer au devoir. Avant de lire les histoires je vais te montrer un instrument qui t'aidera à répondre aux questions.

4. Voici l'instrument des expressions faciales (*présenté en fonction du sexe de l'enfant*). Tu vois, il y a plusieurs visages. Ici, il y a un visage qui ressemble à quelqu'un qui est content, ici il est fâché, ici il est triste et puis ici il est neutre.

L'expérimentatrice pointe à chacune des expressions faciales correspondant à chacune des catégories émotionnelles (peur, tristesse, joie, neutre) au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

5. Essayons maintenant un petit jeu. Si je te dis qu'un enfant a un visage qui montre qu'il est content, quel visage choisirais-tu ? S'il ne montre rien, quel visage est le bon ? S'il est en colère ? S'il est triste ? Excellent !

Si l'enfant ne comprend pas les visages, l'expérimentateur repose les mêmes questions dans un ordre différent.

6. Maintenant, j'aimerais te parler de quelque chose d'autre. Quand on ne montre pas une émotion sur notre visage, cela a un effet chez les autres.

7. Par exemple, à l'heure du midi, Sébastien (ou Sophie) partage ses friandises avec Richard (ou Rebecca). Richard est content mais il ne le montre pas. Si Richard (Rebecca)

montre un visage neutre, comme celui-ci (*l'expérimentatrice pointe du doigt le visage neutre*), Sébastien (Sophie) va penser que Richard (Rebecca) n'aime pas vraiment les friandises.

8. Aussi, Sébastien (ou Sophie) marche avec Richard (ou Rebecca) devant un gros chien noir avec des grosses dents. Si Sébastien montre un visage content, comme celui-ci (*l'expérimentatrice pointe du doigt le visage joyeux*), Richard (ou Rebecca) va penser que Sébastien (ou Sophie) n'a pas peur du gros chien noir avec des grosses dents.

9. Dans les histoires que je vais te lire, il y a un personnage principal qui montre différentes émotions sur son visage en présence de d'autres personnes. Quand le personnage principal ne montre pas une émotion, cela a des effets chez les autres enfants de l'histoire. Je vais te demander de choisir ce que les autres personnages pensent après que le personnage de l'histoire ne montre pas son émotion. Je vais te donner trois choix, et tu choisiras celui qui est le meilleur. Es-tu prêt ? Commençons !

Annexe R

Feuilles-réponses de l'étude 2

No:_____ Âge:_____ Sexe:_____

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Histoire:_____

Questions mémoire (nombre d'essais): a) _____
b) _____

Conséquences interpersonnelles :

Pensée :	1	2	3
----------	---	---	---

Annexe S**Tableaux résumant les analyses de variance de l'étude 2**

Analyse de variance univariée 3 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Émotion)

Effet	ddl ₁	ddl ₂	F	Éta au carré partiel
<i>Effets inter-sujets</i>				
Sexe	1,000	84,000	0,012	,000
Âge	2,000	84,000	5,954*	,124
Sexe par âge	2,000	84,000	0,198	,005
<i>Effets intra-sujets</i>				
Émotion	1,000	84,000	1,829	,021
Émotion par sexe	1,000	84,000	4,517**	,051
Émotion par âge	2,000	84,000	0,149	,004
Émotion par sexe par âge	2,000	84,000	0,037	,001

* $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

Analyse de variance univariée 3 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Type de dissimulation)

Effet	ddl ₁	ddl ₂	F	Éta au carré partiel
<i>Effets inter-sujets</i>				
Sexe	1,000	84,000	0,012	,000
Âge	2,000	84,000	5,954*	,124
Sexe par âge	2,000	84,000	0,198	,005
<i>Effets intra-sujets</i>				
Dissimulation	1,000	84,000	22,478**	,211
Dissimulation par sexe	1,000	84,000	1,944	,023
Dissimulation par âge	2,000	84,000	0,836	,020
Dissimulation par sexe par âge	2,000	84,000	0,078	,002
* $p < 0,01$, ** $p < 0,001$				

Analyse de variance univariée 3 x 2 x 2 (Âge x Sexe x Niveau de familiarité)

Effet	ddl ₁	ddl ₂	F	Éta au carré partiel
<i>Effets inter-sujets</i>				
Sexe	1,000	84,000	0,012	,005
Âge	2,000	84,000	5,954*	,124
Sexe par âge	2,000	84,000	0,198	,005
<i>Effets intra-sujets</i>				
Familiarité	1,000	84,000	15,871**	,159
Familiarité par sexe	1,000	84,000	0,036	,000
Familiarité par âge	2,000	84,000	3,020	,067
Familiarité par sexe par âge	2,000	84,000	0,468	,011
* $p < 0,01$, ** $p < 0,01$				

Analyse de variance univariée 3 x 2 x 2 (Âge x Type d'erreur x Type de dissimulation)

Effet	ddl ₁	ddl ₂	F	Éta au carré partiel
Âge	2,00	87,00	6,14*	0,124
Dissimulation	1,00	87,00	22,71**	0,207
Dissimulation par âge	2,00	87,00	0,84	0,019
Type d'erreur	1,00	87,00	24,91**	0,223
Type d'erreur par âge	2,00	87,00	1,02	0,023
Dissimulation par type d'erreur	1,00	87,00	51,67**	0,373
Dissimulation par erreur par âge	2,00	87,00	1,85	0,041

 * $p < 0,01$, ** $p < 0,001$

Note des auteurs

La réalisation de cette thèse a été appuyée par une bourse de recherche décernée à Mariève Hurtubise par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada ainsi que par le régime de bourses des études supérieures de l'Ontario (BÉSO).