



**HAL**  
open science

## Impact d'un entraînement à court terme en Théorie de l'Esprit chez des enfants d'âge préscolaire

Marine Houssa, Nathalie Nader-Grosbois

### ► To cite this version:

Marine Houssa, Nathalie Nader-Grosbois. Impact d'un entraînement à court terme en Théorie de l'Esprit chez des enfants d'âge préscolaire. 6ème Colloque international du RIPSIDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation, May 2013, France. pp.57-66. hal-01018620

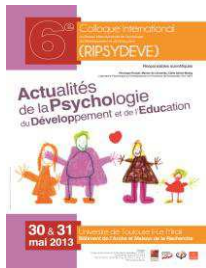
**HAL Id: hal-01018620**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01018620>**

Submitted on 4 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Marine Houssa**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques– Université Catholique de Louvain  
**Nathalie Nader-Grosbois**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain

### **Impact d'un entraînement à court terme en Théorie de l'Esprit chez des enfants d'âge préscolaire**

#### **Résumé**

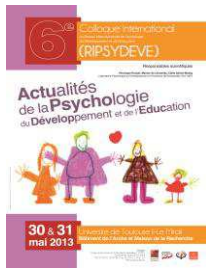
A travers un design expérimental, notre étude examine l'impact d'un entraînement du traitement de l'information sociale (TIS, Dodge & Frame, 1982) et de la Théorie de l'Esprit (*Theory of Mind*, ToM, Flavell, 1999; Wellman & Liu, 2004) sur la cognition sociale et l'adaptation sociale d'enfants d'âge préscolaire.

Tout d'abord, 47 enfants d'âge préscolaire ont pris part à la session de pré-test qui incluait des mesures de l'adaptation sociale, socio-cognitives et cognitives, ainsi qu'une évaluation des comportements externalisés. La mesure des comportements externalisés est un outil d'observation et de codage d'une situation de jeu, en se focalisant sur les affects positifs et négatifs, l'agitation et l'inattention. Les mesures directes de cognition sociale impliquent des tâches de reconnaissance des émotions, de la ToM-émotions et de la ToM-croyances (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011), et de résolution de problèmes sociaux (RES, Barisnikov, Van Der Linden, & Hippolyte, 2004). Les enseignants ont complété l'Echelle de l'Adaptation Sociale pour Enfants (EASE, Hughes, Soares-Boucaud, Hochman, & Frith, 1997) et le ToMI (*Theory of Mind Inventory*, Hutchins, Prelock & Bonazinga, 2012).

Ensuite, les enfants ont été répartis aléatoirement en deux groupes (un groupe expérimental et un groupe contrôle). Dans le groupe expérimental, une courte séance d'entraînement (45 minutes) a été donnée en utilisant du matériel éducatif ; les capacités en ToM sont entraînées à travers des dessins animés à propos des émotions et des fausses croyances, le Mental Simil (Juarez Monfort, Sanchez, & Monfort, 2009) et le programme d'Howlin (Howlin, Hadwin & Baron-Cohen, 2010). Finalement, chaque enfant a pris part à la session de post-test.

Nos résultats montrent une amélioration significative en ToM-émotions pour le groupe ToM, et en résolution de problèmes sociaux pour le groupe expérimental. Des relations spécifiques se dégagent entre les composantes de la cognition sociale et les mesures d'adaptation sociale et comportementale. Nos études futures examineront l'impact d'un entraînement à moyen terme de la cognition sociale chez des enfants à risque de développer des troubles du comportement externalisés, ceci dans le but de mieux comprendre les facteurs de risque de ces troubles. Des indications pour l'évaluation et l'intervention d'enfants à troubles externalisés seront dégagées.

Mots clés : Entraînement – préscolaire - cognition sociale



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Marine Houssa**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain  
**Nathalie Nader-Grosbois**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques– Université Catholique de Louvain

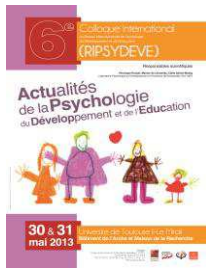
## **Impact d'un entraînement à court terme en Théorie de l'Esprit chez des enfants d'âge préscolaire**

### **Introduction**

Parmi les modèles de cognition sociale en psychologie du développement, les conceptions de la Théorie de l'Esprit (*'Theory of Mind'*, ToM) peuvent offrir des fondements pertinents pour éclairer le développement des compétences sociales et pour concevoir des interventions afin de les améliorer. Selon les conceptions de la ToM, le jeune enfant, particulièrement à l'âge préscolaire, comprend progressivement certains états mentaux tels que les émotions, les croyances, les désirs, les intentions et est capable d'inférer que les états mentaux d'autrui peuvent différer des siens (Nader-Grosbois, 2011). Il devient peu à peu capable de prendre la perspective visuelle de l'autre, de reconnaître les expressions émotionnelles, de relier les causes des émotions de joie, de colère, de tristesse et de peur dans des situations sociales et de prédire les conséquences de ces émotions à travers les comportements sociaux. Dès 4 ans d'âge de développement, il est possible de repérer des différences au niveau des habiletés en ToM servant à résoudre des problèmes interpersonnels (Shure & Spivack, 1982).

Bon nombre d'études rapportent un lien positif entre la compréhension des émotions et l'adaptation sociale des enfants (voir Nader-Grosbois, 2011, pp. 80-81 ; Deneault & Ricard, 2013), ce lien ne se retrouve que plus rarement entre la ToM-croyance et l'adaptation sociale. Les quelques études menées auprès d'enfants d'âge préscolaire ont privilégié des analyses corrélationnelles ou de régression, plutôt que des études longitudinales et expérimentales.

Quelques études expérimentales ont proposé un entraînement de la ToM auprès d'enfants d'âge préscolaire à développement typique (Melot & Angeard, 2003) et présentant une déficience intellectuelle (Sweetenham, 1996) ou un trouble du spectre autistique (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin, & Hill, 1996; Parsons & Mitchell, 1999; Silver & Oakes, 2001) afin d'améliorer leurs compétences sociales. Comme le tableau 1 le montre, certaines études rapportent des effets positifs sous forme de meilleures performances des enfants en ToM après un entraînement de la compréhension des émotions (Walker, 2005) ou des fausses croyances (FC), dans diverses conditions telles que des conversations sur les FC, des explications de la réponse correcte, un feedback différencié immédiat sur la performance à la tâche, une discussion à propos de scénarios de FC (Amsterlaw & Wellman, 2006; Appleton & Reddy, 1996 ; Clements, Rustin & McCallum, 2000 ; Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 2011 ; Melot & Angeard, 2003 ; Kloo & Perner, 2003). Dans certaines études, sont relevés des effets de transfert à des tâches non entraînées en ToM (e.g., Kloo & Perner, 2003; Melot & Angeard, 2003). Afin de mesurer l'effet potentiel d'un entraînement, la plupart utilise des tâches isolées plutôt que des épreuves plus complètes en ToM ou considérant plusieurs états mentaux. En effet, il est nécessaire d'utiliser des mesures en pré- et post- tests suffisamment étoffées et validées en ce qui concerne les compétences en ToM et l'adaptation sociale.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**

**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

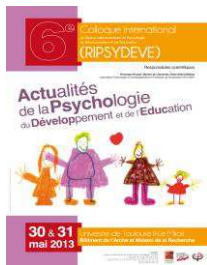
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Cette étude expérimentale vise à mesurer l'impact d'un entraînement à court terme de la ToM relative aux émotions et aux croyances auprès d'enfants d'âge préscolaire et à examiner les liens entre leur ToM, leur personnalité et leurs compétences sociales perçues par les adultes.

**Tableau 1.** Recherches évaluant l'effet d'un entraînement en Théorie de l'Esprit

Auteurs	Population	Nombre de séances/ timing	Support et matériel	Tâches pré/post	Répétition de la tâche	Feed-back/ Explication réponse attendue et principe général	Justification demandée	Amélioration en ToM	Transfert à d'autres tâches	Effets sur la ToM
Kloo et al. (2003)	60 TV 3-4 ans	1	Histoires de changement de lieu	ToM croyance : changement de lieu		X		X	X	L'entraînement en FC = Transfert au <i>card sorting task</i> (et inversement)
Slaughter et al. (1996)	56 TV 3ans	2 / en 2 semaines	Objets A/R, livre	ToM croyance : contenu insolite		X		X	X	L'entraînement des croyances et des perceptions et désirs induit une amélioration en tâches ToM
Clements et al. (2000)	91 TV 3-5 ans	2 /en 2 semaines	Histoires de changement de lieu	ToM croyance : Changement de lieu		X		X	Pas testé	Expliquer la bonne réponse induit une amélioration des compétences ToM.
Amsterlaw et al. (2006)	73 TV 3;5 ans	12	Histoires de FC	ToM croyance : changement de lieu et contenu insolite		X	X	X	Pas testé	Le groupe expérimental est meilleur que le groupe contrôle au post test
Appleton et al. (1996)	47 TV 3 ans	4 de 15 min. /en 2 semaines	Conversations à propos de FC, vidéos	ToM croyance : Contenu insolite et changement de lieu	X	X	X	X	Pas testé	Le groupe expérimental est meilleur au post test dans les 2 tâches
Knoll et al. (2000)	22 TV 3;5 ans	2 de 15 min / en 2 semaines	Histoires de FC : changement de lieu	ToM croyance : changement de lieu et contenu insolite		X	X	X	Non	Transfert à des tâches proches de celles de l'entraînement seulement (ex : pas de transfert à une tâche de contenu insolite)
Melot et al. (2003)	111 TV / 3;6-4;4 ans	2 courtes	A/R, changement de lieu	ToM croyance : A/R et changement de lieu		X		X	X	Entraînement en A/P ou FB induit un transfert dans la tâche non entraînée. Le feedback entraîne une amélioration en post test
Hadwin et al. (1996)	30 enfants avec autisme 9 ans (ADV = 5 ans)	8 / en 1 semaine	Jeux, images, ordinateurs	ToM émotion et croyance	X	X	X	X	Non	Le groupe expérimental est meilleur que le groupe contrôle. Pas de transfert à d'autres tâches

Note : TV = Tout-venant; ADV = Age de Développement Verbal; ToM = Théorie de l'esprit; FC = fausse croyance; A/R = apparence/réalité



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
– Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Méthodologie

Les participants sont 32 enfants âgés entre 3 ans et 11 mois et 5 ans et 6 mois. Les détails de leurs caractéristiques figurent dans le tableau 2. Une lettre d'information et un talon de consentement pour la participation des enfants à l'étude ont été transmis aux parents par l'intermédiaire de leur institutrice.

La procédure expérimentale pour évaluer l'impact du programme d'entraînement, repose sur la comparaison de groupes expérimental et contrôle, ainsi que sur la comparaison des pré- et de post-tests, pour chaque groupe.

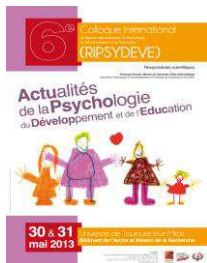
Pour les séances d'évaluation individuelles pré- post-tests réalisées à 1 à 4 jours d'intervalles, deux mesures directes validées ont été administrées. La première correspond aux épreuves de ToM-émotions (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) – version informatisée, comprenant une tâche préliminaire de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles des quatre émotions de base, une tâche de compréhension des causes des émotions, et une tâche de compréhension des conséquences des émotions. La deuxième concerne l'épreuve de ToM-croyances (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011) composée de cinq tâches: jeu d'aptitude à la tromperie, changement de représentation, apparence/réalité, contenu insolite (boîte de Smarties) et changement de lieu (déplacement de chocolat).

Lors des pré-tests, les parents ont complété le ToMI (*Theory of Mind Inventory*, Hutchins, Prelock, & Bonazinga, 2012) – version française, validée par Houssa, Mazzone, & Nader-Grosbois, 2014) et l'EASE (Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants, Hughes, Soares-Boucaud, Hochman, & Frith, 1997). Ces deux outils permettent d'évaluer leur perception des capacités de l'enfant à mobiliser la ToM (dont celle relative aux émotions et croyances) dans des situations sociales quotidiennes. Une sous-échelle de l'EASE permet une mesure des capacités sociales dont le respect des règles sociales. Les enseignants ont complété l'EBMCF (Echelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs, Roskam, De Maere-Gaudissart & Vandenplas-Holper, 2000) comme mesure de la personnalité de l'enfant.

Ensuite, les enfants ont été répartis aléatoirement dans un des deux groupes, contrôle ou expérimental. Les enfants du groupe contrôle ont participé, par sous-groupe de trois enfants, à une séance de jeu de l'oie de 45 minutes. Pour le groupe expérimental, les enfants ont participé par sous-groupe de 3 à une session d'entraînement de 45 minutes, filmée.

La méthode d'entraînement est fondée sur le programme d'Howlin et *al.* (2011) prévoyant une progression en cinq niveaux de complexité, de la compréhension des états mentaux dont celle des émotions et des croyances. Les niveaux de la compréhension des émotions correspondent aux compétences suivantes: (1) Reconnaissance d'une expression faciale sur une photo; (2) Reconnaissance d'une expression faciale sur un visage schématisé; (3) Emotions produites par les situations; (4) Emotions basées sur les désirs; (5) Emotions basées sur les croyances. Quant aux niveaux de la compréhension des croyances, ils évoluent comme suit: (1) Prise de perspective simple; (2) Prise de perspective complexe; (3) Voir conduit à savoir; (4) Vraie croyance/prédiction d'action; (5) Fausse croyance. Nous avons utilisé les supports imagés figurant dans leur manuel pour exploiter les situations correspondantes à ces compétences.

Sur base d'extraits sélectionnés de dessins animés dans lesquels les situations vécues par les protagonistes mettaient en jeu la joie, la colère, la tristesse ou la peur, et des fausses croyances (FC), on a entraîné la compréhension des causes et conséquences des émotions et la ToM croyance. Cet



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
 – Le Mirail  
 Toulouse, 30 et 31 mai 2013

entraînement a également exploité des vignettes du matériel éducatif 'Mental Simil' (Juarez-Monfort, Juarez Sanchez, & Monfort, 2009), illustrant par séries d'images une histoire de FC. En référence à ces supports, l'expérimentateur leur a demandé de raconter ce qu'il se passait à propos des situations présentées. Puis d'autres questions ouvertes ont suivi dans le but d'induire des conversations entre enfants, des feedbacks ont été fournis après chaque réponse, ainsi que l'explication de la bonne réponse ou de la réponse attendue. Un feedback positif a été donné après une bonne réponse tandis qu'une explication de la bonne réponse a été fournie suite à une mauvaise réponse. L'expérimentateur a rappelé régulièrement le principe général (inspiré de règles sociales) en lien avec la situation afin de favoriser la généralisation des connaissances à d'autres situations.

## Résultats

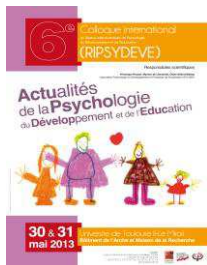
### *Effet d'entraînement*

Comme le tableau 2 l'indique, les deux groupes (contrôle et expérimental) ne présentent aucune différence significative suite à des comparaisons de moyennes par test-t pour les variables individuelles, les mesures en ToM et d'adaptation sociale ; ils peuvent être considérés comme équivalents.

**Tableau 2.** Moyennes (écart-types) de toutes les variables pour chaque groupe en prétest et comparaisons intergroupes.

			Groupe contrôle	Groupe expérimental		
			(n = 16)	(n = 16)		
Variables			M (ET)	M (ET)	t	
Caractéristiques individuelles	Sexe (% garçons)		56%	38%	1.05	
	Age		56.31 (4.91)	54.88 (4.01)	.91	
	EBMCF	Conscientieux		5.73 (1.99)	6.07 (2.14)	-.37
		Ouverture		6.90 (1.54)	7.59 (.836)	-1.30
		Contact		6.37 (1.37)	7.53 (1.23)	-2.05
		Stabilité émotionnelle		5.85 (1.47)	6.24 (1.65)	-.56
		Extraversion		5.52 (2.36)	6.17 (1.62)	-.77
CBCL	EB		11.60 (7.43)	11.79 (7.87)	-.15	
	ER		2.86 (3.06)	3.64 (3.10)	-.67	
Cognition sociale	ToM	ToM émotions	8.66 (1.47)	7.3 (1.68)	2.41	
		ToM croyances	4.18 (.65)	3.94 (.89)	.90	
		ToMI	15.33 (1.76)	14.05 (2.26)	1.50	
Adaptation sociale	EASE	Non-ToM	.85 (.07)	.83 (.11)	.64	
		ToM	.73 (.14)	.70 (.13)	.47	
		Total	.80 (.10)	.77 (.11)	.70	

Note. EBMCF = Echelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs ; CBCL = Child Behavior Checklist ; EB = comportements externalisés ; ER = réactivité émotionnelle ; ToM = Théorie de l'esprit ; EASE = Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
 – Le Mirail  
 Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Le tableau 3 présente les moyennes et écart-types des scores aux épreuves ToM pour les deux groupes, au pré- et au post-test. On constate, à travers ces résultats, que le groupe expérimental obtient une différence significative entre les pré- et le post- tests en ToM émotions,  $t(15) = 1.90, p = .096$  ; et en ToM croyances,  $t(15) = 1.78, p < .076$ . Concernant le groupe contrôle, on n'observe pas de différence significative entre les deux temps de mesures.

	Groupe contrôle			Groupe expérimental		
	Prétest	Post-test	△	Prétest	Post-test	△
	<i>M</i> (ET)	<i>M</i> (ET)	<i>t</i>	<i>M</i> (ET)	<i>M</i> (ET)	<i>t</i>
ToM émotions	8.66 (1.47)	8.03 (1.64)	-.18	7.3 (1.68)	8.28 (1.85)	1.9*
ToM croyances	4.19 (.65)	4.16 (.83)	-.18	3.94 (.89)	4.25 (.91)	1.78*

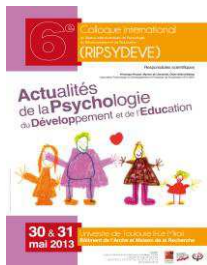
Tableau 3. Moyennes (écart-types) au pré- et au post-test en ToM, et leur différence pour chaque groupe et le test-t pour la différence pré/post-test.

Note. △ = Différence pré/post-test; ToM = Théorie de l'esprit. \* $p \leq .10$ .

*Liens entre ToM, âge, personnalité et adaptation sociale*

Le tableau 4 présente les résultats significatifs des analyses de corrélations obtenues en calculant le coefficient de Pearson pour toutes les variables du prétest (tous groupes confondus). L'âge corrèle positivement et significativement avec les échelles 'ouverture', 'contact' et 'extraversion' de l'EBMCF, ainsi qu'avec les scores en ToM croyances et au ToMI (ce qui va dans le sens de plusieurs recherches, e.g., Nader-Grosbois, 2011; Hutchins et al., 2010). Des corrélations significatives entre les mesures en ToM (ToM émotions et ToMI), comme l'observent Houssa, Mazzone et Nader-Grosbois (soumis) ainsi qu'entre la ToM émotions, le ToMI et l'EASE sont observées. Ce qui signifie que plus les enfants ont des bonnes compétences en ToM émotions, plus ils sont perçus par leurs parents comme mobilisant bien leurs compétences en ToM en vie quotidienne, plus ils sont perçus comme ayant une bonne adaptation sociale (ou inversement).





**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
– Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

*Tableau 4. Corrélations significatives entre les caractéristiques individuelles, l'adaptation sociale, et les compétences en ToM de tous les sujets du prétest.*

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ToM émotions	-	.06	.48**	.26	.04	-.20	-.17	-.11	.45*	.02
2. ToM croyances		-	-.01	.15	.33	.33	.33	.22	-.06	.38*
3. ToMI			-	-.03	-.02	-.04	-.24	.20	.61**	.38*
4. Consciencieux <sup>a</sup>				-	.63***	.15	-.19	.07	-.43	.04
5. Ouverture <sup>a</sup>					-	.53**	.44*	.26	-.33	.51*
6. Contact <sup>a</sup>						-	.40	.57**	.02	.42*
7. Extraversion <sup>a</sup>							-	-.03	-.37	.47*
8. Stabilité émotionnelle								-	.13	.26
9. EASE total									-	.16
10. Age										-

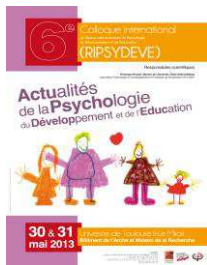
Note. ToM = Théorie de l'esprit ; ToMI = Inventaire de la Théorie de l'esprit ; EASE = Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants ; <sup>a</sup>EBMCF = Echelles Bipolaires basées sur le Modèle à Cinq Facteurs. \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$ , \*\*\* $p \leq .001$

### Conclusion et perspectives

Notre étude expérimentale couplant la comparaison de deux groupes, expérimental et contrôle, de pré- et post-tests, montre qu'il est possible, même sur un court terme, d'influer sur les performances en ToM d'enfants à l'âge préscolaire. Elle démontre la pertinence de s'inspirer des modèles de la ToM et de l'usage de techniques de feedbacks et d'explications par l'adulte et des échanges entre petits groupes d'enfants sur base de situations sociales illustrées pour entraîner efficacement leur cognition sociale. L'intérêt de combiner des mesures directes et indirectes de la ToM et des compétences sociales se dégage également de cette étude. L'amélioration des performances des enfants aux mesures directes en ToM a été relevée à travers l'amélioration significative de performances au post-test uniquement pour le groupe expérimental.

Des études expérimentales futures peuvent vérifier l'impact de cet entraînement auprès d'enfants avec divers syndromes génétiques, en situation de désavantage socio-économique, ou à risque de développer des troubles du comportement (Houssa & Nader-Grosbois, en cours) ou de cultures différentes.

Cet article peut aider les professionnels à identifier des outils récents d'évaluation et des techniques et matériels d'entraînement applicables dans le cadre des interventions qu'ils mettent en place à l'égard des enfants avec ou sans difficulté.

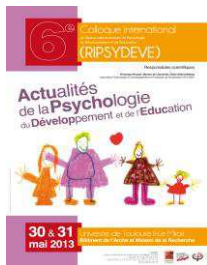


**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
– Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Références bibliographiques

- Amsterlaw, J., & Wellman, H.M. (2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the development of false belief understanding. *Journal of Cognition and Development, 7*, 139-172.
- Appleton, M., & Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development, 5*, 275-291.
- Clements, W.A., Rustin, C.L., & McCallum, S. (2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief. *Developmental Science, 3*, 81-92.
- Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The journal of Genetic Psychology, 174*(1), 88-116.
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance–reality distinction. *American Psychologist, 41*(4), 418-425.
- Flavell, J.H., Everett, B.A., Croft, K., & Flavell, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the level 1-level 2 distinctions. *Developmental Psychology, 17*(1), 99-103.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can a theory of mind be taught to children with autism? *Development and Psychopathology, 8*, 345-365.
- Houssa, M., Mazzone, S., & Nader-Grosbois, N. (soumis). *Validation d'une version francophone de l'Inventaire de la Théorie de l'Esprit*.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2011). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. Bruxelles : De Boeck.
- Hughes, C., Soares-Boucaud, I., Hochman, J., & Frith, U. (1997). Social behavior in pervasive developmental disorders: effects of informant, group and "theory of mind". *European Child and Adolescent Psychiatry, 6*, 191-198.
- Juarez Monfort, I., Juarez Sanchez, A., & Monfort, M. (2009). *Mental Simil*. Editions Entha.
- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Development, 74*, 1823-1839.
- Melot, A-M., & Angeard, N. (2003). Theory of Mind: Is training contagious? *Developmental Science, 6*, 178-184.
- Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit: entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A.F. (2011). Evaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances ». In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Théorie de l'esprit : Entre cognition, émotion et adaptation sociale chez des personnes typiques et atypiques* (pp. 95-124). Bruxelles: De Boeck.
- Oswald, D. P., & Ollendick, T. H. (1989). Role taking and social competence in autism and mental retardation. *Journal of autism and developmental disorders, 19*(1), 119-127.
- Parsons, S. & Mitchell, P. (1999). What children with autism understand about thoughts and thought-bubbles. *Autism, 3*, 17-38.
- Perner, J., Leekam, H., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 125-137.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) - Université Toulouse 2  
– Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

- Roskam, I., De Maere-Gaudissart, A. & Vandenplas-Holper, C. (2000). Mise au point d'un instrument d'évaluation de la personnalité des enfants à partir du Modèle à Cinq Facteurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 661-672.
- Silver, M. & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5(3), 299-316.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Swettenham, J. S. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 157-165.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

**Pour citer ce document :**

Houssa, M., & Nader-Grosbois, N. (2014). Impact d'un entraînement à court terme en Théorie de l'Esprit chez des enfants d'âge préscolaire. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6<sup>ème</sup> Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 57-66). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>.