

RAPPORT SCIENTIFIQUE

PilEvalT&T

*Étude Pilote de l'évaluation du programme du
programme de développement des
compétences psychosociales « Tina et Toni »
pour les élèves de 4 à 6 ans*

**Projet financé et soutenu par la
MILDECA et l'ARS Centre-Val de Loire**

Responsables scientifiques du projet :

Dr. Emeline Chauchard, Nantes Université,
Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire
Dr. Elodie Tricard, Université d'Orléans,
Laboratoire ÉRCAÉ (E.A. 7493)

Partenaires du projet :

Apléat-ACEP



SOMMAIRE

Résumé	2
Contexte	3
Méthode	6
Population	6
Outils de mesures	8
Résultats	14
Compétences cognitives	14
Compétences émotionnelles	16
Compétences sociales	18
Discussion et conclusion	19
Bibliographie	21

Résumé

Ce rapport présente la recherche menée entre septembre 2021 et juin 2022 pour évaluer l'efficacité du programme « Tina et Toni », visant le développement des compétences psychosociales des élèves âgés de 4 à 6 ans. Trois objectifs étaient poursuivis : 1) évaluer l'efficacité du programme sur le développement des compétences psychosociales des élèves âgés de 4 à 6 ans ; 2) déterminer le niveau scolaire qui bénéficierait le plus de la mise en place du programme (MSM, GSM, CP), et ; 3) évaluer la faisabilité méthodologique d'une étude à plus large échelle.

Le programme « Tina et Toni » s'appuie sur le concept de l'apprentissage social et émotionnel qui mettent en avant les effets bénéfiques de la mise en place programme d'intervention probants dans les écoles, sur de nombreux comportements perturbateurs (Goldberg et al., 2019; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Ce programme vise le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les élèves de 4 à 6 ans à travers 12 séances d'activités **séquencées**, nécessitant une **participation active** des élèves, **centrées** sur le développement de ces compétences, et **explicites**, comme recommandé dans la littérature scientifique (Durlak et al., 2011).

Deux groupes d'élèves, de maternelle et CP (N=180), ont participé à cette recherche, le groupe expérimental a suivi l'ensemble du programme. Des mesures directes et indirectes des compétences psychosociales des élèves ont été réalisées en pré et post-intervention, pour les trois catégories de compétences, sociale, émotionnelle et cognitive (Lambooy et al., 2022b). Les analyses permettent d'identifier une amélioration des performances d'inhibition, des compétences sociales, et des compétences de reconnaissances des émotions chez les élèves du groupe expérimental. Ces résultats sont prometteurs et nous amènent à poursuivre l'évaluation du programme « Tina et Toni » à plus large échelle.

Contexte

Le programme « Tina et Toni » s'aligne sur la littérature existante concernant les modèles théoriques impliqués dans le succès des actions préventives pour les jeunes enfants. En effet, le programme s'appuie sur l'approche d'apprentissage social et émotionnel (*Social-Emotional Learning* - SEL) comme médiateur dans la prévention primaire des comportements à risque, notamment les addictions (voir les méta-analyses de : Goldberg et al., 2019; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). L'apprentissage social et émotionnel (SEL) fait référence au processus par lequel les enfants apprennent à comprendre et à gérer leurs émotions, à entretenir des relations positives et à prendre des décisions responsables. Appuyées sur cette approche et les résultats de recherches scientifiques menées sur ce sujet, le concept de compétences psychosociales est aujourd'hui central dans les politiques publiques de prévention des addictions (Plan national de santé publique - Priorité prévention 2018-2022 ; Plan national de mobilisation contre les addictions 2018-2022 ; Programme national de lutte contre le tabac - 2018-2022). Définies comme « *un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques* » (Lambooy et al., 2022a, p. 23), elles sont au cœur des programmes de prévention mis en place dans les établissements scolaires.

Compte tenu de l'importance du développement des compétences psychosociales pour la prévention des comportements addictifs dès le plus jeune âge (Robertson et al., 2016) et du manque de programmes de prévention basés sur des preuves pour les jeunes enfants, notre projet visait à une première évaluation de l'efficacité du programme « Tina et Toni » pour développer les compétences psychosociales chez les enfants âgés de 4 à 6 ans.

Le programme Suisse « Tina et Toni » est considéré comme prometteur par plusieurs organismes (MILDECA, Addiction Suisse, IREPS) et associations actives dans le champ des addictions (APLEAT). Lors d'une précédente enquête, les enseignant.e.s qui ont bénéficié.e.s de sa mise en place depuis 2017 évoquent une amélioration des comportements des enfants en classe, une amélioration de la prise de parole et du fonctionnement en groupe de travail entre pairs.

Ce programme a été conçu pour aider les enfants de 3 à 6 ans à renforcer et à accroître un certain nombre de compétences psychosociales au sein des structures les accueillant (structures d'accueil extrascolaire, écoles, garderies, centres de loisirs, etc.). Les expériences favorables à leur développement les encouragent à devenir plus autonomes, à tisser des liens avec leurs camarades, à prendre de la distance par rapport aux difficultés et aux préoccupations qu'ils rencontrent, à demander de l'aide... Ces compétences soutiennent aussi la prise de conscience de leurs capacités et de leurs limites, et par conséquent, améliorent leur estime de soi ainsi que le sentiment de pouvoir agir, à leur mesure. Elles encouragent également le mieux vivre ensemble dans les lieux d'accueil pour enfants, en famille, à l'école. Elles sont nécessaires à la prise de décision et à la gestion des sollicitations (e.g., affirmation de soi) en termes de conduites addictives.

Nous avons mené une **étude de faisabilité de T&T en 2018** en France auprès de 10 enseignants. Cette évaluation visait à recueillir les expériences des enseignants qui ont mis en œuvre le programme (évaluation de chaque session, difficultés rencontrées, effets observés). Nous avons, dans un premier temps, relevé que les enseignants identifient les points forts du programme liés aux comportements des élèves (réflexion et comportements positifs, amélioration de la communication et de l'initiative des enfants), et considèrent que les sujets abordés par le programme sont en lien avec l'expérience des enfants. Dans un second temps, les enseignants ont souligné les avantages du programme dans

l'environnement de la classe, en particulier l'amélioration de la gestion des conflits, une meilleure compréhension des émotions des pairs, une meilleure communication des enfants avec leurs pairs et les adultes, et enfin un environnement de classe et d'apprentissage positif. Cette étude préliminaire a mis en évidence que le programme favorise une meilleure gestion des conflits en classe et présente des avantages pour son utilisation dans un contexte scolaire : il est facile pour les enseignants de se référer aux histoires de T&T pour aider les enfants à résoudre les conflits et à gérer leurs émotions. Ensuite, les enseignants ont signalé certaines limitations qui nous ont aidé à adapter le programme pour faciliter la discussion avec les élèves, pour obtenir une meilleure adéquation entre l'objectif de la session, les activités et le niveau des élèves, et enfin, nous avons décidé de concentrer la mise en œuvre de Tina et Toni avec des enfants âgés de 4 à 6 ans.

En Suisse, la faisabilité de la mise en place du programme a déjà été évaluée. Les résultats montrent que les professionnels impliqués dans Tina & Toni apprécient le programme et le trouvent adéquat pour les enfants (Champion, Cividino, Ettl, & Beetschen, 2020).

Les objectifs de l'étude pilote de l'évaluation du programme Tina et Toni étaient :

- D'évaluer l'efficacité primaire de Tina et Toni pour développer les compétences psychosociales des enfants âgés de 4 à 6 ans.
- De déterminer si le programme fonctionne mieux à l'un des trois niveaux scolaires impliqués (deuxième et dernière année de maternelle et première année de primaire) pour améliorer la mise en œuvre du programme au niveau le plus approprié.
- D'évaluer la faisabilité méthodologique d'une étude plus large pour évaluer l'efficacité du programme.

Méthode

Population

L'échantillon de départ se composait de 233 élèves, âgés de 4 à 6 ans et scolarisés dans des écoles primaires de la Région Centre-Val-de-Loire. L'expérimentation ayant nécessité deux temps de mesure, les données recueillies auprès des élèves étaient parfois incomplètes (absences lors de l'un des temps de passation). Par conséquent, l'analyse des données recueillies auprès des élèves se fera sur un échantillon de 174 élèves ayant participé aux tâches des deux temps de mesure. Le groupe T&T comprend 77 élèves et le groupe contrôle est composé de 97 élèves. Le Tableau 1 présente les âges moyens des élèves en fonction du groupe (contrôle vs. expérimental) et du niveau scolaire (Moyenne Section de Maternelle ; Grande Section de Maternelle ; Cours Préparatoire) et du genre des élèves. L'âge des élèves a été calculé à la date du 01/09/2021.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon pour les analyses des mesures directes, en fonction de la condition expérimentale, du niveau scolaire et du genre

		Groupe expérimental « Tina et Toni »				Groupe contrôle	
		N = 77				N = 97	
		G		F		G	F
Niveau scolaire	MSM	n = 5		n = 10		n = 16	n = 25
		M _{âge} (ET)	4,11 (0,49)	4,19 (0,51)	3,88 (0,49)	4,07 (0,44)	
	GSM	n = 11		n = 9		n = 22	n = 14
		M _{âge} (ET)	5,23 (0,45)	5,13 (0,46)	5,05 (0,53)	5,16 (0,43)	
	CP	n = 23		n = 19		n = 12	n = 8
		M _{âge} (ET)	6,18 (0,49)	6,11 (0,46)	6,04 (0,48)	5,78 (0,60)	

L'analyse des données recueillies auprès des enseignant.e.s des classes participantes se fera à partir des réponses aux questionnaires complètes, pour les deux temps de mesure. Pour 35 élèves, au moins un questionnaire à l'un des deux temps de mesure n'était pas complété. Par conséquent, les données ont été retirées. L'échantillon final pour les mesures hétéro-rapportées comprendra donc 198 élèves, dont 84 élèves dans le groupe expérimental et 114 élèves dans le groupe contrôle. Le Tableau 2 présente les âges moyens des élèves en fonction du groupe (contrôle vs. expérimental) et du niveau scolaire (Moyenne Section de Maternelle ; Grande Section de Maternelle ; Cours Préparatoire) et du genre des élèves. L'âge des élèves a été calculé à la date du 01/09/2021.

Tableau 2. Caractéristiques de l'échantillon pour les analyses des mesures hétéro-rapportées en fonction de la condition expérimentale, du niveau scolaire et du genre

		Groupe expérimental « Tina et Toni »				Groupe contrôle	
		N = 84				N = 114	
		G		F		G	F
Niveau scolaire	MSM	n = 8		n = 8		n = 20	n = 30
		M _{âge} (ET)	4,04 (0,48)	3,87 (0,66)	4,13 (0,44)	4,19 (0,46)	
	GSM	n = 11		n = 13		n = 26	n = 16
		M _{âge} (ET)	5,25 (0,45)	5,09 (0,50)	5,11 (0,57)	5,18 (0,40)	
	CP	n = 24		n = 20		n = 12	n = 10
		M _{âge} (ET)	6,15 (0,47)	6,04 (0,48)	5,92 (0,52)	5,81 (0,54)	

Outils de mesures

Les mesures du développement des compétences ont été réalisées grâce à des mesures directes auprès des élèves et des mesures indirectes grâce à la complétion de questionnaires par les enseignant.e.s référent.e.s des élèves. Les tests auprès des élèves et les questionnaires remplis par les enseignants ont été administrés dans les deux groupes, avant le début du programme (novembre à décembre 2021, T1) et à la fin de l'année scolaire (mai à juin 2022, T2). Les deux groupes ont eu les mêmes évaluations présentées dans le Tableau 3.

Tableau 3. Tests et questionnaires utilisés pour évaluer le développement des CPS des élèves dans l'étude pilote.

Compétences évaluées	Outils de mesure	Complété par		T1	T2
		Enfant	Enseignant.e		
Cognitive	Effet Stroop (Pennequin & al., 2004)	X		X	X
Émotion	Test de reconnaissance des émotions en contexte (Theurel & al., 2016)	X		X	X
	Emotion Regulation Checklist (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015)		X	X	X
Sociale	Social Skills Rating System, Social skills scales (Fortin & al. 2001)		X	X	X

La sphère psycho cognitive est évaluée par une mesure directe auprès des élèves. Une tâche de mesure du contrôle inhibiteur a été sélectionnée. En effet, l'inhibition est une fonction exécutive considérée comme ayant une forte influence sur les compétences psychosociales (Li et al., 2020; O'Conner et al., 2017), et, plus généralement, sur les comportements addictifs (Jentsch & Pennington, 2014; Smith et al., 2014). De plus, bien que les séances ne travaillent pas spécifiquement la capacité d'inhibition, cette fonction exécutive est impliquée dans les nombreuses activités réalisées. La mesure des capacités d'inhibition des enfants s'est faite grâce à une version française du Stroop pour enfant, le Stroop-image (Pennequin et al., 2004). Comme la version classique du Stroop, le Stroop-image possède trois

conditions : une condition d'interférence et deux conditions contrôles. La résistance à l'interférence est mesurée par la capacité du sujet à résister à l'automatisation de la prégnance visuelle de la taille du dessin pour donner la taille réelle de l'animal. Le Tableau 4 présente les trois conditions de mesure.

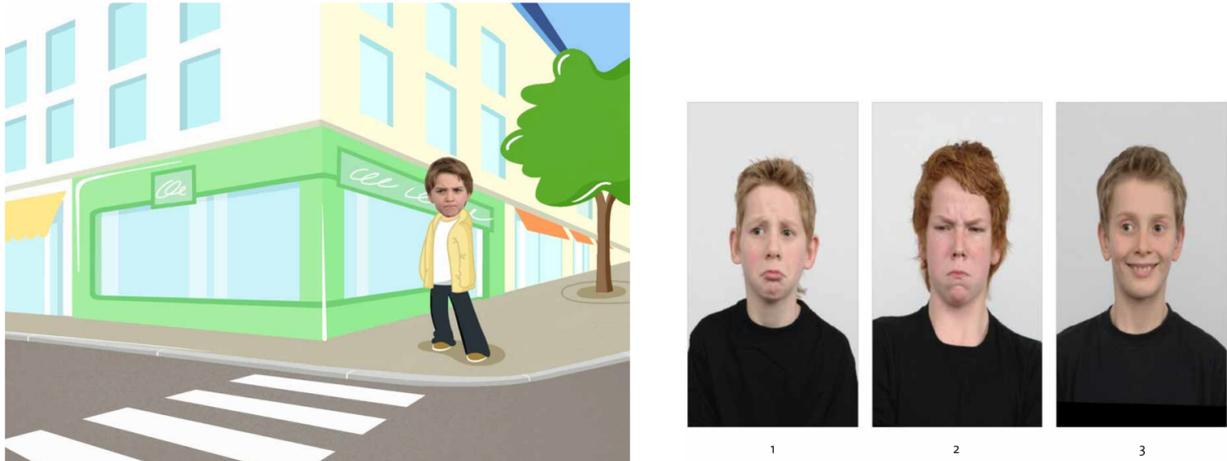
Tableau 4. Description des trois conditions dans les tests et de Stroop-image tiré de Pennequin et al. (2004)

	Stroop-image
Condition d'interférence	Donner la taille réelle d'animaux dont les dessins sont de tailles différentes et non congruentes avec la réalité
Condition contrôle n° 1 : mesure du traitement automatique	Donner la taille de carrés de tailles différentes
Condition contrôle n° 2 : mesure de la capacité à répondre à la consigne sans interférence	Donner la taille réelle d'animaux à partir de dessins de même taille
Réponses possibles	3 réponses : petit, moyen, grand

La sphère émotionnelle est évaluée à l'aide de deux mesures, l'une directe (auprès des élèves) et l'autre indirecte (auprès des enseignant.e.s). Une mesure d'identification et de compréhension des émotions avec le test de reconnaissance des émotions en contexte (Theurel et al., 2016) est réalisée auprès des élèves, aux deux temps de mesure.

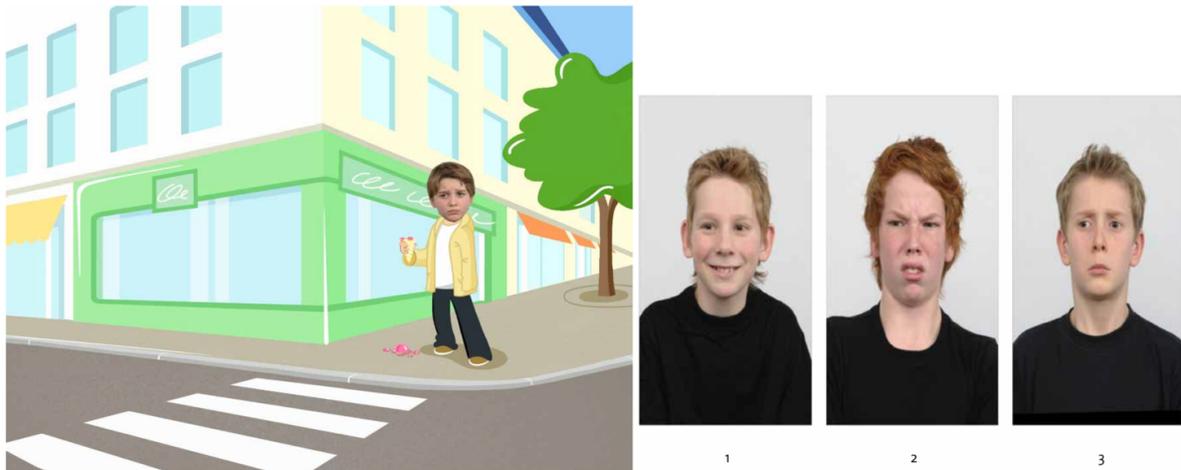
La première partie du test (*Part 1 : Facial Emotion Recognition Task*) est composée de 10 planches pour lesquelles l'enfant doit appairer une expression faciale émotionnelle à une autre expression faciale représentant la même émotion parmi un choix de trois expressions (l'expression cible et deux expressions émotionnelles distractrices). Chacune des 5 émotions cible, travaillées dans le programme (peur, tristesse, colère, joie, dégoût), sont présentées deux fois, dans un décor ne contenant aucune information contextuelle. La Figure 1 présente un exemple de la tâche.

Figure 1. Exemple d'une planche (à gauche) et des propositions de réponse (à droite) du Facial Emotion Recognition Task (tiré de Theurel et al., 2016)



La seconde partie du test (*Part 2 : Emotion Recognition in Context Task*) est composée de 20 planches pour lesquelles l'enfant doit appairer une expression faciale émotionnelle à une autre expression faciale représentant la même émotion parmi un choix de trois expressions (l'expression cible et deux expressions émotionnelles distrayantes). Chacune des 5 émotions cible, travaillées dans le programme (peur, tristesse, colère, joie, dégoût), sont présentées dans 4 scènes différentes, dans un décor contenant une information contextuelle congruente à l'expression faciale émotionnelle exprimée par le personnage. La Figure 2 présente un exemple de la tâche.

Figure 2. Exemple d'une planche (à gauche) et des propositions de réponse (à droite) du Facial Emotion Recognition in Context Task (tiré de Theurel et al., 2016)



Enfin, les enseignants complétaient un questionnaire hétéro-rapporté de mesure des capacités de régulation émotionnelle, l'*Emotion Regulation Checklist* en version française, pour chaque élève de leur classe participant à la recherche (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). Ce questionnaire peut être utilisé pour des enfants âgés de 3 à 12 ans, avec et sans trouble du développement. Il permet de mesurer la perception d'adultes proches des enfants à propos de leurs capacités à réguler leurs émotions en vie quotidienne. Il contient 24 énoncés se rapportant à des comportements significatifs des réactions émotionnelles de joie, de colère, à l'empathie à l'égard des pairs et des adultes et aux comportements émis en cas de frustration, de transitions d'activité. L'enseignant devait coter la fréquence du comportement selon une échelle de Likert à 4 points. Deux scores sont calculés pour chaque élève, un score de régulation émotionnelle et un score de dysrégulation émotionnelle. Plus le score en régulation émotionnelle est élevé, plus l'enfant régule ses émotions ; plus le score en dysrégulation émotionnelle est élevé, plus l'enfant montre des difficultés à réguler ses émotions.

La sphère sociale est évaluée avec deux mesures, l'une directe (auprès des élèves) et l'autre indirecte (auprès des enseignant.e.s). Les comportements sociaux des élèves ont été évalués lors de deux situations collaboratives de jeux familiers : la construction d'une tour en brique plastique et un puzzle. Par groupe de trois, les élèves avaient pour consigne de réaliser l'un de ces deux activités, chaque groupe réalisait une tâche différente aux deux temps de mesure. Les deux situations sont simples et connues des enfants et peuvent être réalisées individuellement, de façon parallèle ou en collaboration (Warneken et al., 2012). Avant la réalisation de la tâche, une histoire est lue afin de mobiliser les enfants et d'exposer l'objectif. Les situations de jeux ont été filmées afin de permettre le codage. Aucun temps initial n'est donné aux enfants mais au bout de 15 minutes, si le jeu n'est pas terminé, les élèves sont avertis qu'il leur reste 5 minutes. Trois indicateurs sont pris en compte (Etel & Slaughter, 2019) : la durée de la tâche (de la fin de la consigne à la fin du jeu ou des 20 minutes) ; les comportements communicatifs (ex. diriger l'attention d'un pair, demander quelque chose...) ; et les comportements coordonnés (ex. donner ou prendre un objet, changer de place pour interagir...). Le double codage des données recueillies est en cours, c'est pourquoi les résultats de ces observations ne seront pas présentés dans ce rapport.

Un questionnaire hétéro-rapporté, rempli pour chaque élève par leur enseignant.e, a également été utilisé. Il s'agit du *Social Skills Rating System* (S.S.R.S.) traduit et validé en version française (Fortin et al., 2001). Ce questionnaire comprend deux échelles, une portant sur les habiletés sociales (30 items) et la seconde portant sur les troubles du comportement (22 items). Seule l'échelle portant sur les habiletés sociales a été prise en compte. Cette échelle comporte trois catégories d'habiletés sociales comprenant 10 items chacune : **la coopération**, c'est-à-dire aider les autres, partager le matériel, et respecter les règles et les consignes ; **l'affirmation de soi**, c'est-à-dire amorcer des comportements comme demander des renseignements, se présenter à des amis et répondre à la pression

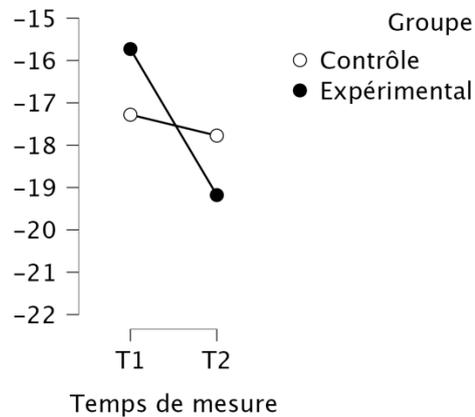
ou aux insultes des pairs ; et **le contrôle de soi**, c'est-à-dire se contrôler dans les situations conflictuelles comme répondre adéquatement aux taquineries et se contrôler dans les situations non conflictuelles impliquant des compromis.

Résultats

Le groupe des moyennes section a été exclu des analyses en raison du nombre de questionnaire enseignant.e.s incomplet pour les deux temps de mesure (n=15), et de la taille d'échantillon très faible dans le groupe expérimental pour les mesures directes (n=16).

Des ANOVA à mesures répétées ont faites pour comparer les scores des questionnaires enseignants et des tâches auprès des élèves, avant et après la mise en place du programme, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les différences entre les performances des élèves de Grande Section Maternelle (GSM) et Cours Préparatoire (CP) sont présentées.

Compétences cognitives



Concernant les compétences cognitives, l'interaction temps de mesure (T1/T2)*groupe (contrôle/expérimental) est significative. Les élèves du groupe expérimental « Tina et Toni » ont amélioré leur performance entre T1 et T2, tandis que la performance du groupe contrôle n'a pas changé de manière significative entre les deux temps de mesure. De plus, les comparaisons post-hoc ont permis de mettre en évidence qu'à T1, une différence significative ($p < .05$) est observée. Le groupe T&T avait de moins bonnes performances d'inhibition que le groupe

contrôle à T1. La différence est rattrapée à T2 et les performances entre les deux groupes ne sont plus significativement différentes.

L'interaction niveau (GSM/CP)*groupe (contrôle/expérimental) est significative. Les tests post-hoc mettent en avant que, dans le groupe expérimental T&T, une différence significative est observée entre T1 et T2 pour les élèves de CP uniquement.

Synthèse des résultats sur l'effet du programme Tina et Toni sur les compétences cognitives des élèves de GSM et CP :

- Le programme Tina et Toni améliore les performances d'inhibition des élèves, contrairement à celle du groupe contrôle dont les performances restent identiques entre les deux temps de mesures.
- Les élèves de CP du groupe ayant bénéficié du programme Tina et Toni voient leur performance d'inhibition s'améliorer entre les deux temps de mesure.

Point de vigilance :

- La suite de la recherche devra permettre de mesurer l'effet du programme Tina et Toni sur des compétences cognitives spécifiques, telles que la résolution de problème ou la prise de décision.

Compétences émotionnelles

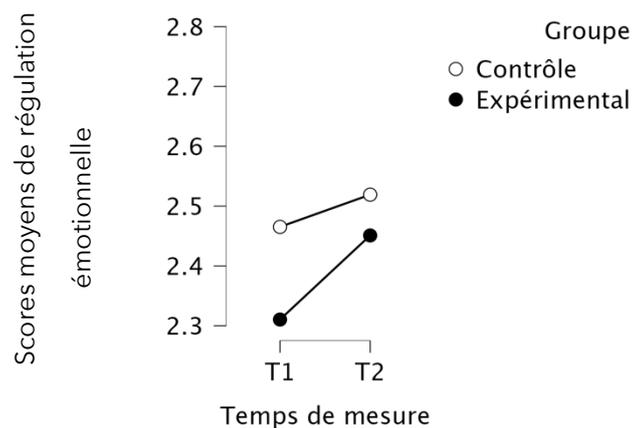
Concernant les compétences émotionnelles mesurées avec le test de Theurel, l'interaction temps de mesure (T1/T2)*groupe (contrôle/expérimental) est significative. Les élèves du groupe expérimental « Tina et Toni » ont amélioré leur performance entre T1 et T2, tandis que la performance du groupe contrôle n'a pas changé de manière significative entre les deux temps de mesure. De plus, les comparaisons post-hoc ont permis de mettre en évidence qu'à T1, les performances des deux groupes étant similaires, mais seul le groupe expérimental « Tina et Toni » voit ses performances s'améliorer à T2. Ces différences sont observées sur le score global de reconnaissance des émotions, mais également sur les scores correspondant à la reconnaissance des émotions spécifiques étudiées (joie, tristesse, colère, dégoût, peur).

Deux constats amènent néanmoins à nuancer ce résultat : 1) **les élèves du groupe « Tina et Toni » obtenaient des scores significativement plus faibles au premier temps de mesure que les élèves du groupe contrôle.** Si l'on peut se réjouir de voir cet écart initial comblé, des recherches complémentaires devront être effectuées pour définir la part liée au programme et celle liée au développement et à la scolarisation. ; 2) **un effet plafond est observé sur le test de Theurel.** En effet, dès le premier temps de mesure, les performances des élèves se situent dans la norme haute, ce qui est renforcé à T2, notamment pour le groupe expérimental. Ce constat amène à conclure à une tâche trop peu discriminante.

Enfin, l'interaction niveau (GSM/CP)*groupe (contrôle/expérimental) n'est pas significative pour cette tâche. L'effet du programme « Tina et Toni » sur les compétences de reconnaissance des émotions semble donc similaire chez les élèves de grande section de maternelle et de CP.

Les enseignant.e.s ont complété l'*Emotion Regulation Checklist*, permettant d'apprécier la régulation et la dysrégulation émotionnelle pour chaque enfant. L'interaction temps de mesure (T1/T2)*groupe (expérimental/contrôle) est significative pour l'échelle de régulation émotionnelle. Les résultats indiquent que les élèves du groupe expérimental augmentent significativement leurs compétences de régulation émotionnelle entre les deux temps de passation, alors que ces performances restent stables pour le groupe contrôle (Figure 3). Les analyses ne mettent pas en avant d'effet du programme Tina et Toni sur la composante de dysrégulation, qui reste stable entre les deux temps de mesure, pour les deux groupes.

Figure 3. Scores moyens de régulation émotionnelle à l'ERC en fonction du groupe et du temps de mesure



Synthèse des résultats sur l'effet du programme Tina et Toni sur les compétences émotionnelles des élèves de GSM et CP :

- Le programme Tina et Toni améliore les performances de reconnaissance des émotions des élèves et leur compétence de régulation émotionnelle.

Point de vigilance :

- Un effet plafond du Theurel est observé, qui ne rend peut-être pas compte finement des différences inter individuelles et des évolutions possibles. Il conviendra de changer d'outil de mesure.

Compétences sociales

Concernant les compétences sociales, le groupe expérimental « Tina et Toni » a significativement développé ses compétences en coopération, affirmation de soi et maîtrise de soi entre T1 et T2, tandis que les performances du groupe de comparaison n'ont pas progressé de manière significative.

Pour les trois compétences évaluées, les résultats indiquent que l'interaction temps de mesure (T1/T2)*groupe (contrôle/expérimental) est significative. A T1, les scores moyens des deux groupes ne sont pas significativement différents. En revanche, à T2, les scores moyens des élèves du groupe expérimental ont augmenté et sont significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle. Cet effet du programme « Tina et Toni » ne semble pas lié au niveau scolaire des élèves.

Synthèse des résultats sur l'effet du programme Tina et Toni sur les compétences sociales des élèves de GSM et CP :

- Le programme Tina et Toni améliore les performances de coopération, affirmation de soi et maîtrise de soi.

Point de vigilance :

- Les analyses des observations vidéo réalisées dans le cadre de cette évaluation permettront de compléter ces premiers éléments d'analyse.

Discussion et conclusion

Ces résultats sont prometteurs, en effet, dans le groupe expérimental ayant bénéficié du programme Tina et Toni, on observe une amélioration des performances d'inhibition, des compétences sociales, et des compétences émotionnelles de reconnaissance et régulation des émotions. De façon générale, les enfants du groupe expérimental avaient des compétences plus faibles avant la mise en place du programme. Le programme semble avoir permis de développer ces compétences et de rattraper voire de dépasser les compétences du groupe contrôle au second temps de mesure (après la mise en place du programme « Tina et Toni »).

L'étude présente néanmoins certaines limites. Nous ne pouvons pas conclure sur le niveau scolaire le plus approprié pour T&T car la taille des échantillons était trop petite, surtout dans les niveaux inférieurs (moyenne section de maternelle). De plus, le test de Theurel montre un effet plafond dans notre étude, ce qui affecte la portée des résultats. Enfin, l'évaluation des observations doit être poursuivie pour analyser les résultats des compétences sociales des élèves lors d'une tâche de coopération, et ainsi compléter les données recueillies auprès des enseignant.e.s.

Cette étude pilote nous aide à identifier les obstacles à la collecte de données. Premièrement, il a été difficile de trouver les classes de comparaison et de randomiser l'inclusion du groupe T&T. Pour cette recherche, nous avons fait le choix de demander aux enseignant.e.s intéressé.e.s par la mise en œuvre de T&T d'accepter de participer à l'étude en étant aléatoirement réparti.e.s dans l'un des groupes (contrôle ou expérimental). Les enseignant.e.s des groupes contrôle avaient l'assurance de voir le programme « Tina et Toni » mis en œuvre dans leur classe l'année suivante. Si cela a permis, en partie, de pouvoir assurer une randomisation des groupes, deux problèmes subsistent : 1) les enseignant.e.s

inclus.e.s dans les groupes sont déjà sensibles au développement des compétences psychosociales de leurs élèves et mettent probablement déjà en place des pratiques visant à les développer. ; 2) pour une recherche de plus grande ampleur, ce fonctionnement n'est pas tenable puisqu'il ne sera pas possible d'assurer la mise en œuvre du programme sur un nombre de classe trop important. Deuxièmement, les enseignant.e.s sont réticent.e.s à la mise en place d'une recherche au sein de leur classe, notamment du fait du temps nécessaire à la réalisation des passations auprès des élèves qui empiète sur leur organisation de l'année scolaire, mais également du temps de remplissage des questionnaires à remplir, pour chaque élève, à deux temps de mesure. Dans ce contexte, il est impossible de proposer un protocole expérimental avec randomisation des classes dans le groupe expérimental ou de comparaison. Troisièmement, nous avons rencontré des difficultés pour obtenir le consentement éclairé des parents des enfants. Dans cette étude pilote, seulement 53 % des parents ont consenti à la participation de leurs enfants. Le rôle de l'enseignant.e est alors primordial pour permettre aux parents de comprendre les enjeux de cette recherche. Il convient donc de s'assurer de la bonne compréhension du projet par les enseignant.e.s qui pourront alors devenir relai auprès des parents.

Enfin, nous rappelons qu'il s'agit d'une étude pilote dont les résultats devront être reproduits afin d'être confirmés. En effet, si les résultats préliminaires sont encourageants, les tailles d'effet et d'échantillons ne permettent de conclusions définitives et certains tests montrent leurs limites et devront être adaptés ou remplacés pour la suite des expérimentations.

Bibliographie

- Champion, C., Cividino, T., Ettlin, R., & Beetschen, M. (2020). *Évaluation formative et sommative du projet Tina et Toni©. Rapport final à l'intention de Promotion Santé Suisse* (p. 5) [Rapport scientifique]. Promotion Santé Suisse. https://promozionesalute.ch/sites/default/files/2022-10/Feuille_d_information_049_PSCH_2020_12_-_Evaluation_Tina_et_Toni.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Etel, E., & Slaughter, V. (2019). Theory of mind and peer cooperation in two play contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.11.004>
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Joly, J. (2001). Épreuve de validité d'une mesure d'habileté sociale auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22(1), 23-43.
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Jentsch, J. D., & Pennington, Z. T. (2014). Reward, interrupted: Inhibitory control and its relevance to addictions. *Neuropharmacology*, 76, 479-486. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2013.05.022>
- Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecriquer, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022a). *Les compétences psychosociales. Etat des connaissances scientifiques et théoriques* (p. 135) [Rapport complet]. Santé Publique France.
- Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecriquer, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022b). *Les compétences psychosociales : Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021* (État des connaissances, p. 37p.). Santé Publique France.
- Li, Q., Liu, P., Yan, N., & Feng, T. (2020). Executive Function Training Improves Emotional Competence for Preschool Children: The Roles of Inhibition Control and Working Memory. *Frontiers in Psychology*, 11, 347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00347>
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation of the French version of the Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). *European Review of Applied Psychology- Revue Européenne De Psychologie Appliquée*, 65(1), 29-41.

<https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.002>

- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (part 1 of 4)* (p. 31p). Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Pennequin, V., Nanty, I., & Khomsi, A. (2004). Mesurer la résistance à l’interférence chez l’enfant : Élaboration d’un nouveau test à « effet Stroop ». *L’année Psychologique*, 104(2), 203-226. <https://doi.org/10.3406/psy.2004.29664>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students’ development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smith, J. L., Mattick, R. P., Jamadar, S. D., & Iredale, J. M. (2014). Deficits in behavioural inhibition in substance abuse and addiction: A meta-analysis. *Drug and Alcohol Dependence*, 145, 1-33. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.08.009>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K., & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5- to 15-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 252-271. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.004>
- Warneken, F., Gräfenhain, M., & Tomasello, M. (2012). Collaborative partner or social tool? New evidence for young children’s understanding of joint intentions in collaborative activities. *Developmental Science*, 15(1), 54-61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01107.x>