

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPORTANCE RELATIVE ACCORDÉE AUX CROYANCES
ET AUX TRAITS DE PERSONNALITÉ DANS LA PRÉDICTION DU
COMPORTEMENT D'AUTRUI CHEZ L'ENFANT DE 6 ANS ET DE 9 ANS
ET CHEZ L'ADULTE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
CHRISTINE TURCOTTE

JUILLET 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je m'estime privilégiée d'avoir eu Luc Reid comme directeur de thèse. Je le remercie mille fois de m'avoir choisie comme étudiante et d'avoir cru en moi. Tout au long de ce parcours tortueux, il a su m'encourager dans les moments de « déséquilibre » qu'il qualifiait de phases bénéfiques et propices au développement de l'esprit. Il a été pour moi un modèle. Il m'a montré l'importance de la rigueur dans l'articulation théorique comme base essentielle à l'élaboration d'un projet de recherche. Il m'a guidée de façon structurée, tout en me laissant aussi beaucoup de latitude et d'autonomie.

Je tiens également à remercier ma collègue de laboratoire Nadia Bédard, présente depuis le début, pour sa disponibilité, sa compréhension et ses judicieux conseils, de même que les autres membres de cette formidable équipe, soit Marie-Eve Leroux, Robert Huot, Lynn Howard et Dominique Côté, pour leurs pistes de réflexion et leur humour qui a si souvent détendu l'atmosphère et rendu agréables nos réunions.

Merci à Marie-Christine Beaulieu, mon assistante de recherche exemplaire, en qui j'ai pu avoir totalement confiance, tant elle aime le travail bien fait.

Merci à Annie-Claude Patenaude, Fanny Jasmin et Lysanne Lacouture pour m'avoir fourni les contacts nécessaires qui ont tant facilité le recrutement de mes participants. Merci à Denis Couturier, régisseur des services complémentaires, camps de jour et programmes aux écoles du Collège Montmorency et à tous les moniteurs pour leurs accommodements et leur flexibilité. Merci également à l'École Saint-Joseph, l'École Marcel-Vaillancourt, l'École Charles-Perrault, le Camp de jour de l'UQÀM et le Camp de jour Sports Montréal pour leur participation.

Je remercie Jean Bégin, conseiller en statistiques, pour sa patience et sa disponibilité. Grâce à lui, le chapitre que je redoutais le plus s'est avéré être le plus intéressant.

Merci à François Labelle pour avoir travaillé si fort à illustrer mes histoires de belles images aux couleurs attrayantes.

Merci à Générations, tout particulièrement à Elizabeth Brosseau, pour avoir si souvent fait des pieds et des mains pour accommoder mon horaire et pour son intérêt envers mon projet. Merci à Julien, mon premier petit « cobaye » !

Je tiens également à remercier Alexandre, mon conjoint, pour sa patience durant toutes ces années et pour sa compréhension malgré les nombreuses soirées ennuyeuses qu'il a dû passer à mes côtés et les « party » parfois écourtés. Merci à mes parents et à mon « petit » frère qui m'ont toujours encouragée et soutenue, à tous les niveaux, depuis le début. Finalement, merci à tous mes amis que j'ai si souvent délaissés et qui pourtant, sont encore présents aujourd'hui sans rancœur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
RÉSUMÉ	x
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE	1
1.1 Les théories de la pensée	2
1.2 La compréhension des traits	6
1.2.1 Utilisation spontanée de termes reliés aux traits	6
1.2.2 Identification des traits	7
1.2.3 Habiletés de prédiction d'un comportement selon les traits	7
1.3 La relation entre les théories de la pensée et la compréhension des traits	13
1.4 Prise en compte de sources d'information diverses	15
1.5 Objectif et hypothèses de recherche	23
CHAPITRE II	
MÉTHODE	28
2.1 Participants	28
2.2 Tâches	28
2.2.1 Mesure de validité préalable des traits	28
2.2.2 Prétest	29
2.2.3 Tâches de dilemmes comportementaux	30
2.3 Codification des données	32
2.3.1 Questions de rappel	32
2.3.2 Questions de prédiction	33
2.3.3 Degré de certitude	33
2.3.4 Explications des prédictions	34

2.3.4.1 Adéquation des explications	34
2.3.4.2 Construction des explications	34
2.4 Déroulement	35

CHAPITRE III

RÉSULTATS	37
3.1 Résultats des enfants de 6 ans au prétest	37
3.2 Distribution des résultats	38
3.3 Analyses préliminaires	38
3.3.1 Variable sexe	38
3.3.2 Stéréotypie du trait	38
3.3.3 Variable conséquence de la prédiction	39
3.3.4 Variable ordre	40
3.4 Prédications selon les croyances	41
3.4.1 Variable âge	42
3.4.2 Variable valence du trait	43
3.4.3 Variable type de trait	45
3.4.4 Variable moralité du trait	46
3.4.5 Variable histoires	48
3.4.6 Différences individuelles dans le type de prédiction	49
3.5 Degré de certitude	50
3.6 Explications des prédictions	51
3.6.1 Adéquation des explications	51
3.6.2 Construction des explications	53

CHAPITRE IV

DISCUSSION	57
4.1 Objectif et hypothèses	57
4.2 La compréhension des traits : un processus en constante évolution	61

4.3	Le passage d'une forme de pensée rigide à une plus flexible	63
4.3.1	Les études sur la moralité : l'importance accordée aux règles	64
4.3.2	Les études sur la description d'autrui	65
4.3.3	Les études sur la compréhension de l'existence d'états internes contradictaires	69
4.3.4	Les études sur les stratégies de réconciliation de l'incongruité	71
4.4	La compréhension des traits en relation avec la théorie de la pensée	74
4.4.1	De la théorie de la pensée à la théorie de la personnalité	74
4.4.2	Au-delà de l'acquisition d'une théorie de la pensée : la compréhension de l'interaction des états internes stables et ponctuels	77
4.5	Les facteurs modulateurs du type de prédiction	78
4.5.1	L'ordre de présentation des informations	78
4.5.2	La valence du trait	80
4.5.3	La nature du trait	82
4.5.4	Les différences individuelles	85
4.5.4.1	Les différences individuelles dans les théories de la pensée.....	85
4.5.4.2	Les différences individuelles dans les types d'attributions causales.....	86
4.5.4.3	Les différences individuelles dans les croyances quant à la stabilité des traits	87
4.6	Pistes à explorer dans les recherches futures	89
4.6.1	Répétition de l'étude auprès d'échantillons différents	89
4.6.2	Répétition de l'étude avec modification des tâches	91
4.6.3	Les différences individuelles dans la compréhension des traits et des états mentaux	92
APPENDICE A		
MESURE DE VALIDITÉ PRÉALABLE DES TRAITS : QUESTIONNAIRES		
POUR LES ADULTES		94

APPENDICE B LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ENFANTS DE 6 ANS	98
APPENDICE C LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ENFANTS DE 9 ANS	101
APPENDICE D LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS ADULTES	104
APPENDICE E TÂCHES DU PRÉTEST	107
APPENDICE F EXEMPLE D'ILLUSTRATION POUR LES TÂCHES DU PRÉTEST : HISTOIRE 1B FRANCHISE (FÉMININ)	141
APPENDICE G TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX POUR LES ENFANTS	143
APPENDICE H EXEMPLE D'ILLUSTRATION POUR LES TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX : HISTOIRE 1A FRANCHISE (MASCULIN)	177
APPENDICE I ÉCHELLE D'ÉVALUATION DU DEGRÉ DE CERTITUDE POUR LES ENFANTS	179
APPENDICE J TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX POUR LES PARTICIPANTS ADULTES	181
APPENDICE K FEUILLES-RÉPONSES POUR LES PARTICIPANTS ADULTES	199

APPENDICE L	
CRITÈRES DE COTATION DE L'ADÉQUATION DES EXPLICATIONS.....	216
APPENDICE M	
CRITÈRES DE COTATION DE LA CONSTRUCTION DES EXPLICATIONS..	219
RÉFÉRENCES	222

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1	Pourcentage de prédictions en fonction des croyances selon que le premier paragraphe ou la première question de rappel porte sur le trait ou la croyance.....41
3.2	Pourcentage de prédictions en fonction des croyances selon l'âge43
3.3	Pourcentage de prédictions en fonction des croyances de chaque groupe d'âge et de l'échantillon total selon la valence du trait44
3.4	Pourcentage de prédictions en fonction des croyances de chaque groupe d'âge et de l'échantillon total selon le type de trait46
3.5	Pourcentage de prédictions en fonction des croyances pour l'échantillon total selon le caractère moral du trait47
3.6	Pourcentage de prédictions évaluées selon le degré de certitude appartenant à chaque groupe d'âge51
3.7	Pourcentage d'explications appartenant à chaque catégorie selon l'âge des participants53
3.8	Pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant eu recours à une théorie dans l'explication de leurs prédictions55
3.9	Pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant inféré un trait à partir de la croyance56

RÉSUMÉ

Lorsqu'un individu tente d'expliquer ou de prédire le comportement d'autrui, son jugement risque d'être fortement influencé par les informations dont il dispose sur les états mentaux (désirs, croyances, intentions) de cette personne. C'est ce qu'étudie principalement le domaine de recherche des théories de la pensée. Par ailleurs, un individu peut également expliquer ou anticiper le comportement d'une personne selon les informations qu'il détient sur ses traits de personnalité. Néanmoins, peu de tentatives ont porté sur l'intégration des résultats de ces deux traditions de recherche.

L'objectif de cette étude est donc de mettre en relation ces deux domaines de recherche, en examinant l'importance relative accordée aux états mentaux et aux traits chez les enfants et les adultes lorsque ces deux sources d'informations sont contradictoires et qu'elles mènent à des prédictions différentes de comportement.

Selon Piaget (1970), ce n'est pas avant que l'enfant ait acquis le concept de conservation qu'il peut comprendre que les attributs d'une personne ou d'un objet peuvent demeurer stables malgré une modification de l'apparence physique. Avant l'âge de 7-8 ans, les enfants auraient donc tendance à privilégier les attributs externes dans la description et l'explication du comportement (Miller et Aloise, 1989). Les études antérieures montrent que lorsque plusieurs sources d'informations sont disponibles, les jeunes enfants ont tendance à accorder davantage d'importance à l'information portant sur l'apparence physique (Hoffner et Cantor, 1985) et sur la situation (Newman, 1991) qu'aux traits. Les enfants plus vieux et les adultes accordent à l'inverse davantage d'importance aux traits. L'hypothèse est donc que l'importance accordée aux traits et aux croyances varie selon l'âge. Puisque les croyances immédiates découlent des éléments du contexte, il est attendu que les jeunes enfants accordent plus d'importance aux croyances. À l'opposé, les enfants plus âgés devraient avoir un biais envers les traits. Finalement, les adultes devraient accorder de l'importance tant aux croyances qu'aux traits dans la prédiction du comportement et ainsi avoir un jugement plus nuancé.

Des histoires sont présentées à des enfants de 6 ans, de 9 ans et à des adultes. Dans chaque histoire, le trait d'un personnage est présenté, de même que sa croyance ponctuelle à l'égard de la situation qu'il vit. Les histoires sont conçues de sorte que le trait du personnage est en contradiction avec sa croyance immédiate. Il se retrouve donc devant un dilemme comportemental où il doit faire un choix soit en lien avec

son trait de personnalité, soit en lien avec sa croyance. Les participants doivent ainsi prédire le comportement du personnage. Les résultats montrent que les groupes d'âge se différencient de façon significative quant au type de prédiction. Les adultes semblent effectivement avoir un jugement plus nuancé que les enfants lors de la prédiction du comportement. Ils accordent une plus grande importance aux croyances, sans toutefois négliger les traits. Par contre, à l'inverse des hypothèses, les enfants de 6 ans effectuent une majorité de prédictions selon les traits et les enfants de 9 ans effectuent presque autant de prédictions selon les traits que selon les croyances. Les résultats présentent donc plutôt une tendance développementale croissante à privilégier les croyances lorsqu'elles sont contradictoires aux traits. Avec l'âge, les participants apportent de plus en plus de nuances à leurs réponses et se montrent capables de tenir compte à la fois du trait et de la croyance.

Selon Rholes, Newman et Ruble (1990) et Yuill et Pearson (1998), les jeunes enfants utiliseraient une stratégie de régularité comportementale lors de la prédiction du comportement. Ils comprennent que les comportements sont associés à des étiquettes et que ceux d'une même étiquette ont tendance à se répéter. Bien que cette stratégie leur permette dans plusieurs situations d'arriver à effectuer des prédictions appropriées selon les traits, ils ne seraient pas en mesure de comprendre que les traits constituent des mécanismes internes et causaux du comportement et que ceux-ci sont étroitement reliés aux désirs et aux croyances.

La compréhension de la relation entre les traits et les états mentaux (désirs, croyances) n'est donc pas nécessaire à l'utilisation d'une telle stratégie. Les enfants de 6 ans de la présente étude pourraient donc l'avoir appliquée comme si elle correspondait à une règle absolue, c'est-à-dire qu'un individu se comportera de la même façon que par le passé. Les jeunes enfants ne sont probablement pas en mesure de saisir qu'un état mental ponctuel et contradictoire (croyance) peut modifier la règle de la régularité comportementale et engendrer un comportement inverse à celui qui aurait été émis si les comportements étaient toujours en lien avec les traits. Ils ne comprendraient pas encore très bien qu'à la règle existent des exceptions. Par contre, avec l'âge, sa pensée perdrait de sa rigidité. D'ailleurs, ce n'est qu'avec le temps que l'enfant peut admettre l'existence simultanée d'émotions (Harris, 1983) ou de traits de valence différente (Hand, 1982). Il est donc probable qu'il lui faille aussi du temps pour admettre l'existence d'états internes (trait et croyance) contradictoires susceptibles de générer des comportements de valence différente.

La présente étude ajoute un élément important aux connaissances sur les théories de la pensée. Bien que bon nombre d'études aient porté sur l'acquisition d'une théorie de la pensée chez les enfants d'âge préscolaire, le développement de la compréhension des états mentaux et des traits semble se poursuivre au-delà de cet âge. Les résultats suggèrent en effet qu'un changement conceptuel important puisse s'opérer entre 6 ans

et 9 ans. Les enfants en viendraient à comprendre la relation entre les traits et les états mentaux et ainsi, qu'une croyance est susceptible d'altérer la manifestation d'un trait.

[Mots clés : théorie de la pensée, théorie de l'esprit, croyances, compréhension des états mentaux, traits, traits de personnalité, compréhension des traits, prédiction du comportement.]

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

La façon dont les gens perçoivent leur environnement a toujours suscité un intérêt particulier chez les chercheurs en psychologie. Plus spécifiquement, bon nombre d'études en psychologie du développement ont tenté d'éclaircir la manière dont les enfants se représentent le monde et les gens de leur entourage. C'est ainsi qu'un courant de recherche portant sur les théories de la pensée s'est développé dans le but d'explorer la compréhension qu'ont les jeunes enfants des états mentaux (pensées, croyances, désirs, émotions, intentions) d'autrui. Parallèlement, un tout autre courant de recherche s'est consacré à la compréhension qu'ont les enfants des traits de personnalité. Ces deux courants ont fait peu de tentatives pour intégrer leurs découvertes les unes aux autres. Pourtant, la compréhension des états mentaux d'autrui semble exiger des habiletés similaires à celles nécessaires pour comprendre leurs traits. Elles font toutes deux appel à la double représentation.

Dans les tâches mesurant la compréhension des théories de la pensée, un même stimulus ou une situation peut être représenté de plus d'une façon selon la perspective ou l'information que détient le protagoniste. Pour réussir sa prédiction, l'enfant doit saisir que le comportement et les émotions des individus sont différents face à un même stimulus ou à une même situation selon leurs désirs et leurs croyances. De même, dans les tâches qui utilisent les traits, l'enfant doit comprendre que, pour une même situation, les individus se comportent différemment s'ils ont des traits divergents.

L'objectif de cette étude est donc en partie de mettre en relation ces deux domaines de recherche connexes. En effet, les enfants, tout comme les adultes, expliquent et prédisent les comportements des autres non seulement en fonction des états mentaux, mais également en fonction des traits de personnalité. Par contre, jusqu'à ce jour, il n'a pas encore été démontré si les individus privilégient les traits ou les croyances lorsque ces deux sources d'informations sont accessibles et conduisent à des prédictions différentes quant au comportement qu'adoptera l'individu.

Un bref relevé de la documentation sur le développement des théories de la pensée et de la compréhension des traits est d'abord présenté afin de mieux comprendre, par la suite, les résultats des quelques études qui ont exploré la relation entre ces deux domaines de recherches. Les études qui abordent l'importance accordée par des individus de différents groupes d'âge à plusieurs sources d'informations (apparence physique, contexte, traits) lors de la description d'autrui et de l'explication ou la prédiction d'un comportement sont ensuite présentées. Ce sont les résultats de ces recherches qui orientent les hypothèses élaborées aux fins de la présente étude.

1.1 Les théories de la pensée

Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont attardés à décrire la séquence selon laquelle les jeunes enfants développent une compréhension représentationnelle des états mentaux. La majorité des études tend à démontrer que c'est vers l'âge de 4 ans que l'enfant construit une théorie implicite de sa propre pensée et de celle d'autrui. Sa vision du monde social est conceptualisée sous cette théorie qui lui permet de comprendre, d'expliquer et de prédire les comportements des autres en fonction de l'information qu'il détient sur leurs désirs et leurs connaissances (Wellman, Cross et Watson, 2001).

Cet apprentissage s'amorce déjà chez l'enfant en bas âge. Le jeu symbolique, qui fait son apparition vers l'âge de deux ans, en serait un précurseur. L'enfant peut utiliser un objet (ex. une banane) pour faire semblant qu'il s'agit d'un autre objet (ex. téléphone). Il peut donc reconnaître l'identité réelle d'un objet, tout en se le représentant différemment en imagination. Il peut aussi prétendre qu'un objet possède des propriétés qu'il ne possède pas réellement ou qu'un objet existe à un endroit où il n'y en a pas (Leslie, 1988). Il peut donc à cet âge se représenter un objet ou une situation de plus d'une façon.

Les enfants de cet âge paraissent encore incapables de prédire un comportement selon les croyances, mais ils peuvent néanmoins prédire un comportement selon les désirs (Wellman et Wooley, 1990). Vers le même âge, leur langage à l'égard des états mentaux se développe. Ils acquièrent graduellement un vocabulaire faisant d'abord référence à des états internes sans lien avec la pensée (ex. *fatigué* [sleepy]), à des émotions (ex. *content* [happy]) et à la perception (ex. *voir* [see]). Par la suite, ils commencent à utiliser des termes plus cognitifs, tels que *savoir* (know), *penser* (think) et *se souvenir* (remember; Bretherton et Beeghly, 1982).

À trois ans, la majorité des enfants peuvent reconnaître qu'un individu peut voir un objet qui n'est pas visible de leur propre perspective et qu'ils peuvent voir un objet qui n'est pas visible pour les autres (Flavell, Everett, Croft et Flavell, 1981). Ils commencent donc à saisir que des individus peuvent avoir une perception visuelle différente selon leur emplacement physique.

Les enfants de trois ans manifestent aussi une compréhension des croyances. Ainsi, lorsque la croyance d'un personnage n'est pas contradictoire avec la réalité ou lorsque la réalité n'est pas connue, l'enfant peut prédire que le personnage se comportera conformément à sa croyance. Par exemple, dans l'expérience de Wellman et Bartsch (1988), l'histoire présentée aux enfants porte sur un personnage, nommé

Sam, qui souhaite retrouver son chien. Le chien peut être dans le garage ou sous le porche, mais Sam croit qu'il se trouve sous le porche. Les enfants de trois ans se montrent généralement capables de prédire à quel endroit Sam se dirigera pour tenter de trouver son chien, soit sous le porche.

Alors que les enfants de 3 ans comprennent les croyances, c'est vers l'âge de 4 ans qu'ils réussissent les tâches de fausses croyances et qu'ils développent ainsi une théorie de la pensée. Le paradigme des fausses croyances de Wimmer et Perner (1983) est généralement utilisé pour évaluer si l'enfant possède une telle théorie sur sa pensée et celle des autres. Il vise ainsi à vérifier si l'enfant reconnaît qu'un même stimulus ou une même situation peut être représenté de plusieurs façons distinctes (Zelazo et Boseovski, 2001) et donc qu'une pensée n'est pas nécessairement une copie de la réalité (Chandler et Boyes, 1982). Dans les tâches qui sont habituellement administrées aux enfants, l'information est présentée de sorte que l'enfant détient de l'information qu'un personnage ne possède pas. L'enfant a donc une croyance fondée sur la situation alors que le personnage possède une représentation de la situation qui ne correspond pas à la réalité, soit une fausse croyance. Pour réussir les tâches, l'enfant doit prédire adéquatement le comportement futur du personnage. Il doit donc faire abstraction de sa propre connaissance de la réalité pour prédire le comportement d'un individu qui détient moins d'informations que lui.

La tâche classique de Wimmer et Perner (1983) porte habituellement sur une poupée, nommée Maxi, qui dépose à un endroit précis une tablette de chocolat et qui part ensuite. Pendant son absence, le chocolat est déplacé dans un deuxième lieu. Alors que l'enfant est témoin du déplacement, la poupée ne l'est pas. Afin de vérifier si l'enfant peut faire abstraction de sa propre connaissance de la situation pour prédire le comportement d'un individu détenant une fausse croyance, l'enfant doit indiquer à l'expérimentateur vers quel endroit la poupée se dirigera pour aller chercher sa tablette de chocolat lors de son retour. Lorsque l'enfant répond que la poupée se

dirigera à l'endroit où elle avait déposé sa tablette de chocolat, et non à l'endroit où le chocolat se trouve présentement, il est possible de conclure que l'enfant comprend le concept des fausses croyances.

Les enfants semblent réussir la majorité des tâches de fausses croyances vers 4 ans (Astington et Gopnik, 1991). À cet âge, non seulement ils paraissent comprendre les fausses croyances, mais ils commencent également à comprendre que leurs propres croyances peuvent se modifier avec le temps (Gopnik et Astington, 1988). Ils saisissent également qu'un individu peut être trompé par l'apparence d'un objet qui a en réalité une identité différente, par exemple qu'une personne pourrait croire qu'une éponge qui ressemble à une roche est en fait une roche (Flavell, Flavell et Green, 1983).

Peu d'études ont exploré le développement des théories de la pensée au-delà de la période habituelle de leur acquisition, soit vers 4 ans. Néanmoins, la compréhension des fausses croyances de deuxième ordre ferait partie des habiletés qui se développent plus tardivement, soit vers 6-7 ans (Perner et Wimmer, 1985). Elle concerne la compréhension d'une croyance à propos d'une autre croyance (ex. : « Il pense qu'elle pense que.. »), ce qui constituerait un niveau de représentation plus élaboré que les fausses croyances de premier niveau (ex : « Il pense que ... et je pense que... »).

Outre les désirs et les croyances, la compréhension d'autres états internes se développerait plus tard également. Entre autres, c'est vers l'âge de 6 ans que les enfants réussissent en moyenne les tâches de fausses croyances en lien avec les émotions (Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson, 1986; Harris, Johnson, Hutton, Andrews et Cooke, 1989). Ils sont alors en mesure, par exemple, de prédire qu'un personnage sera heureux de recevoir un cadeau s'il croit que le contenu correspond à ce qu'il désire, même si en réalité il a tort. De même, ils peuvent saisir qu'un individu peut tenter d'exprimer une émotion différente de celle qu'il ressent véritablement. De

plus, c'est aux environs de 5 à 8 ans, selon les études, que les enfants développent une compréhension des intentions (Piaget, 1959; Shultz et Shamash, 1981; Smith, 1978).

Certains auteurs suggèrent aussi que la compréhension des traits de personnalité, dont plusieurs habiletés sont généralement acquises plus tardivement que la compréhension des fausses croyances, constituerait une théorie de la pensée plus raffinée (Rosati, 2001; Rosati, Knowles, Kalish, Gopnik, Ames, et Morris, 2001). Les traits, comme les croyances, peuvent en effet servir à expliquer ou prédire le comportement d'autrui (Ramsay, 2003).

1.2 La compréhension des traits

La compréhension des traits concerne à la fois la compréhension de la nature des traits ainsi que de leur rôle dans la détermination et l'explication du comportement d'un individu. Cette compréhension se développe graduellement avec l'âge.

1.2.1 Utilisation spontanée de termes reliés aux traits de personnalité

Bien que peu nombreuses, des études ont récemment été menées dans le but d'examiner la compréhension qu'ont les enfants des traits de personnalité. Il semble qu'avant même le début de la deuxième année les enfants peuvent utiliser quelques termes généraux référant aux états temporaires et, dans une certaine mesure, stables. Dans leur recension d'écrits, Miller et Aloise (1989) relatent que dès l'âge de 20 mois, les enfants utilisent spontanément plusieurs termes en lien avec les états mentaux. L'utilisation de ces termes ne se limite pas seulement aux états ressentis immédiatement, mais aussi à des états passés et futurs. De plus, des termes généraux

tels que *gentil* (nice), *bon* (good) et *méchant* (bad) seraient utilisés par la majorité des enfants de 28 mois. Par contre, malgré une utilisation correcte de ces termes en lien avec le contexte, il est moins clair que les enfants de cet âge considèrent les traits comme une caractéristique interne stable.

1.2.2 Identification des traits

À l'âge préscolaire, les enfants deviennent non seulement compétents dans l'utilisation spontanée de termes liés aux traits, mais ils deviennent également capables d'identifier un trait à partir des comportements d'un protagoniste. Les résultats de Yuill et Pearson (1998) et de Ramsay (2001) montrent que les enfants de 5 ans peuvent identifier un trait correspondant à une description de comportements. Dans une version simplifiée des tâches de Yuill et Pearson (1998), où le nombre de questions est réduit et où seuls les traits les mieux réussis par leur premier échantillon ne sont conservés, même les enfants de 3 ans peuvent identifier des traits correctement, soit des paires plus accessibles telles qu'*égoïste* (selfish) et *généreux* (generous), *honnête* (honest) et *malhonnête* (dishonest), *vantard* (show-off) et *gêné* (shy), *timide* (timid) et *brave* (brave), *négligent* (careless) et *méticuleux* (fussy) et enfin, *serviable* (helpful) et *peu serviable* (unhelpful).

1.2.3 Hâbiletés de prédiction d'un comportement selon les traits

Bien que les jeunes enfants (3 à 5 ans) puissent identifier un trait à partir d'une description de comportements, certaines études montrent qu'ils ne peuvent pas effectuer de prédiction selon les traits. En effet, dans l'étude de Rholes et Ruble (1984), les enfants visionnent des vidéos où un personnage s'engage dans un comportement illustrant un trait ou une habileté. Les enfants doivent indiquer si le

personnage peut être caractérisé par le trait ou l'habileté en question. Ils doivent ensuite choisir parmi deux comportements lequel peut correspondre à un autre comportement du personnage. Les enfants de 9-10 ans se montrent capables de prédire le comportement d'un protagoniste selon l'information donnée sur les traits, mais les enfants de 5-6 ans en sont incapables.

Dans cette étude, le trait suggéré à l'enfant est un trait plus global que le trait pour lequel la prédiction est évaluée. Par exemple, pour le trait *généreux* (generous), l'expérimentateur demande à l'enfant si le personnage lui apparaît comme *gentil* (nice and kind). Il ne lui demande pas si le personnage est *généreux*. Cette façon de formuler la question induit probablement les enfants en erreur en les amenant à se centrer sur les manifestations autres du trait *gentil*, lesquelles ne s'apparentent pas toujours au trait plus précis *généreux*. Un individu généreux est habituellement considéré comme gentil, mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. Le terme *gentil* est donc plus global que le terme *généreux*. Il est possible de penser que, dans cette étude, les enfants font des prédictions qui s'appliquent au trait *gentil*, mais pas nécessairement au trait *généreux*. Selon les auteurs, de telles prédictions sont considérées comme de même valence, mais non pertinentes au trait cible. Les enfants qui effectuent une telle prédiction sont considérés comme ayant échoué leur prédiction. La méthodologie utilisée dans cette étude ne permet peut-être pas de refléter les capacités réelles des enfants de 5-6 ans quant à la prédiction de comportements en fonction des traits. De plus, Heyman et Gelman (1999) soulèvent que les enfants visionnent des vignettes où un seul comportement passé est illustré ou mentionné. Comme il peut être plus ardu d'effectuer une généralisation à partir d'un seul comportement, il est possible encore une fois que de telles conditions méthodologiques rendent les tâches plus difficiles pour les jeunes enfants. D'ailleurs, Aloise (1993) affirme, en se fondant sur les résultats de son étude, que les enfants requièrent plusieurs exemples de comportement pour assigner un trait alors que les adultes peuvent inférer un trait en utilisant une information plus limitée. Cependant,

l'étude de Liu, Gelman et Wellman (2007) montre que dans une tâche d'inférence de traits simples, les enfants de 4 ans réussissent aussi bien à inférer un trait à partir d'un seul exemple que de trois exemples de comportements.

Outre Liu et al. (2007), d'autres études montrent que les jeunes enfants peuvent, dans certaines conditions, effectuer des prédictions à partir d'un trait. Cain, Heyman et Walker (1997) montrent d'ailleurs que, vers 4-5 ans, les enfants sont en mesure d'anticiper qu'un individu se comportera dans le futur d'une façon consistante avec l'information qui leur est fournie sur les traits. Dans cette étude, plusieurs sources d'informations quant au comportement passé du protagoniste sont fournies à l'enfant. Les comportements passés sont tous des comportements sociaux et moraux. Heyman et Gelman (1999) obtiennent des résultats similaires. Dans leur étude, les enfants doivent prédire les états mentaux d'un protagoniste selon que le trait du protagoniste est clairement mentionné à l'enfant au début de l'histoire ou qu'il doit être inféré. Les résultats montrent que même les enfants de 4 ans parviennent à prédire les états mentaux (intentions et émotions) d'un protagoniste selon ses traits de personnalité. Il semble que l'étiquette du trait soutienne l'enfant dans sa prédiction, en particulier lorsque le trait en question est de valence négative. Les auteurs ne se limitent pas aux traits du domaine sociomoral. Les enfants réussissent de la même façon pour les traits *timide* (shy) et *non timide* (not shy). En fait, dès l'âge de 4 ans, l'enfant semble comprendre qu'il existe une régularité comportementale d'une situation à une autre et qu'il est possible de généraliser l'information portant sur un comportement passé à d'autres situations.

L'ensemble de ces études semble démontrer que lorsqu'une quantité suffisante d'informations est donnée à l'enfant à propos des comportements passés d'un protagoniste, même les enfants de 4-5 ans peuvent effectuer des prédictions selon les traits. Fournir à l'enfant l'étiquette du trait semble l'aider à effectuer sa prédiction puisqu'il ne nécessite pas qu'il infère lui-même le trait, en particulier lorsque le trait

est de valence négative. Liu et al. (2007) montrent d'ailleurs que des enfants de 4, 5 et 7 ans parviennent plus facilement à prédire un comportement futur selon une étiquette de traits que selon les comportements passés d'un individu.

Bien que l'étiquette du trait puisse aider l'enfant à effectuer une prédiction, Ramsay (2003) montre que même les enfants de 5 ans peuvent inférer un trait de personnalité spontanément à partir d'une description de comportement d'un individu et utiliser cette inférence pour prédire le comportement d'autres personnes qui interagissent avec lui. L'histoire présentée aux enfants est celle d'une fillette qui appelle à quelques reprises les pompiers alors qu'il n'y a pas de feu. Les résultats indiquent que les enfants de 5 ans sont généralement capables d'inférer qu'elle est menteuse ou farceuse et prédire que les pompiers ne se rendront plus même lors de la dernière scène où un feu a réellement lieu.

Même si les jeunes enfants (4 à 7 ans) semblent pouvoir utiliser les traits pour prédire un comportement, cela ne signifie pas que leur compréhension est identique à celles des enfants plus âgés. D'ailleurs, Rholes, Newman et Ruble (1990) soutiennent que différentes stratégies permettent d'effectuer une prédiction selon les traits, soit l'association de situations, la stratégie basée sur la valence du trait, la similarité conceptuelle et la compréhension des traits comme mécanisme causal, et que certaines stratégies sont plus utilisées par les enfants plus âgés que les enfants plus jeunes.

À partir de l'âge de 4 ans, les enfants seraient en mesure d'utiliser une stratégie d'association de situations (Cain, Heyman et Walker, 1997; Yuill et Pearson, 1998). Ils peuvent associer les éléments contextuels de deux situations similaires pour prédire qu'un individu émettra le même comportement dans chacune des situations (Rholes et al., 1990). Cette stratégie ne permet de prédire qu'un comportement très proche de celui qui a été observé initialement (Yuill et Pearson, 1998), par exemple

qu'un individu partagera une orange s'il a partagé sa tablette de chocolat antérieurement.

La stratégie basée sur la valence permet quant à elle de prédire un comportement proche ou éloigné de la même valence que le comportement initial (Yuill et Pearson, 1998). Ainsi, un trait jugé positif peut donner lieu à diverses prédictions de comportements également jugés positifs, alors que l'attribution d'une valeur négative pour un trait donnera lieu à des prédictions concernant d'autres comportements négatifs (Rholes et al., 1990). Par exemple, le comportement de voler, jugé négatif, permettrait de prédire d'autres comportements jugés négatifs, tels que ne pas vouloir partager, ne pas écouter les autres lorsqu'ils parlent, se battre, etc.

L'étude de Cain, Heyman et Walker (1997) montre que dès l'âge de 4 ans, les enfants anticipent qu'un personnage jugé gentil se comportera non seulement de façon similaire dans le futur mais qu'il aura également des habiletés athlétiques et intellectuelles supérieures à un personnage jugé méchant. Cependant, malgré cet effet de halo, les prédictions des enfants à propos des comportements pour chacun des personnages sont plus variables que leurs prédictions des habiletés athlétiques et intellectuelles. La prédiction du comportement de ces jeunes enfants semble donc en partie inspirée d'une stratégie basée sur la valence puisqu'à partir d'un jugement de valeur, ils tendent à généraliser ce jugement à d'autres domaines. Cependant, les enfants semblent reconnaître que cette stratégie n'est pas toujours fiable. Dans l'étude de Yuill et Pearson (1998), seuls les enfants de 6 et 7 ans font usage de cette stratégie dans leurs prédictions. Encore une fois, ils jugent eux aussi de façon moins confiante leurs prédictions que lorsqu'ils utilisent les stratégies d'association de situations et de similarité conceptuelle, plus certaines. Cette constatation laisse supposer que même s'ils généralisent un jugement à plusieurs domaines, ils réalisent que ce type de prédiction n'est pas toujours efficace et qu'elle peut comporter un taux d'erreurs élevé.

La stratégie de similarité conceptuelle constitue une stratégie un peu plus sophistiquée en ce qu'elle permet de prédire à la fois un comportement proche ou éloigné (Yuill et Pearson, 1998). Elle consiste à inférer le trait à partir d'un comportement initial, de façon à pouvoir prédire une manifestation différente du même trait (Rholes et al., 1990). Par exemple, inférer que voler correspond au trait *malhonnête* permet de prédire le comportement de mentir puisque ce dernier constitue une manifestation autre du trait *malhonnête*. Les résultats de l'étude de Yuill et Pearson (1998) montrent que dès l'âge de 5 ans, les enfants peuvent utiliser la stratégie de similarité conceptuelle pour effectuer leurs prédictions de comportements. Cain et al. (1997) montrent que même les enfants de 4 ans peuvent utiliser cette stratégie pour effectuer des prédictions de comportements conceptuellement reliés mais suffisamment différents.

Finalement, Rholes et al. (1990) soutiennent que les prédictions des enfants peuvent être faites à partir d'une réelle compréhension des traits comme étant une structure interne propre à l'individu, incluant des valeurs et des croyances. Au départ, le jeune enfant en viendrait d'abord à comprendre les traits selon une régularité comportementale. Une étiquette reliée à un trait correspond en quelque sorte à un résumé des comportements de l'individu et ces comportements tendent à se répéter. Il pourrait alors utiliser l'une des trois stratégies mentionnées précédemment pour effectuer sa prédiction, sans toutefois comprendre que la régularité comportementale est causée par des propriétés internes de l'individu. Avant cela, l'enfant serait incapable de prédire les états mentaux adéquatement selon les traits puisqu'il ne saisirait pas que les gens ont des désirs différents parce qu'ils ont des traits de personnalité différents (Yuill et Pearson, 1998). Alors que l'étude de Yuill et Pearson (1998) démontre que les enfants peuvent effectuer des prédictions d'émotions selon les traits dès 5 ans, l'étude de Heyman et Gelman (1999) montre pourtant que même les enfants de 4 ans peuvent effectuer des prédictions à l'égard des états mentaux (intentions et émotions) à partir des traits.

L'ensemble de ces études permet donc de constater que les enfants d'âge préscolaire peuvent à la fois utiliser un système global de pensée et un système de pensée discriminant selon le contexte et le type de prédictions qu'ils doivent effectuer (Cain et al., 1997). Sous certaines conditions, ils sont en mesure de prédire des comportements et des états mentaux selon les traits.

1.3 La relation entre les théories de la pensée et la compréhension des traits de personnalité

Les traits de personnalité et les états mentaux permettent, les uns comme les autres, d'expliquer et de prédire le comportement d'autrui. Ils peuvent être perçus comme deux sources d'informations distinctes, mais ils partagent également des éléments communs.

Selon Yuill et Pearson (1998), les traits fournissent un rationnel pour expliquer les différences individuelles dans les états mentaux. Ils permettent de comprendre pourquoi les gens ont des désirs, des croyances, des pensées et des intentions différents. Lorsqu'un individu tente d'expliquer le comportement d'autrui, il infère ses intentions, lesquelles servent à inférer le trait qui les reflète (Rosati et al., 2001). Avec l'âge, les enfants en viendraient à comprendre que les individus ont des patrons d'états mentaux récurrents qui leur sont propres et qui déterminent leurs comportements, et que ceux-ci peuvent être encodés selon des étiquettes de traits (Rosati, 2001, Rosati et al. 2001). En ce sens, Rosati (2001) et Rosati et al. (2001) suggèrent que la compréhension des traits de personnalité entraîne une modification des théories de la pensée.

Bien que peu nombreuses, certaines études établissent une relation entre les théories de la pensée et la compréhension des traits de personnalité. L'étude de Yuill

et Pearson (1998) montre entre autres que les enfants qui comprennent que les désirs n'ont pas de valeur objective (ex. qu'un individu peut éprouver de la joie lorsqu'un désir immoral est satisfait) et qu'ils varient d'une personne à une autre comprennent mieux la relation entre les traits et les émotions (Yuill et Pearson, 1998). De plus, Ramsay (2003) montre que les enfants qui comprennent que les individus peuvent se représenter les croyances des autres (ex. Il pense que je pense que...) peuvent généralement inférer spontanément des traits de personnalité à partir d'un comportement. Les deux types d'habileté font appel à la métareprésentation puisqu'elles requièrent de l'enfant qu'il se représente des états inférés à partir des comportements. Lillard et Skibbe (2005) font également la démonstration que chez les adultes, ceux qui ont tendance à fournir des explications causales aux comportements selon les états mentaux ont aussi tendance à inférer spontanément des traits de personnalité.

La relation entre les théories de la pensée et la compréhension des traits n'est donc plus à faire. Les états mentaux diffèrent selon les individus et lorsqu'il y a récurrence, une étiquette de trait peut être assignée. Il n'en demeure pas moins que les états mentaux peuvent aussi demeurer très ponctuels. Ils n'engendrent donc pas automatiquement un élément de stabilité. Dans les tâches traditionnelles de théorie de la pensée, l'information donnée à l'enfant ne concerne que les états mentaux contextuels d'un personnage, c'est-à-dire ses désirs et ses croyances dans un contexte bien précis. Aucune information n'est donnée concernant ses traits. Seule la prise en compte de cet état ponctuel du protagoniste suffit à l'élaboration de la prédiction. De la même façon, les tâches portant sur les traits ne fournissent généralement aucune information à l'enfant à propos des désirs et des croyances du protagoniste. L'enfant doit donc nécessairement faire sa prédiction selon la seule information offerte. Pourtant, les deux types d'informations, c'est-à-dire l'état mental ponctuel et les traits, peuvent être d'une importance cruciale lors de l'explication ou de la prédiction d'un comportement. L'exploration de l'importance accordée à différentes sources

d'informations internes (croyances et traits) et comment celle-ci évolue avec l'âge demeure encore au stade embryonnaire. Pourtant, elle contribuerait à intégrer la compréhension des traits au domaine de recherche des théories de la pensée.

Des études ont néanmoins exploré l'importance accordée par des enfants et des adultes à différentes sources d'informations (apparence physique, contexte, traits). Leurs résultats permettent d'élaborer les hypothèses de la présente étude.

1.4 Prise en compte de sources d'information diverses

Plusieurs études montrent que les individus accordent une importance différente selon l'âge à différents types d'informations. Des biais perceptifs particuliers semblent donc exister à tout âge. Entre autres, des études révèlent l'existence d'un biais en faveur de l'apparence physique et des facteurs situationnels chez les jeunes enfants, alors que les enfants plus âgés et les adultes semblent porter davantage attention aux traits de personnalité.

Selon Piaget (1970), ce n'est que lorsque l'enfant développe la notion de conservation qu'il peut concevoir qu'un objet ou un individu possède des caractéristiques qui demeurent stables, au-delà d'une modification superficielle de l'apparence physique. Il peut alors comprendre que certaines caractéristiques se conservent et restent habituellement les mêmes d'une situation à une autre (Flavell, 1985). Avant cela, il ne peut réellement percevoir la relation qui unit les comportements et les traits de personnalité (Flavell, Miller et Miller, 1993). Ce changement surviendrait vers 7-8 ans (Miller et Aloise, 1989), avant quoi le jeune enfant tend à privilégier les attributs externes et observables dans la description des gens et dans l'explication des comportements.

En effet, plusieurs études (Livesley et Bromley, 1973; Peevers et Secord, 1973; Scarlett, Press et Crockett, 1971; voir aussi Shantz, 1983 pour un relevé de la documentation) montrent que lorsque des enfants de 7 ans et moins doivent effectuer des descriptions d'autrui, celles-ci comportent majoritairement des énoncés en lien avec des aspects concrets, périphériques et non psychologiques, soit l'apparence physique et les comportements manifestes. Ils utilisent habituellement peu de termes liés aux traits. Avec l'âge, par contre, le nombre d'énoncés abstraits, centraux et psychologiques augmente. Les résultats sont toutefois quelque peu différents lorsqu'une méthode non verbale plutôt qu'une méthode de description libre est utilisée. Une étude de Ladd et Emerson (1984) montre, par exemple, que les enfants de 1^{ère} année ne privilégient pas plus les caractéristiques physiques que les attributs de personnalité lorsqu'ils doivent identifier parmi une liste de caractéristiques celles qu'ils perçoivent à l'égard d'eux-mêmes et de leurs amis. Par contre, alors que les enfants de 4^e année peuvent aussi identifier des attributs différents pour eux-mêmes et leurs amis, les enfants de 1^{ère} année semblent surtout noter les caractéristiques de leurs amis qui leur ressemblent, plutôt que celles qui les différencient. Miller et Aloise (1989) ajoutent que ces attributs de personnalité ne sont peut-être pas conceptualisés de la même façon chez les enfants d'âge préscolaire que chez les adultes. Bien que les enfants de cet âge puissent les utiliser de manière appropriée, il est possible que ces attributs soient conceptualisés comme des états ponctuels et temporaires (ex. Louis prête son jouet à Clara, ce qui est généreux.) plutôt que stables (ex. Louis est un garçon généreux), vu la difficulté d'intégrer plusieurs manifestations d'un comportement pour prédire le comportement futur.

Une étude de Hoffner et Cantor (1985) permet aussi de noter la primauté de l'apparence physique chez les jeunes enfants lorsqu'ils doivent former une impression à propos d'une personne et prédire son comportement futur. En effet, lorsque des enfants de 3-5 ans possèdent de l'information conflictuelle portant sur l'apparence physique d'une part et sur les traits d'autre part, ils tendent à prédire un

comportement selon l'apparence du protagoniste. Par exemple, dans cette étude, les jeunes enfants prédisent qu'une vieille dame dont l'apparence est attrayante se comportera de façon plus acceptable qu'une vieille dame laide. De plus, ils évaluent qu'une vieille dame qui est attrayante, mais qui a des comportements socialement inacceptables, est plus gentille qu'une vieille dame plus laide qui émet de bons comportements. Les enfants de 3-5 ans semblent donc influencés par les aspects superficiels des personnes et négligent l'information portant sur les traits de personnalité. Ce n'est que vers 6-7 ans que leur prédiction est avant tout élaborée en fonction de l'information portant sur les traits.

Heyman et Gelman (2000) obtiennent cependant des résultats différents. Dans leur étude, les enfants de 3-4 ans utilisent les étiquettes de traits plutôt que l'apparence physique pour déterminer les goûts d'un personnage. Deux personnages d'apparences différentes et ayant des traits et des goûts différents leur sont présentés. Puis, un troisième personnage dont l'apparence est similaire au premier et dont le trait est le même que le second leur est finalement présenté. Les enfants doivent indiquer si le troisième possède les mêmes goûts que le premier ou que le deuxième. Les résultats montrent que même les enfants d'âge préscolaire peuvent effectuer des inférences selon les traits plutôt que l'apparence physique.

Heyman et Gelman (2000) estiment que leurs résultats sont possiblement différents de ceux de Hoffner et Cantor (1985) parce qu'ils ont utilisé une méthodologie différente. Contrairement à Hoffner et Cantor (1985), les traits sont nommés clairement aux enfants plutôt qu'inférés. De plus, les personnages de l'étude de Hoffner et Cantor (1985), qui ressemblent à une sorcière et à une gentille grand-mère, correspondent probablement à des stéréotypes familiers pour les enfants. Ils suggèrent alors que les jeunes enfants utilisent l'information portant sur l'apparence physique pour inférer le trait et qu'ils interprètent ensuite le comportement selon le trait inféré.

L'ensemble de ces études tend à démontrer que les jeunes enfants (3 à 5 ans) se fondent d'abord sur l'apparence physique lorsqu'ils doivent fournir une description des individus ou lorsqu'ils doivent prédire le comportement des autres. Toutefois, lorsque les traits sont nommés explicitement, ils peuvent sous certaines conditions utiliser cette information.

En plus de favoriser les facteurs externes, les enfants semblent accorder plus d'importance aux aspects situationnels qu'aux traits de personnalité dans l'explication des comportements (voir Miller et Aloise, 1989 pour une revue de la littérature). Par exemple, l'étude de Miller (1986) montre que les enfants de 8 ans de différentes cultures privilégient en effet les facteurs contextuels lorsqu'ils doivent effectuer des attributions causales. Par contre, chez les adultes, seuls ceux provenant de cultures individualistes favorisent les traits comme explication du comportement (Church et al., 2006; Morris et Peng, 1994).

À partir d'un relevé de documentation, Shantz (1983) propose qu'avant l'âge de 7-8 ans, les enfants définissent les autres en fonction des comportements observables et des facteurs contextuels. Vers le milieu de l'âge scolaire, ils porteraient davantage attention aux éléments constants des autres, tels les traits. Puis, à l'adolescence, ils adopteraient une position interactionniste. Le comportement des autres serait alors compris à la fois en fonction des dispositions individuelles et du contexte.

Une étude de Newman (1991) montre que lorsque des enfants de 6 ans doivent prédire le comportement d'un protagoniste dans des situations qui inhibent ou facilitent la manifestation d'un trait (ex. prédiction d'un comportement chez une personne généreuse ou égoïste lorsqu'elle est très affamée ou qu'elle a énormément de nourriture), leurs prédictions et leurs explications sont presque entièrement fondées sur des facteurs situationnels. Ils sont plus enclins à noter les aspects de la situation

où le comportement prend place et moins portés à mentionner les traits quand ils justifient leurs prédictions. À l'inverse, les enfants de 10 ans considèrent surtout les traits dans leurs explications. Ils infèrent spontanément le trait selon les comportements observés. Ils se centrent toutefois à un tel point sur cet aspect qu'ils ne considèrent généralement plus les éléments du contexte. En bref, lorsque les facteurs situationnels entrent en contradiction avec les traits, les jeunes enfants (6 ans) privilégient les facteurs situationnels alors que les enfants plus âgés (10 ans) les négligent au profit des traits. Chez les adultes, les explications fournies sont plus interactionnistes, ce qui rejoint la position de Shantz (1983). Ils ont des jugements plus nuancés que ceux des enfants et tiennent compte des éléments contextuels autant que des traits (Newman, 1991).

Dans une étude de Kalish et Shiverick (2004), des enfants de 5 ans, de 8 ans et des adultes doivent aussi effectuer des prédictions de comportement. Les résultats révèlent que lorsque des règles ou des normes (ex. « La règle est de partager sa nourriture. ») sont contradictoires à des préférences individuelles (ex. « Johnny n'aime pas partager sa nourriture. »), les enfants de 5 ans ont tendance à privilégier les règles. Les enfants de 8 ans perçoivent par contre que les préférences individuelles prédisent mieux le comportement. Finalement, les adultes accordent autant d'importance à l'une ou l'autre source d'information. Encore une fois, de tels résultats sont en faveur d'un biais envers les facteurs externes chez les jeunes enfants, les règles pouvant agir comme une source de motivation extérieure au comportement, alors que les préférences individuelles constituent plutôt une source de motivation intrinsèque.

L'importance accordée aux facteurs contextuels par les enfants peut sans doute en partie s'expliquer par une conception particulière des traits de personnalité. Bien que les enfants se montrent capables sous certaines conditions d'effectuer des prédictions se fondant sur les traits de personnalité, il est possible qu'ils ne se représentent pas les

traits comme une structure interne qui détermine la stabilité des comportements. Les résultats de certaines études portent en effet à croire que les adultes considèrent les traits comme plus stables.

Dans une étude de Rosati (2001), des histoires qui mettent en scène un personnage dont le trait est nommé et décrit sont présentées à des participants de différents groupes d'âge. L'histoire se termine par la manifestation par le personnage d'un comportement inverse à celui prescrit par son trait. Les enfants de 9-10 ans et les adultes ont tendance à attribuer le comportement contradictoire à des facteurs situationnels. Ils ne tiennent donc pas compte du comportement inverse dans l'évaluation du personnage et conçoivent probablement les traits comme une entité plus stable que les jeunes enfants. À l'inverse, les enfants de 5-8 ans accordent davantage d'importance au comportement contradictoire et infèrent que le comportement est lié à des intentions inverses à celles prescrites par le trait.

Dans le même ordre d'idée, Lockhart, Chang et Story (2002) montrent que les enfants de 6 ans croient qu'un trait négatif peut être modifié à long terme si l'individu qui le possède souhaite le changer. Les résultats révèlent qu'ils croient également qu'un trait biologique (ex. avoir un doigt en moins) puisse être modifié, même s'ils réalisent que les individus ont moins de contrôle sur ce type de trait que les traits de personnalité. Les adultes croient eux aussi que les gens ont le pouvoir de changer leur trait de personnalité mais qu'en réalité, ils le font rarement et que les traits sont généralement stables. Il semble donc que, pour les jeunes enfants, la motivation à changer soit prévalente à la stabilité du trait.

Kalish (2002) montre aussi que les adultes et les enfants de 7-8 ans ont tendance à prédire une constance dans les comportements d'une situation à une autre, alors que les enfants de 4-5 ans ont tendance à prédire un changement de comportement. Ils prédisent en fait un comportement à l'opposé de celui observé la première fois (ex.

Un enfant choisit un jouet rouge. La prochaine fois, il choisira un jouet bleu) Ils paraissent donc s'attendre à moins de stabilité que les enfants plus âgés et les adultes quant aux comportements d'autrui. L'auteur suggère qu'ils perçoivent davantage les comportements comme étant volontaires que les adultes et s'attendent donc à moins de constance. De plus, ils seraient plus sensibles aux influences situationnelles et auraient tendance à croire que le comportement passé est susceptible de modifier les états mentaux du personnage (ex. L'enfant a obtenu le jouet rouge, il ne le désire plus). Ayant déjà acquis à cet âge une théorie de la pensée, ils anticipent que les états mentaux inférés déterminent les comportements. Un changement dans les états mentaux entraînerait donc un changement de comportement. Les enfants de cet âge comprennent que différentes personnes peuvent avoir des états mentaux différents. Par contre, Kalish (2002) suggère qu'ils ne sont pas encore en mesure de saisir que ces états mentaux peuvent se répéter et devenir stables. Il explique, par exemple, que lorsqu'un désir est satisfait, il cesse d'exister et de générer des intentions, et n'oriente donc plus le comportement. Un désir différent peut par contre naître. Ce n'est qu'avec l'âge que les enfants en viennent à comprendre que les états mentaux peuvent eux aussi constituer des propriétés stables propres aux individus.

Tout comme dans l'étude de Kalish (2002), une expérience de Nicholls (1978) semble montrer que les enfants plus jeunes ont une perception de contrôle plus élevée vis-à-vis des conséquences d'une situation que les enfants plus âgés. En effet, les résultats révèlent que les enfants de moins de 9 ans sont plus enclins à attribuer les conséquences d'une situation aux efforts fournis par un individu plutôt qu'à ses habiletés intrinsèques. Par exemple, lorsque deux individus déploient des efforts différents pour obtenir un même résultat, la majorité des enfants de cet âge ne mentionnent pas que les individus possèdent des habiletés différentes. Ils expliquent au contraire que l'un a probablement commencé à travailler avant l'autre, que l'un pensait à la tâche en même temps qu'il s'occupait autrement, que l'un a travaillé trop rapidement et a commis des erreurs, etc. Alors que le concept d'effort renvoie à la

manifestation de la motivation d'un individu pour atteindre un but dans un contexte précis, le concept d'habileté fait référence à une caractéristique individuelle plus stable. Les jeunes enfants semblent donc accorder plus d'importance à certains éléments du contexte lors de l'explication des comportements d'autrui qu'aux attributs internes stables.

Finalement, Corrigan (2003) montre également que les jeunes enfants s'attendent à moins de stabilité chez les autres. Dans une expérience où un personnage a des comportements inverses à ses traits, les enfants de 4 ans ont tendance à nier l'existence du trait ou à modifier le trait de sorte qu'il puisse être cohérent avec les comportements. De plus, lorsqu'un personnage qualifié de gentil commet un acte moralement répréhensible ou vice-versa, ils ont tendance à attribuer le comportement aux états mentaux (désirs, préférences) d'un autre personnage avec qui il interagit. Selon l'auteur, les résultats montrent que les enfants comprennent que les gens n'agissent pas toujours conformément à leurs états mentaux et leurs traits, qu'une cause externe peut les amener à agir de façon inverse et que cette cause peut être les états mentaux d'une autre personne.

En conclusion, l'ensemble des recherches démontre que les jeunes enfants (environ de 3 à 6 ans) comprennent que les individus agissent habituellement de façon constante d'une situation à l'autre. Ce sont dans les situations où ils doivent tenir compte de plusieurs sources d'informations que résident leurs difficultés. Il a été établi qu'ils délaissent l'information portant sur les traits au profit de l'information portant sur l'apparence physique (Hoffner et Cantor, 1985) ou de l'information contextuelle (Newman, 1991) lorsque ces attributs sont à considérer conjointement. Ils semblent également avoir tendance à expliquer les comportements des autres en fonction des efforts fournis pour atteindre un but plutôt qu'en fonction des habiletés de l'individu (Nicholls, 1978). Il est possible que leur conception des traits soit différente de celles des enfants plus âgés et des adultes et qu'ils ne soient pas en

mesure de bien saisir la relation entre les traits et les états mentaux (Kalish, 2002; Yuill et Pearson, 1998), ce qui les mènerait à s'attendre à moins de constance dans les comportements d'autrui que les adultes. Il reste encore à démontrer si ce biais envers les facteurs contextuels est aussi présent lorsque des informations sur l'état mental ponctuel d'un personnage, c'est-à-dire la croyance immédiate qu'un individu détient en fonction des éléments du contexte, et ses traits sont présentées aux enfants.

1.5 Objectif et hypothèses de recherche

Puisque le domaine des théories de la pensée et celui de la compréhension des traits ont été initialement étudiés séparément, l'objectif de la présente étude vise donc à intégrer ces deux domaines de recherche. Pour ce faire, la présente expérience consiste à déterminer si les individus possèdent un biais envers les états mentaux ponctuels, soit les désirs et les croyances, ou s'ils possèdent à l'inverse un biais envers les traits lorsque ces deux types d'informations, c'est-à-dire une croyance et un trait, sont accessibles en même temps et de façon contradictoire.

Tel que mentionné plus tôt, les jeunes enfants (3 à 6 ans) tendent à négliger l'information portant sur les traits lorsque des informations portant sur le contexte (Newman, 1991) ou l'apparence physique (Hoffner et Cantor, 1985) nécessitent d'être traités conjointement. À l'inverse, les enfants un peu plus âgés considèrent avant tout les traits. Chez les adultes, le jugement est plus interactionniste, c'est-à-dire qu'ils peuvent tenir compte de ces deux types d'informations à la fois (Newman, 1991). L'hypothèse principale est donc que l'importance accordée à diverses sources d'informations diffère selon l'âge. Plus précisément, il est émis comme hypothèses secondaires que les jeunes enfants privilégient les états mentaux ponctuels puisque les désirs et les croyances constituent des états ponctuels qui varient d'une situation à l'autre et que les enfants semblent habituellement privilégier. Avec l'âge, ils

devraient privilégier les traits et ignorer les états mentaux ponctuels. À l'âge adulte, le jugement devrait être plus nuancé.

Afin de vérifier ces hypothèses, diverses tâches consistant à prédire le comportement d'un protagoniste sont présentées à des enfants de 6 ans et de 9 ans et à des adultes. Le groupe d'enfants de 6 ans est choisi afin d'inclure des enfants pouvant réussir les tâches de prédiction selon les traits. Un prétest permet de vérifier leurs habiletés à cet égard. L'habileté à prédire selon les croyances ne nécessite pas d'être évalué puisque Wellman (1990) a démontré que les enfants de 3 ans peuvent déjà prédire un comportement selon les croyances lorsqu'il ne s'agit pas de fausse croyance. Les enfants de 6 ans ont donc en principe déjà acquis cette habileté préalablement. Le groupe de 9 ans, quant à lui, est sélectionné afin de vérifier s'il manifeste un biais relié aux traits. Newman (1991) a d'ailleurs constaté que les enfants de cet âge considèrent de plus en plus les traits dans la prédiction des comportements, jusqu'à en ignorer les aspects du contexte. Finalement, le groupe d'adultes permet de vérifier s'il possède une conception plus interactionniste, c'est-à-dire fondée à la fois sur les traits et les états mentaux ponctuels.

Chaque tâche est construite de façon à présenter le trait de personnalité d'un personnage et une croyance situationnelle (état mental ponctuel) contradictoire avec son trait de personnalité. Pour effectuer sa prédiction, le participant doit donc nécessairement privilégier un type d'information plus qu'un autre, c'est-à-dire le trait ou la croyance. La considération de l'une ou l'autre des informations mène donc à une prédiction différente.

Les tâches sont administrées aux participants sous forme d'histoires. Les histoires sont présentées à l'aide d'images aux enfants afin de faciliter leur compréhension et sous forme de texte aux adultes. Les prédictions de comportements se font selon des choix de réponses. Les enfants fournissent leurs prédictions verbalement, alors que

les adultes les fournissent par écrit. Les participants doivent fournir une justification de leur réponse afin d'obtenir leur raisonnement sous-jacent. Pour chacune des réponses énoncées, le participant doit évaluer son propre degré de confiance en la prédiction. En effet, il est attendu que les participants ayant un biais envers les états mentaux ponctuels ou envers les traits ont un degré de confiance plus élevé en leur prédiction. À l'inverse, les participants qui considèrent les deux types d'informations à la fois et qui ont donc une vision plus interactionniste devraient être plus hésitants dans leur prédiction, se voyant obligés de trancher en faveur de l'une ou l'autre information. Le degré de confiance qu'ils ont en leur réponse devrait ainsi être plus faible.

Dans la présente étude, différents traits sont inclus afin d'obtenir un portrait plus réaliste des habiletés des sujets et de vérifier si les prédictions varient en fonction du type de trait. Rholes et al. (1990) suggèrent d'ailleurs que la compréhension des traits se manifeste peut-être plus précocement à l'égard de certains traits que d'autres puisque les formes de raisonnement les plus avancées à l'égard des traits concernent souvent des traits en lien avec la générosité et l'égoïsme.

Alvarez, Ruble et Bolger (2001) affirment que la majorité des études faites avec les jeunes enfants utilisent uniquement des traits évaluatifs, ce qui masquerait leur difficulté à prédire un comportement selon des traits non évaluatifs. Ils soutiennent que les jeunes enfants évaluent la valence des comportements passés pour prédire un comportement futur. Dans une phase préliminaire de leur étude, ils demandent à des enfants de 5-6 ans et de 9-10 ans de porter un jugement sur certains traits. Les traits sont regroupés selon qu'un jugement de valeur est possible (traits évaluatifs) ou non (traits non évaluatifs). Leurs résultats démontrent que seuls les traits dits évaluatifs permettent aux enfants de 5-6 ans de prédire un comportement ultérieur, alors que les enfants de 9-10 ans peuvent prédire un comportement futur aussi bien à partir d'un trait évaluatif que d'un trait non évaluatif. Par contre, dans leur étude, les termes

reliés aux traits sont présentés seuls, sans contexte. Il est fort probable que les traits dits non évaluatifs soient des traits qui ne peuvent être évalués qu'en fonction du contexte. Par exemple, le trait *méticuleux*, ne peut être évalué comme positif ou négatif s'il est présenté en dehors de tout contexte. Par contre, lorsque présenté à l'intérieur d'une situation, il prend nécessairement une valeur positive ou négative. Ainsi, la distinction entre les traits évaluatifs et non évaluatifs est peu utile pour la présente étude puisque pour chaque tâche, la manifestation des traits des personnages sera toujours présentée à l'intérieur d'un contexte.

Yuill (1992) prétend également qu'il existe deux catégories de traits, soit les traits socio-intentionnels et les traits liés aux états internes. Aux premiers est attachée une valeur morale. Le comportement qui en découle est social et dirigé vers les autres. Le second ne comporte pas de valeur morale et n'implique pas la présence d'autrui. Les traits socio-intentionnels seraient compris de façon plus précoce (Ramsay, 2003; Yuill, 1992). Par contre, Yuill semble confondre le caractère social d'un trait et son caractère moral. Or, certains traits sociaux peuvent être moraux (ex. *honnête*, *égoïste*), alors que d'autres ne le sont pas malgré leur caractère social (ex. *farceur*, *vantard*). Ainsi, une sous-division est créée à l'intérieur des traits sociaux aux fins de la présente étude afin de distinguer les traits moraux et amoraux. Les traits compris dans les tâches sont équilibrés de façon à comporter un nombre égal de traits positifs et négatifs, sociaux et internes, moraux et amoraux.

Finalement, selon la théorie du développement cognitif de Kohlberg (1966), les enfants de 6-7 ans auraient une conception très rigide des stéréotypes sexuels. Il semble donc essentiel de contrôler ce facteur afin que ces stéréotypes ne biaisent pas les résultats de l'étude et de façon à vérifier si les enfants de cet âge ont plus tendance à effectuer des prédictions selon les traits dans les situations où les traits stéréotypés paraissent compatibles avec le sexe du personnage de l'histoire. De plus, selon Bem (1974), la majorité des gens, à des degrés différents, ont une conception stéréotypée à

l'égard de certains traits. En effet, certains traits sont considérés comme plus masculins, plus féminins ou neutres. Ainsi, un échantillon de 25 étudiants de sexe masculin et de 25 étudiants de sexe féminin sont recrutés dans un milieu universitaire afin d'évaluer à l'aide d'un questionnaire la liste de traits utilisés pour les tâches d'expérimentation. Ils doivent indiquer pour chacun des traits s'il s'agit d'une caractéristique le plus souvent retrouvée chez les individus de sexe masculin, de sexe féminin ou en proportion relativement équitable chez les deux sexes. Cette analyse permet d'établir préalablement quels traits sont perçus par le plus grand nombre de personnes comme étant des traits masculins, féminins ou neutres.

Une dernière catégorisation est apportée aux histoires. Le comportement du protagoniste dans l'histoire peut engendrer des conséquences pour lui-même ou pour les autres personnages. En effet, Schuster, Ruble et Weinert (1998) postulent que les gens fournissent des explications différentes pour un comportement qu'ils commettent et qui est commis par autrui. Comme leurs explications peuvent différer selon le type de conséquence, il est permis de suggérer que le même phénomène puisse exister concernant les prédictions de comportements, selon le type de conséquence qu'elles provoquent. De plus, Rholes, Newman et Ruble (1990) suggèrent que les enfants ont tendance à catégoriser les comportements, même s'ils ne possèdent pas un système de catégorisation aussi développé que celui des adultes. Ainsi, leur premier système de catégorisation reposerait sur les conséquences des comportements, selon qu'ils ont un impact positif ou négatif sur l'enfant. Il semble alors pertinent de vérifier si les sujets émettent des prédictions différentes selon que les conséquences du comportement du protagoniste ont un impact sur lui-même ou sur les autres personnages inclus dans l'histoire.

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1 Participants

Trois groupes de participants constituent l'échantillon de l'étude, chacun ayant été soumis au même type de tâche. Trente enfants âgés de 6,0 ans à 6;11 ans ($\mu = 6,7$ ans) et 30 enfants de 9,0 ans à 9;11 ans ($\mu = 9,7$ ans) francophones de milieu socio-économique moyen ont été recrutés dans des camps de jour et des classes d'une école de la région de Montréal. Le consentement des parents a été préalablement obtenu (voir p.99 et p.102). Trente adultes francophones, universitaires de 1^{er} cycle dans la région de Montréal, ont également été recrutés sur une base volontaire (âge moyen de 24 ans). Chaque groupe d'âge comprend un nombre égal de participants de sexe masculin et féminin. Au moment du recrutement, des tâches mesurant les habiletés de prédiction en fonction des traits ont été administrées au groupe d'enfants de 6 ans afin de vérifier s'ils possédaient les habiletés préalables en regard de la compréhension des traits. Les enfants qui ont échoué au prétest ont été exclus.

2.2 Tâches

2.2.1 Mesure de validité préalable des traits

Afin d'éviter que les stéréotypes sexuels des participants n'agissent comme une variable de nuisance, chacun des traits présentés dans les tâches a été validé

préalablement. Soixante-dix étudiants universitaires, dont 38 de sexe masculin et 32 de sexe féminin, ont évalué les seize traits de personnalité. À l'aide d'un questionnaire, ils devaient indiquer selon des choix multiples si le trait en question était un trait masculin, un trait féminin ou un trait neutre. Un trait masculin était considéré comme un trait de personnalité que les gens attribuent généralement aux hommes. Un trait féminin était un trait de personnalité que les gens attribuent le plus souvent aux femmes. Finalement, un trait neutre était un trait que les gens attribuent autant aux hommes qu'aux femmes (voir le questionnaire à la p. 95).

2.2.2 Prétest

Les résultats des recherches diffèrent quant à la période où les enfants acquièrent l'habileté de prédiction selon les traits, soit de 4 à 7 ans selon les études. Le groupe d'enfants de 6 ans a donc été soumis à un prétest mesurant cette habileté dans le but de n'inclure que les enfants qui la possédaient. Les participants du groupe d'enfants de 9 ans et d'adultes devraient avoir déjà acquis cette habileté. Ainsi, seize vignettes leur ont été présentées (voir p. 108). Chaque vignette constitue une histoire illustrée (voir en exemple l'illustration de l'histoire 1b à la p. 142). Dans le premier paragraphe, un personnage est présenté, suivi du trait de personnalité du personnage et d'une description de ses comportements en lien avec le trait en question. Le deuxième paragraphe présente la description d'une situation actuelle pour le personnage. Pour toutes les histoires, le sexe du personnage de l'histoire est le même que celui du participant.

Chaque histoire est suivie de deux questions, soit une question de rappel et une question de prédiction selon le trait. La question de rappel sert à confirmer que l'enfant se rappelle l'information relative au trait (ex. : « Que peut-on dire de Piccolo? »). Cette dernière comporte un choix de réponses, l'une étant le trait du

personnage et l'autre son antonyme. La question de prédiction selon les traits a pour objectif de vérifier si l'enfant peut utiliser l'information portant sur les traits pour effectuer une prédiction du comportement futur du personnage (ex. : « Qu'est-ce que Piccolo va répondre à sa grand-maman? »). Cette question est également suivie d'un choix de réponses, dont l'une est un comportement en lien avec le trait du personnage et l'autre est un comportement qui n'est pas en lien avec le trait.

Les vignettes utilisées lors du prétest sont inspirées des tâches de dilemmes comportementaux de l'expérimentation; le contenu étant similaire mis à part que le nom du personnage est modifié, de même que certains détails de l'histoire. La situation actuelle vécue par le personnage est présentée de la même façon que dans les tâches de dilemmes comportementaux, à l'exception que la croyance du personnage est éliminée. Tout comme les tâches de dilemmes comportementaux, l'ensemble des traits comprend huit traits positifs et huit traits négatifs, huit traits sociaux et huit traits internes. Les traits sociaux comprennent quatre traits moraux et quatre traits amoraux. De plus, dans un nombre équivalent de tâches, le comportement futur du personnage peut entraîner une conséquence soit pour le protagoniste, soit pour autrui. L'ordre de présentation des tâches est contrebalancé.

2.2.3 Tâches de dilemmes comportementaux

Les tâches de dilemmes comportementaux comprennent seize vignettes. Les textes ont été adaptés selon les groupes d'âge. Pour les groupes de 6 ans et de 9 ans, chaque vignette est illustrée (voir les textes des vignettes présentées aux enfants à la p. 144 et un exemple d'illustration de l'histoire 1a à la p. 178)), alors qu'elle est seulement présentée sous forme de texte pour le groupe d'adultes (voir p. 182). Chaque histoire comporte deux paragraphes, l'un présentant le trait de personnalité du personnage et une description de ses comportements en lien avec le trait en

question et l'autre présentant une situation actuelle pour le personnage et la croyance ponctuelle du personnage à l'égard de la situation qu'il vit. Les histoires sont conçues de telle façon que le trait du personnage entre en contradiction avec sa croyance ponctuelle. Le personnage de l'histoire est donc exposé à un dilemme comportemental où il doit agir soit en lien avec sa croyance, soit en lien avec son trait de personnalité. L'ordre de présentation des paragraphes est contrebalancé. Le sexe des personnages des histoires est conforme à celui des participants.

Sur un total de seize tâches, pour huit d'entre elles, le personnage a un trait de valence positive, alors que pour les huit autres, il a un trait de valence négative. De même, le trait est de type social pour huit tâches et de type interne pour les huit autres. Parmi les tâches dont le trait est social, quatre comprennent des traits moraux et les quatre autres des traits amoraux. Finalement, pour huit tâches, le comportement futur du personnage peut avoir soit une conséquence envers lui-même et pour les huit autres, envers autrui. L'ordre de présentation des tâches est contrebalancé.

Le système de classification des traits utilisés dans les histoires s'est fait d'abord selon la valence du trait. La *franchise*, la *serviabilité*, l'*humour*, le *leadership*, la *débrouillardise*, la *discipline*, la *bravoure* et la *coquetterie* sont les traits qui sont considérés comme étant de valence positive. À l'inverse, le *vol*, le *mensonge*, la *vantardise*, la *timidité*, la *paresse*, la *nonchalance*, le *perfectionnisme* et la *gourmandise* sont considérés comme étant de valence négative. Ensuite, les traits qui ont été considérés comme sociaux sont les suivants : la *franchise*, la *serviabilité*, le *vol*, le *mensonge*, l'*humour*, le *leadership*, la *vantardise* et la *timidité*, alors que les traits liés aux états internes sont : la *débrouillardise*, la *discipline*, la *bravoure*, la *coquetterie*, la *paresse*, la *nonchalance*, le *perfectionnisme* et la *gourmandise*. Parmi les traits sociaux, certains ont été considérés comme moraux : la *franchise*, la *serviabilité*, le *vol* et le *mensonge*, alors que d'autres ont été considérés comme amoraux : l'*humour*, le *leadership*, la *vantardise* et la *timidité*. Finalement, les traits

qui entraînent une conséquence pour le personnage de l'histoire sont les suivants : la *serviabilité*, le *mensonge*, le *leadership*, la *timidité*, la *bravoure*, la *coquetterie*, le *perfectionnisme* et la *gourmandise*, alors que les traits qui entraînent une conséquence pour autrui sont : la *franchise*, le *vol*, l'*humour*, la *vantardise*, la *débrouillardise*, la *discipline*, la *paresse* et la *nonchalance*. Chaque trait se retrouve donc dans plus d'une catégorie du système de classification.

Deux questions de rappel, l'une portant sur le trait et l'autre sur la croyance du personnage, et une question de prédiction du comportement suivent l'histoire. À la question de rappel du trait, un choix de réponses est présenté, soit le trait du personnage ou le trait opposé. La question de rappel de la croyance est suivie d'un choix de réponses également, soit la croyance du personnage ou la croyance inverse. L'ordre des questions de rappel est contrebalancé. Finalement, la question de prédiction du comportement futur du personnage comporte un choix de réponses dont l'une constitue un comportement en lien avec le trait du personnage, alors que l'autre constitue un comportement en lien avec la croyance. La tâche se termine par une évaluation du degré de certitude, c'est-à-dire pas du tout certain, moyennement certain et vraiment certain, du participant en sa prédiction (voir l'illustration de l'échelle d'évaluation du degré de certitude pour les enfants à la p. 180).

2.3 Codification des données

2.3.1 Questions de rappel

Les questions de rappel sont codifiées en fonction du nombre d'erreurs du participant. Lorsque le participant réussit au premier essai une question de rappel, il obtient une cote de 0. S'il réussit au deuxième essai, il compte une erreur et reçoit une cote de 1. S'il ne réussit toujours pas, il obtient une cote de 2. Les analyses

statistiques ne tiennent compte que des items pour lesquels les participants ont reçu une cote de 0 ou de 1 aux questions de rappel. Lorsqu'un participant échoue une question de rappel (cote de 2), sa prédiction ne peut être considérée comme valide pour les besoins de l'étude.

2.3.2 Questions de prédiction

Chaque participant doit effectuer 16 prédictions, soit une par histoire. Il y a deux choix de réponses, l'un indiquant une prédiction en fonction du trait du personnage, l'autre en fonction de la croyance. Il reçoit une cote de 0 pour chaque prédiction faite en fonction des traits et une cote de 1 pour toute prédiction faite en fonction des croyances. Plus le participant effectue de prédictions en fonction des croyances, plus son total est élevé. S'il échoue certaines histoires au prétest ou s'il échoue une question de rappel, il n'obtient pas de cote pour les histoires concernées. Le total du participant est ensuite converti en pourcentage.

2.3.3 Degré de certitude

Pour chacune des prédictions, le participant doit indiquer son degré de certitude en sa réponse. S'il indique être « pas du tout certain » de sa réponse, il reçoit une cote de 1, s'il indique être « moyennement certain », il reçoit une cote de 2 et s'il affirme être « vraiment certain » de sa réponse, il obtient une cote de 3.

2.3.4 Explications des prédictions

2.3.4.1 Adéquation des explications

Après avoir effectué sa prédiction, le participant doit expliquer sa réponse. Lorsque le participant fournit une explication uniquement en fonction du trait ou de la croyance et que celle-ci est dans le même sens que sa prédiction, son explication est considérée comme étant justifiée et reçoit une cote de 1. Lorsque l'explication du participant n'est ni en lien avec le trait, ni avec la croyance, elle est jugée comme étant non justifiée et reçoit une cote de 2. Lorsque le participant donne une explication contraire à ce qu'il a prédit, son explication est considérée comme étant contradictoire et reçoit une cote de 3. Finalement, lorsque le participant donne une explication qui montre qu'il tient compte à la fois du trait et de la croyance du personnage, son explication est considérée comme étant nuancée et reçoit une cote de 4 (voir les critères de cotation à la p.217).

2.3.4.2 Construction des explications

En plus de codifier les explications des prédictions selon leur degré d'adéquation, leur contenu peut être examiné de façon à dégager certaines tendances dans les réponses des participants. Des analyses complémentaires auront comme objectif de mettre en lumière les éléments pris en considération par les participants dans la construction des explications et ainsi de vérifier si le contenu des réponses se limite aux éléments de l'histoire ou si des éléments non explicites sont inférés (voir les critères de cotation à la p.220).

2.4 Dérroulement

Les parents des enfants ont reçu une lettre donnée par l'enseignant ou le moniteur du camp de jour afin d'obtenir leur consentement sur la participation de leur enfant à cette étude. Les adultes ont été recrutés sur une base volontaire à l'université. Ils ont eu à signer une lettre de consentement qui leur a été remise avant l'expérimentation.

Chaque participant est rencontré individuellement. Le groupe d'enfants de 6 ans est rencontré une première fois à leur école ou au camp de jour pour l'administration du prétest afin de déterminer quels participants sont retenus pour l'expérimentation. Lors du prétest, l'expérimentateur lit à l'enfant les seize histoires et pour chacune, il lui pose la question de rappel sur le trait du personnage, de même que la question de prédiction selon le trait en question. Lorsque l'enfant échoue la question de rappel, c'est-à-dire qu'il ne parvient pas à se rappeler le trait du personnage, l'histoire est relue une seconde fois. Si l'enfant répond incorrectement à nouveau, il échoue la tâche. S'il répond correctement, l'expérimentateur lui pose la question de prédiction selon les traits. Lorsque l'enfant choisit le comportement en lien avec le trait du personnage, il est considéré comme ayant réussi la tâche. Lorsqu'il choisit le comportement inverse, il échoue. Si l'enfant échoue plus de quatre tâches, il est éliminé de l'étude. Cette procédure vise à ne conserver que les participants possédant déjà des habiletés de mémorisation et d'attention suffisantes pour retenir l'information pertinente de l'histoire et des habiletés de prédiction selon les traits.

Sur une base individuelle, les participants ont été rencontrés pour l'administration des tâches de dilemmes comportementaux. Il s'agit d'une seconde rencontre pour les enfants de 6 ans, la première étant la passation du prétest. Toutes les tâches de dilemmes comportementaux sont administrées à l'intérieur d'une même séance. Les seize vignettes leur sont présentées, les unes à la suite des autres, dans un ordre contrebalancé selon les participants. L'expérimentateur lit lui-même les histoires aux

enfants et note leurs réponses orales. Les adultes font la lecture par eux-mêmes et écrivent leurs réponses directement à la suite des questions sur des feuilles-réponses (voir les feuilles-réponses à la p. 200). L'expérimentation dure en moyenne 40 minutes.

Après cette lecture, les participants doivent répondre aux deux questions de rappel afin de s'assurer qu'ils se souviennent du trait présenté et de la croyance. L'ordre de ces questions est contrebalancé selon les participants. Pour les groupes de 6 ans et de 9 ans, l'histoire est lue une deuxième fois si une question de rappel est échouée. La tâche est considérée comme étant échouée si le participant ne réussit pas la question de rappel à la relecture de l'histoire. Les participants adultes ont la possibilité de relire eux-mêmes l'histoire s'ils ne se souviennent plus des informations. Ils ne peuvent donc pas être éliminés au moment même de l'expérimentation. Toutefois, lors de l'analyse des résultats, lorsqu'une question de rappel est échouée, cette tâche est considérée comme un échec.

Les enfants qui répondent correctement à toutes les questions de rappel, de même que tous les adultes, doivent ensuite répondre à la question du dilemme comportemental. Le participant doit alors indiquer parmi deux options, le comportement qu'il prédit pour le personnage. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'objectif étant de vérifier si les participants ont tendance à choisir le comportement en lien avec le trait ou le comportement en lien avec la croyance du personnage. Après avoir effectué sa prédiction, le participant doit justifier sa réponse et évaluer sur une échelle son degré de certitude (pas du tout certain, moyennement certain, vraiment certain) par rapport à sa prédiction.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Lors de l'expérimentation, le groupe d'enfants de 6 ans a d'abord été soumis à un prétest. Seuls les enfants ayant atteint le critère de passation sont retenus pour les besoins de l'étude. Les résultats du prétest sont donc présentés en premier lieu. La distribution des résultats est ensuite décrite avant de faire état de l'analyse de chacune des variables à l'étude, soit les variables contrôle, puis les variables relatives aux prédictions selon les croyances. Ensuite, le degré de certitude associé aux prédictions est analysé pour chaque groupe d'âge. Finalement, les analyses statistiques portent sur l'adéquation des explications fournies par les participants quant à leurs prédictions, de même que le recours à des éléments extérieurs à ceux du contenu des histoires.

3.1 Résultats des enfants de 6 ans au prétest

Trois enfants ont été exclus de l'expérimentation pour avoir échoué le prétest. Le test d'ajustement analytique permet de constater qu'il n'y a pas de différence significative, $\chi^2(15)=3,63$, $p=0,998$, n.s., dans les taux de réussite des enfants pour chaque histoire du prétest. Les seize histoires ont un degré de difficulté similaire. Chaque histoire est réussie en moyenne par 27,56 enfants, soit 92 % des enfants de 6 ans de l'échantillon.

3.2 Distribution des résultats

La distribution des données est vérifiée pour chaque variable de l'expérimentation. En tout temps, celle-ci reste normale. Lorsque cela est possible, des tests paramétriques sont donc utilisés pour la majorité des variables à analyser.

3.3 Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été réalisées afin de vérifier la présence d'effets reliés aux différentes variables de contrôle, soit le sexe des participants, la stéréotypie du trait, la conséquence de la prédiction et l'ordre de présentation des paragraphes de l'histoire et des questions aux participants.

3.3.1 Variable sexe

Un test t compare le pourcentage de prédictions que les participants font en fonction des croyances selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative du pourcentage de prédictions selon les croyances peu importe le sexe du participant, $t(1,28)=0,38$, $p=0.7$, n.s. La variable sexe ne sera donc pas considérée dans les analyses principales.

3.3.2 Stéréotypie du trait

Préalablement à l'expérimentation, les traits utilisés dans les histoires ont été évalués par un échantillon différent de 70 adultes à l'aide d'un questionnaire. Les participants devaient indiquer pour chaque trait si selon eux, il s'agissait d'un trait

féminin, masculin ou neutre. Le trait *coquet* est le seul à avoir été évalué comme féminin à la fois par les femmes, $\chi^2(2)=43$, $p<0,0001$, cote $z=5,31$, et par les hommes, $\chi^2(2)=52,11$, $p<0,0001$, cote $z=5,88$. Les seuls traits à avoir été évalués comme masculins sont pour leur part les traits *voleur*, $\chi^2(2)=22,75$, $p<0,0001$, cote $z=3,47$ (femmes) et $\chi^2(2)=26,74$, $p<0,0001$, cote $z=3,75$ (hommes), le trait *farceur*, $\chi^2(2)=34,75$, $p<0,0001$, cote $z=4,69$ (femmes) et $\chi^2(2)=40,79$, $p<0,0001$, cote $z=5,15$ (hommes), et *courageux*, $\chi^2(2)=38,69$, $p<0,0001$, cote $z=5,00$ (femmes) et $\chi^2(2)=49,75$, $p<0,0001$, cote $z=5,71$ (hommes).

Il paraît pertinent de vérifier si ces quatre traits ont un impact sur le nombre de prédictions selon les croyances en comparant les résultats de l'analyse principale lorsque ces traits sont inclus ou exclus de l'analyse. Pour ce faire, un test ANOVA a été effectué en retirant les données des histoires 3 (*voleur*), 5 (*farceur*), 11 (*courageux*) et 12 (*coquet*) et en ne faisant l'analyse que sur les 12 autres histoires restantes dont les traits étaient considérés comme neutres par l'ensemble des participants. Les résultats révèlent un effet principal relié à l'âge, $F(2,87)=31,24$, $p<0,0001$, pas d'effet de sexe, $F(1,87)=2,32$, $p=0,1316$, n.s., ni d'effet d'interaction 3(âge) x 2(sexe), $F(2,87)=2,70$, $p=0,07$, n.s.. Comme le lecteur pourra le constater lors de la présentation des analyses principales, les résultats restent sensiblement les mêmes peu importe si l'ensemble des histoires inclut des traits masculins et féminins ou s'il est composé uniquement de traits neutres. Il n'est donc pas justifié de tenir compte de cette variable.

3.3.3 Variable conséquence de la prédiction

Les histoires ont été construites de sorte que le dilemme devant lequel le protagoniste se retrouve engendre, selon le cas, une conséquence pour lui ou pour d'autres individus. Les résultats au test *t* montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif

de la variable conséquence, $t(1,89) = 0,19$, $p = 0,85$, n.s. Cette variable ne sera donc pas retenue dans les analyses subséquentes.

3.3.4 Variable ordre

Deux paragraphes constituent chaque histoire, l'un présente le trait du personnage et l'autre, sa croyance. Après la lecture de l'histoire, deux questions de rappel, chacune portant sur l'une de ces deux informations, sont présentées au participant. Afin de faire varier l'ordre de présentation des paragraphes et des questions de rappel, quatre ordres ont été établis. Un test ANOVA à une dimension indique un effet significatif d'ordre, $F(3,86) = 3,40$, $p < 0,03$.

De façon à vérifier si l'effet peut être relié à l'ordre des paragraphes ou à l'ordre des questions de rappel, des regroupements ont été pratiqués afin de faire des analyses séparées. Les résultats montrent que l'ordre des paragraphes a un effet significatif, $F(1,78) = 9,26$, $p < 0,004$, bien qu'il n'y ait pas d'effet d'interaction 3 (âge) x 2 (ordre des paragraphes), $F(2,78) = 0,3$, $p = 0,74$, n.s. Les participants effectuent plus de prédictions selon les croyances lorsque le paragraphe portant sur les traits est présenté d'abord. Il y a donc un effet de récence. La dernière information présentée influe sur le type de prédiction. La variable ordre des questions de rappel quant à elle n'engendre pas de résultat significatif et ne sera donc pas considérée dans les analyses ultérieures, $F(1,78) = 0,04$, $p = 0,85$, n.s. La figure 3.1 présente le pourcentage de prédictions en fonction des croyances selon que la première information porte sur le trait ou la croyance (tous groupes d'âge confondus).

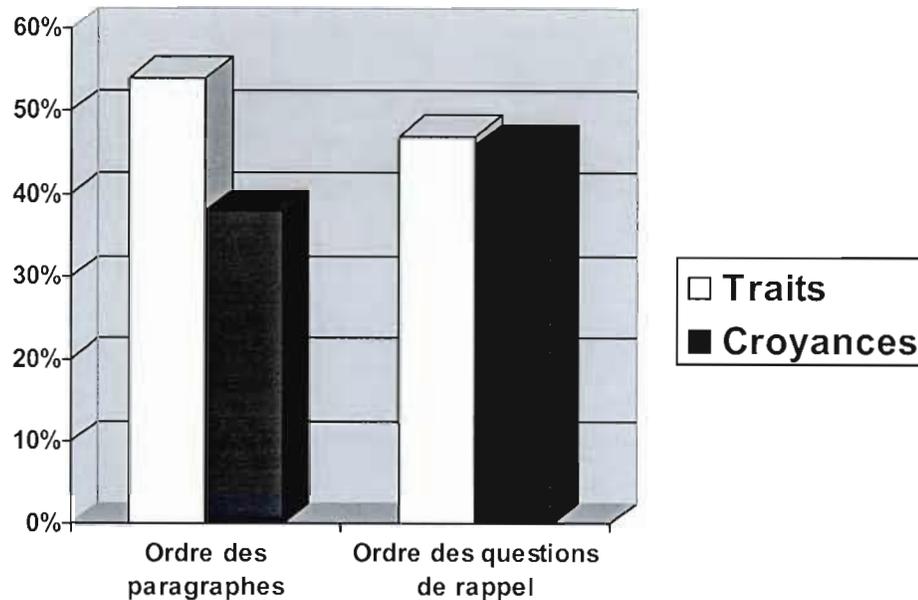


Figure 3.1 – Pourcentage de prédictions en fonction des croyances selon que le premier paragraphe ou la première question de rappel porte sur le trait ou la croyance

3.4 Prédications selon les croyances

Les participants peuvent fournir deux types de réponses, soit une prédiction en fonction des traits ou une prédiction en fonction des croyances. Une réponse donnée en fonction des traits équivaut à une cote de 0 et une réponse en fonction des croyances à une cote de 1. Puisque chaque participant fait une prédiction par histoire, le total de chaque participant constitue le pourcentage de prédictions selon les croyances effectuées pour les seize histoires. Un total faible indique que le participant a tendance à privilégier des prédictions en fonction des traits, alors qu'un total élevé indique que le participant répond surtout en fonction des croyances. Les participants qui échouent certaines histoires au prétest ou qui échouent les questions de rappel ne reçoivent pas de cote pour les histoires concernées.

Afin de faciliter la compréhension des analyses, les comparaisons entre différents niveaux d'une même variable seront toujours présentées en fonction des prédictions selon les croyances, plutôt que selon les traits. Un test ANOVA 3(âge) x 2 (ordre) x 2(valence) x 2 (type), de même qu'un test ANOVA 3 (âge) x 2 (ordre) x 2 (valence) x 2 (moralité) permettent de tenir compte de l'interaction entre les différentes variables significatives. Après avoir abordé l'impact de chaque variable sur le type de prédiction, la présence de différences individuelles est vérifiée.

3.4.1 Variable âge

Afin de vérifier l'hypothèse principale, un test ANOVA compare le nombre de prédictions selon les croyances pour chaque groupe d'âge. Comme les données manquantes représentent moins de 10 % des prédictions, le nombre de prédictions selon les croyances est calculé en pourcentage à partir des histoires réussies sans rectification des données.

Les résultats montrent que les groupes d'âge se différencient de façon significative quant au pourcentage de prédictions selon les croyances. Il y a un effet principal relié à l'âge, $F(2,87)=15,21$, $p<0,0001$. De plus, 26 % de la variance entre les groupes est expliquée par ce facteur. Les enfants de 6 ans font moins de prédictions selon les croyances, $\mu = 29 \%$, $ET = 0,26$, que les enfants de 9 ans et les enfants de 9 ans en font moins, $\mu = 48 \%$, $ET = 0,24$, que les adultes, $\mu = 61 \%$, $ET = 0,17$. La figure 3.2 illustre le pourcentage de prédictions selon les croyances pour chaque groupe d'âge.

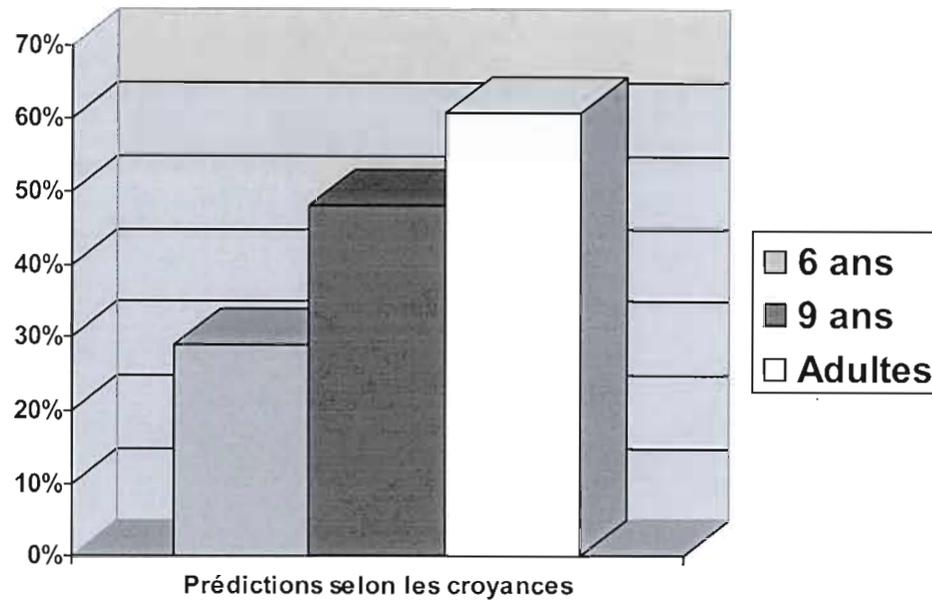


Figure 3.2 – Pourcentage de prédictions en fonction des croyances selon l'âge

3.4.2 Variable valence du trait

Pour chaque histoire, le trait du personnage peut être de valence positive ou négative. Les résultats d'une ANOVA 3 (âge) x 2 (ordre) x 2 (valence) x 2 (type) révèlent l'existence d'un effet significatif de la valence quant au pourcentage de prédictions selon les croyances, $F(1,84)= 10,21$, $p<0,003$, de même qu'un effet d'interaction âge x valence, $F(2,84)= 5,17$, $p< 0,009$. Les résultats ne permettent toutefois pas de montrer l'existence d'un effet d'interaction lié à l'ordre de présentation des paragraphes, $F(1,84)=0,2$, $p<0,66$, n.s.

L'effet d'interaction justifie de faire des tests *t* séparés pour chaque groupe d'âge. Il n'y a pas de différence significative du pourcentage de prédictions selon les croyances peu importe la valence du trait pour le groupe des enfants de 6 ans,

$t(1,29)=0,48$, $p=0,63$, n.s.. Par contre, le groupe d'enfants de 9 ans, $t(1,29)=3,07$, $p<0,005$, et le groupe d'adultes, $t(1,29)=3,41$, $p<0,005$, font significativement plus de prédictions selon les croyances lorsque le trait est de valence négative. La figure 3.3 présente le pourcentage de prédictions selon les croyances lorsque le trait du personnage est de valence positive et négative.

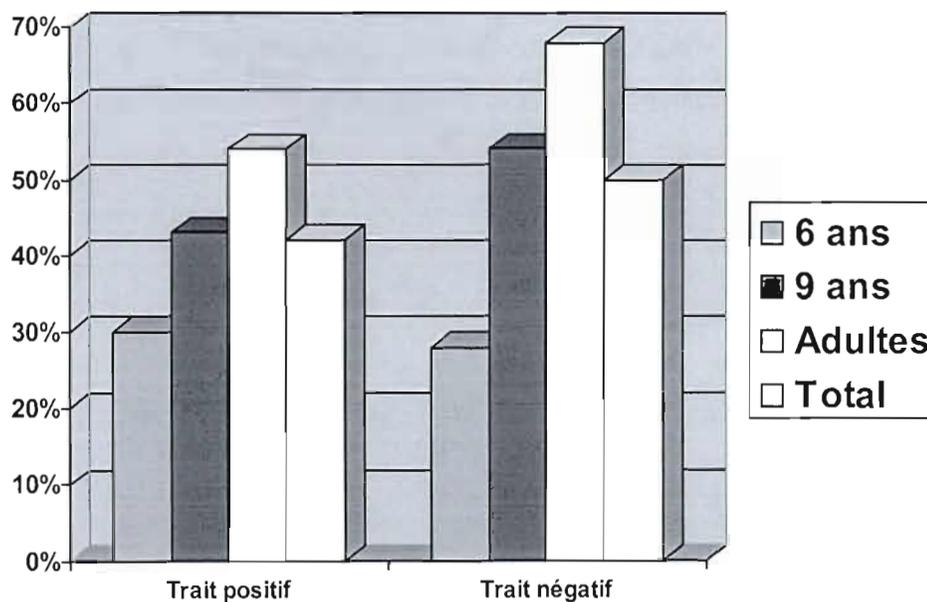


Figure 3.3 – Pourcentage de prédictions en fonction des croyances de chaque groupe d'âge et de l'échantillon total selon la valence du trait

3.4.3 Variable type de trait

En plus d'être de valence positive ou négative, les différents traits choisis pour la construction des histoires sont catégorisés comme étant de type social ou interne. Afin de vérifier si cette catégorisation influence le pourcentage de prédictions selon les croyances, une ANOVA 3 (âge) x 2 (ordre) x 2 (valence) x 2 (type) permet de relever un effet significatif du type de trait, $F(1,84) = 37,88$ $p < 0,0001$, de même qu'un effet d'interaction âge x type, $F(2,84) = 6,80$, $p < 0,002$. Les résultats n'indiquent pas d'effet d'interaction valence x type, $F(1,84) = 2,83$, $p = 0,1$, n.s., ni d'effet d'interaction type x ordre, $F(1,84) = 0,31$, $p = 0,58$, n.s.

Afin de comprendre l'effet d'interaction, des tests t comparent les résultats des deux types de trait pour chaque groupe d'âge. Le groupe d'enfants de 6 ans, $t(1,29) = 5,37$, $p < 0,0001$ et le groupe d'enfants de 9 ans, $t(1,29) = 5,21$, $p < 0,0001$, font significativement plus de prédictions selon les croyances lorsque le trait est interne. Cet effet est absent pour le groupe des adultes, $t(1,29) = 0,58$, $p = 0,5640$, n.s. La figure 3.4 présente le pourcentage de prédictions selon les croyances selon que le trait du personnage est social ou interne.

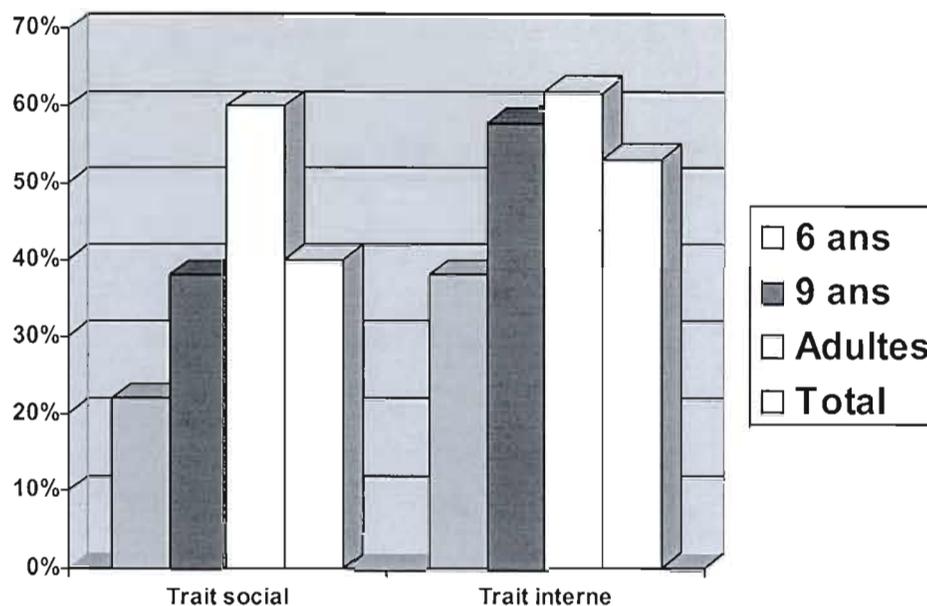


Figure 3.4 – Pourcentage de prédictions en fonction des croyances de chaque groupe d'âge et de l'échantillon total selon le type de trait

3.4.4 Variable moralité du trait

Parmi les traits identifiés comme étant sociaux, une proportion égale de traits moraux et amoraux sont introduits à l'intérieur des histoires. Puisque seulement 8 traits constituent les traits moraux et amoraux, un nombre plus restreint d'items est utilisé pour cette analyse, comparativement à l'analyse précédente qui traitait du type de trait et qui nécessitait donc tous les items. Ainsi, seuls les résultats directement reliés à la variable moralité sont considérés ici. Les résultats au test ANOVA 3 (âge) x 2 (ordre) x 2 (valence) x 2 (moralité) indiquent un effet significatif de ce facteur, $F(1,83)=47,94$, $p<0001$. Les participants font plus de prédictions selon les croyances lorsque le trait est catégorisé comme étant amoral, peu importe leur âge, $F(2,83)=1,99$, $p=0,14$, n.s., l'ordre des paragraphes, $F(1,83)=0,1$, $p=0,75$, n.s. et la valence du trait, $F(1,83)=1,59$, $p=0,21$, n.s. Les résultats montrent toutefois un effet

combiné d'interaction âge x valence x moralité, $F(2,83)=4,90$, $p<0,02$, et âge x ordre x valence x moralité, $F(2,83)=4,93$, $p<0,02$. Cependant, comme il n'y a pas d'effet d'interaction significatif à deux facteurs, des tests supplémentaires ne seront pas effectués. La figure 3.5 présente le pourcentage de prédictions selon les croyances selon que le trait social est moral ou amoral.

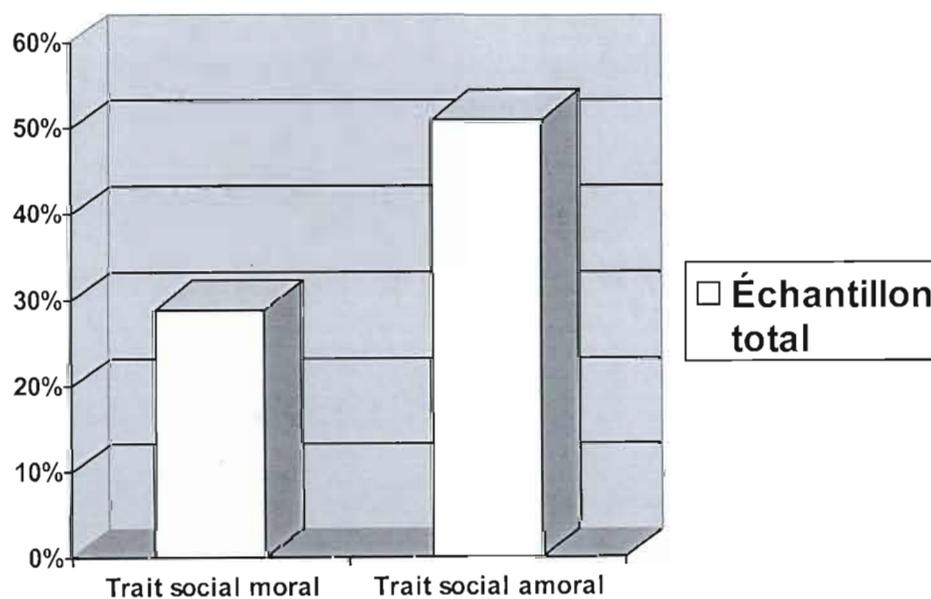


Figure 3.5 – Pourcentage de prédictions en fonction des croyances pour l'échantillon total selon le caractère moral du trait

3.4.5 Variable histoires

Puisque les résultats aux analyses précédentes démontrent une différence significative dans le pourcentage de prédictions selon les croyances pour différents types de trait, il semble pertinent de vérifier si le nombre de prédictions est équivalent pour chaque histoire.

Pour chacune des histoires, seules les réponses des participants qui ont atteint le critère de passation aux questions de rappel et au prétest pour le groupe des 6 ans sont retenues pour les analyses. Le nombre de participants retenus pour chacune des histoires diffère donc quelque peu. Puisque le taux d'échec reste inférieur à 10 % pour chacune des histoires, les fréquences de prédictions selon les croyances sont donc transférées sur le même dénominateur, celui-ci correspondant au nombre de participants pour chaque groupe d'âge, $n=30$.

La proportion de prédictions selon les croyances se répartit au travers des seize histoires de façon similaire à l'intérieur de chaque groupe d'âge, $\chi^2(30)=39,92$, n.s. Bien que le nombre de prédictions selon les croyances augmente avec l'âge, certaines histoires reçoivent en général, peu importe le groupe d'âge, plus de prédictions selon les croyances et d'autres en reçoivent moins. Trois histoires constituent néanmoins des exceptions. Pour l'histoire 2 (serviable), les adultes font significativement plus de prédictions selon les croyances, $z=2,06$, que les deux autres groupes d'âge, alors que le groupe des enfants de 9 ans en fait significativement moins, $z=-2,57$, que les deux autres groupes. Pour l'histoire 8 (discipliné), ce sont les enfants de 6 ans, $z=-1,96$, qui font significativement moins de prédictions selon les croyances que les autres groupes d'âge. Finalement, ils en font significativement plus pour l'histoire 16 (gourmand), $z=2,61$, alors que les adultes en font moins, $z=-2,44$.

Les résultats au test d'ajustement analytique montrent l'existence d'une différence significative quant au nombre de prédictions en faveur des croyances selon les histoires, $\chi^2(15)=55,56$, $p<0,0001$. Dans l'échantillon total, les participants font plus de prédictions selon les croyances pour les histoires 14 (nonchalant), $z=3,67$ et 15 (perfectionniste), $z=2,14$ et ils en font moins pour les histoires 2 (serviable), $z=3,17$ et 3 (vol), $z=3,17$.

Le nombre d'enfants de 6 ans qui prédit selon les croyances n'est pas égal pour chaque histoire, $\chi^2(15)=29,86$, $p<0,05$. Il y a plus d'enfants qui prédisent selon les croyances pour l'histoire 14 (nonchalant), $z=2,24$ et moins d'enfants qui prédisent selon les croyances pour l'histoire 3 (voleur), $z=2,18$.

Chez les enfants de 9 ans, le nombre d'enfants qui prédit selon les croyances n'est pas égal non plus pour chaque histoire, $\chi^2(15)=30,62$, $p<0,02$. Il y a plus d'enfants qui prédisent selon les croyances pour les histoires 14 (nonchalant), $z=1,97$ et 15 (perfectionniste), $z=1,97$ et moins d'enfants qui prédisent selon les croyances pour l'histoire 1 (honnête), $z=1,97$ et 2, $z=3,28$.

Finalement, le nombre de prédictions selon les croyances que font les adultes varie aussi selon les histoires, $\chi^2(15)=29,33$, $p<0,02$. Il y a plus d'adultes qui prédisent selon les croyances pour l'histoire 14 (nonchalant), $z=2,24$ et moins d'enfants qui prédisent selon les croyances pour les histoires 3 (vol), $z=2,19$ et 16 (gourmand), $z=2,19$.

3.4.6 Différences individuelles dans le type de prédiction

L'analyse de la distribution des données permet de vérifier si les participants répondent de façon homogène à l'intérieur de chaque groupe d'âge ou si des

différences individuelles sont présentes dans le type de prédiction privilégié. Les écarts-types du groupe de 6 ans, $ET=26\%$, du groupe de 9 ans, $ET=23\%$ et de groupe d'adultes, $ET=17\%$, montrent une variabilité intragroupe suffisamment importante pour affirmer la présence de différences individuelles.

3.5 Degré de certitude

Les résultats au test de chi-carré montrent que les différents groupes d'âge ont des degrés de certitude différents en leurs prédictions, $\chi^2(4)=145,94$, $p<0,0001$. Les enfants de 6 ans sont plus souvent certains que les enfants de 9 ans, qui sont à leur tour plus souvent certains que les adultes (tableau 1).

Les enfants de 6 ans répondent plus souvent que les deux autres groupes qu'ils sont vraiment certains de leurs réponses, $z=10,17$. Les adultes répondent plus souvent que les deux autres groupes qu'ils sont incertains de leur réponse, $z=6,36$, et moins souvent qu'ils sont vraiment certains, $z=-8,74$. Les enfants de 9 ans ont tendance à dire qu'ils sont « moyennement certains », $z=3,48$ ou « vraiment certains », $z=-1,25$. La figure 3.6. présente le pourcentage de prédictions évaluées selon chaque degré de certitude selon l'âge des participants.

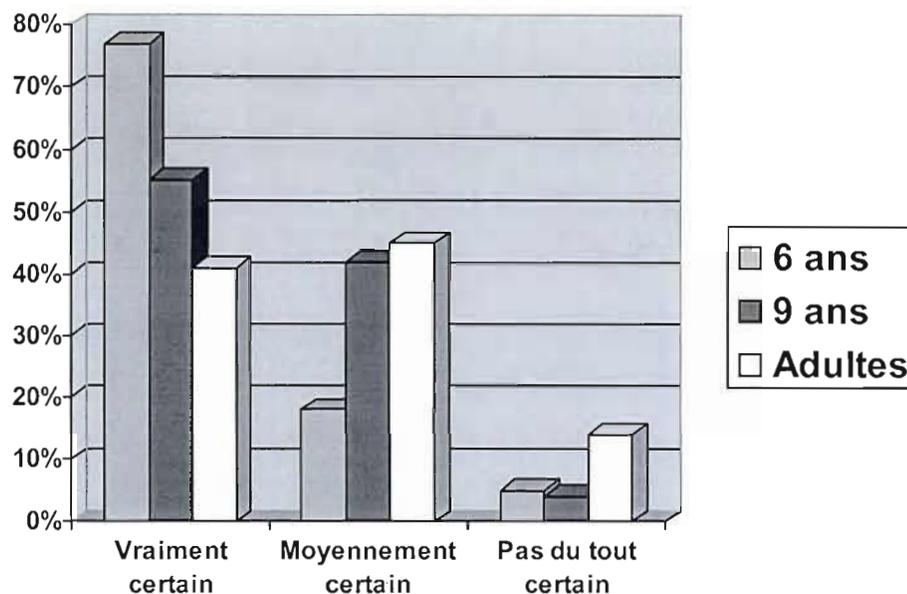


Figure 3.6 – Pourcentage de prédictions évaluées selon le degré de certitude appartenant à chaque groupe d'âge

3.6 Explications des prédictions

Les explications que donnent les participants à l'égard de leurs prédictions sont analysées en fonction de leur adéquation, puis en fonction du recours à des éléments autres que ceux explicitement mentionnés dans le contenu des histoires.

3.6.1 Adéquation des explications

Après avoir fait leur prédiction, les participants devaient expliquer leur réponse. La codification de l'adéquation des explications est établie selon quatre cotes, soit

1=justifié, 2=non justifiée, 3=contradictoire et 4=nuancé. Des accords interjuges ont été effectués sur l'ensemble des données, par échantillon de 12 participants à la fois, de façon à atteindre un accord brut de 96,77 % sur le dernier échantillon. Pour contrecarrer l'effet du hasard, le facteur de correction kappa a été appliqué sur l'accord brut, $k=79,44\%$. Tous les désaccords ont été résolus après discussion.

Les résultats révèlent que le type d'explications diffère selon l'âge, $\chi^2(6)=108,80$, $p<0,0001$. Les enfants de 6 ans justifient significativement plus souvent leurs réponses en fonction d'un seul critère, soit les traits ou les croyances, que les deux autres groupes d'âge, $z=4,33$. Les enfants de 9 ans donnent aussi significativement plus de réponses justifiées par un seul critère que les adultes, $z=2,61$. Toutefois, peu importe le groupe d'âge, les réponses les plus fréquentes demeurent celles qui sont justifiées selon un seul critère, soit 81 % de l'ensemble total des explications.

Les réponses nuancées proviennent majoritairement des adultes, $z=9,90$. Les enfants de 9 ans font peu de prédictions nuancées, $z=-3,42$, mais ce sont les enfants de 6 ans qui en font le moins, $z=-6,59$.

Ce sont les enfants de 9 ans qui donnent le plus d'explications non justifiées en fonction de la prédiction, $z=1,68$ et d'explications contradictoires à la prédiction, $z=2,18$. Toutefois, ils ne se différencient significativement que des adultes, $z=2,13$ (explications non justifiées) et $z=1,97$ (explications contradictoires). La figure 3.7. présente le pourcentage d'explications appartenant à chaque catégorie (justifiée (Just.), non justifiée (Non Just.), contradictoire (Contr.) et nuancée) selon le groupe d'âge.

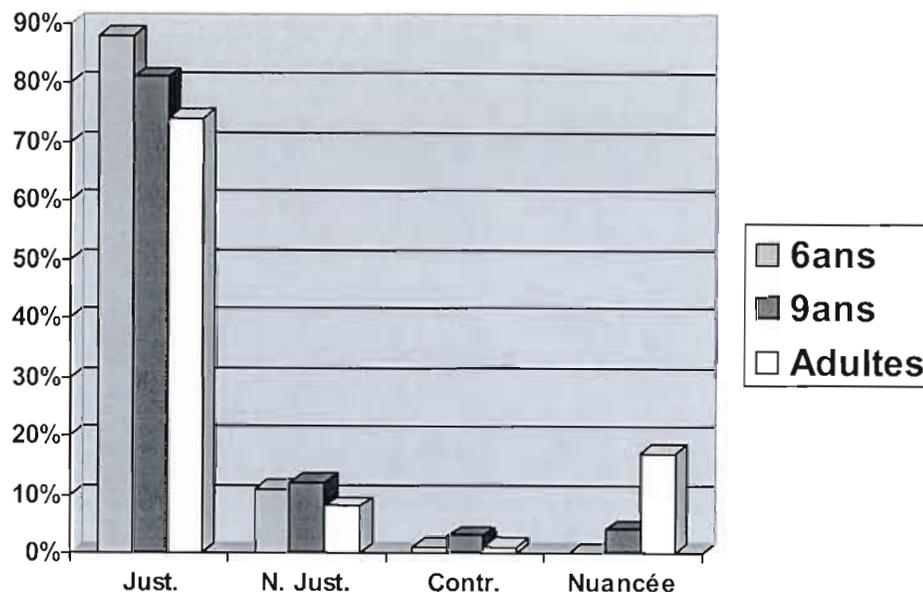


Figure 3.7 – Pourcentage d’explications appartenant à chaque catégorie selon l’âge des participants

3.6.2 Construction des explications

Des analyses complémentaires des réponses données par les participants pour expliquer leurs prédictions permettent de faire le constat que certains participants ont recours à des éléments extérieurs au contenu explicite des histoires pour expliquer leurs réponses, soit le recours à une théorie générale et/ou l’inférence d’un trait additionnel à partir de la croyance du personnage de l’histoire.

Il arrive ainsi qu’un participant fasse référence à un principe, une croyance, un proverbe ou une idée générale intuitive qu’il se fait de la façon de se comporter des individus et qui n’est pas mentionné dans l’histoire, et sur lequel il s’appuie pour effectuer sa prédiction (ex. « La franchise est plus importante que le plaisir offert aux

autres. » (histoire 1). « Un homme ne doit jamais rien refuser à une femme. » (histoire 8)). Lorsqu'un participant utilise une théorie pour expliquer sa prédiction, il reçoit une cote de 1. S'il ne recourt pas à une théorie dans son explication, il reçoit une cote de 0 (voir les critères de cotation p. 220).

Des accords inter-juges ont été faits sur la codification des explications. Les désaccords rencontrés ont été résolus par discussion. Un accord inter-juge de 100 %, $k=1,00$ a été obtenu sur la codification des explications du dernier échantillon de 12 participants sur ce critère. Les résultats au test de chi-carré montrent une différence significative entre les groupes d'âge quant à la présence d'une théorie explicative dans les réponses des participants, $\chi^2(2)=68,18$, $p<0,0001$. Les adultes ont significativement plus souvent recours à une théorie, $z=8,25$, que les enfants de 6 ans, $z=-4,30$, et de 9 ans, $z=-4,01$. Il n'y a pas de différence significative entre le nombre de théories mentionnées par les enfants de 6 ans et les enfants de 9 ans. La figure 3.8 illustre le pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant eu recours à une théorie lors de l'explication de leurs prédictions.

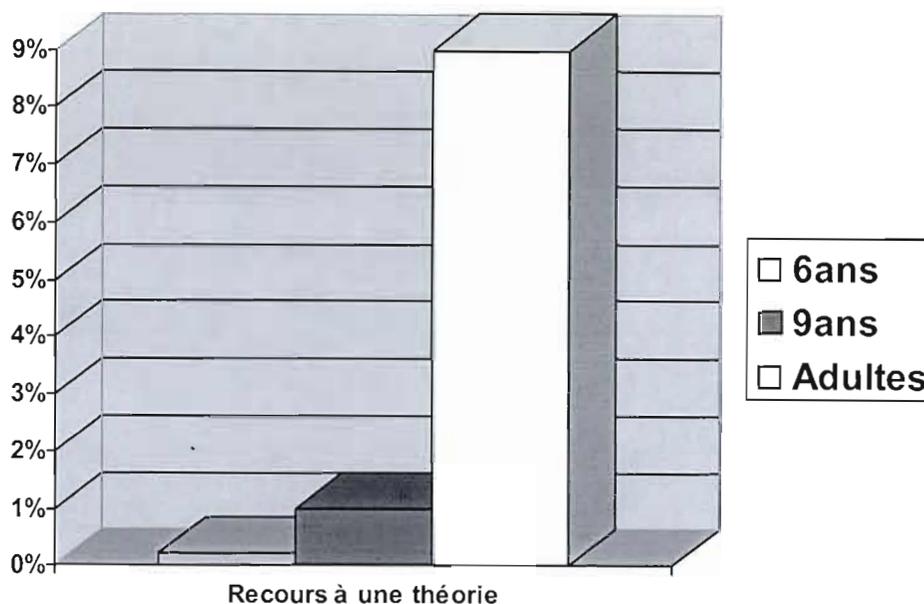


Figure 3.8 – Pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant eu recours à une théorie dans l'explication de leurs prédictions

Certains participants induisent également un trait de personnalité non mentionné dans l'histoire à partir de l'information dont ils disposent sur la croyance ponctuelle du personnage. Ils généralisent un trait à partir d'une croyance ponctuelle ou infèrent qu'un personnage ayant un type particulier de croyance a aussi un trait de personnalité quelconque associé (ex. « Il se débrouille seul habituellement, mais s'il n'a pas la connaissance (croyance = il croit qu'une mauvaise utilisation pourrait endommager la machine), il est trop consciencieux pour ne pas demander d'aide. » (histoire 9) « Il est paresseux, mais responsable (croyance = il croit que son chaton pourrait bien aller s'amuser dans ce désordre et avaler de petits objets, ... ce qui pourrait être dangereux pour lui.) » (histoire 13).). Lorsqu'un participant effectue ce type d'inférence dans l'explication de sa prédiction, il reçoit une cote de 1. S'il ne fait aucune inférence, il reçoit une cote de 0 (voir les critères de cotation à la p.220).

Un accord interjuge de 100 %, $k=1,00$ a été obtenu sur le dernier échantillon codifié. Les désaccords précédents ont été résolus par discussion. La fréquence de ce type d'inférence est significativement différente selon les groupes d'âge, $\chi^2(2)=44,56$, $p<0,0001$. Les adultes font significativement plus souvent de telles inférences, $z=6,66$, que les enfants de 6 ans, $z=-3,63$, et de 9 ans, $z=-3,09$. Il n'y a pas de différence significative entre les enfants de 6 ans et de 9 ans dans le nombre d'inférences. La figure 3.8 présente le pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant inféré un trait à partir de la croyance.

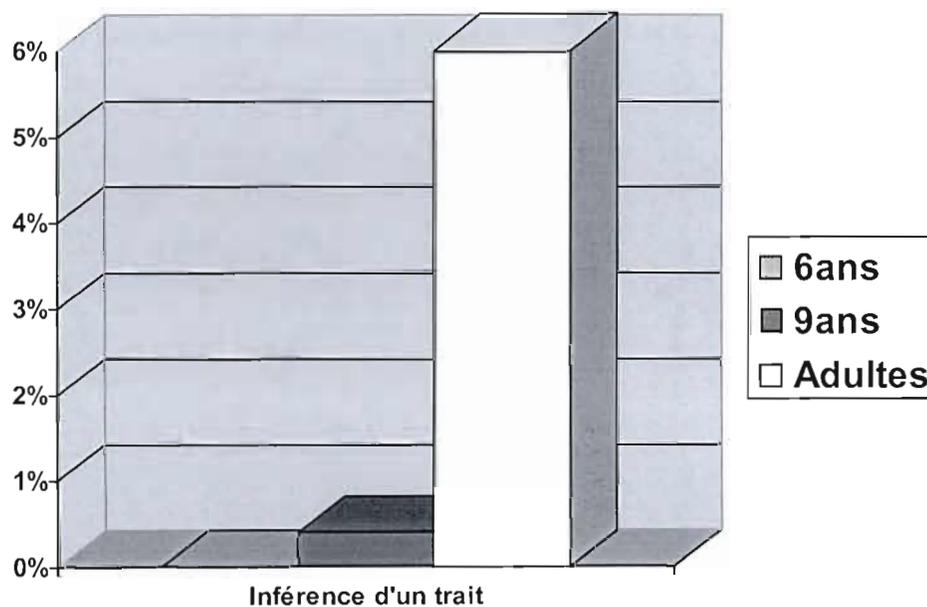


Figure 3.9 – Pourcentage de participants de chaque groupe d'âge ayant inféré un trait à partir de la croyance

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Les études portant sur la compréhension des états mentaux, entre autres celles sur les théories de la pensée, et sur la compréhension des traits de personnalité ont été par le passé peu mises en commun. C'est ce que vise la présente étude, tout en enrichissant les connaissances relatives à ces deux domaines de recherche.

Les résultats sont d'abord rappelés en fonction des hypothèses, puis mis en lumière par une brève révision des connaissances portant sur les habiletés de compréhension des enfants à l'égard des traits. Puisque certaines hypothèses ne sont pas confirmées, une nouvelle hypothèse est avancée pour expliquer les résultats, soit le passage d'une forme de pensée rigide chez l'enfant à une plus flexible chez l'adulte. Les retombées des résultats de cette étude sur les connaissances déjà établies dans le domaine des théories de la pensée sont également examinées. Néanmoins, les résultats doivent être nuancés en fonction de certains facteurs qui paraissent moduler le type de prédiction. Finalement, des pistes de recherche future sont suggérées.

4.1 Objectif et hypothèses

Lors de l'explication ou de la prédiction du comportement d'autrui, un individu peut tenir compte tout autant des états mentaux de l'autre (désirs, croyances) que de ses traits de personnalité. Une telle analyse des comportements de l'autre semble faire appel à des habiletés similaires, soit la double représentation, c'est-à-dire

l'abstraction de ses propres états mentaux et traits pour mieux comprendre et prédire les comportements d'autrui et la compréhension que des individus peuvent se comporter différemment dans une même situation parce qu'ils possèdent des états mentaux et des traits différents. La majorité des études offre un cadre partiel de prédiction du comportement d'autrui en fournissant aux participants uniquement des informations soit à l'égard des croyances, soit à l'égard des traits d'un personnage.

Jusqu'à présent, aucune étude ne semble avoir inclus dans ses tâches de prédiction des informations qui portent à la fois sur les croyances et sur les traits. Pourtant, dans les interactions sociales de la vie courante, les individus peuvent avoir accès à plus d'un type d'informations sur une personne et ainsi s'en faire une impression plus globale. Ils peuvent donc tenir compte de l'ensemble des informations dont ils disposent ou privilégier certaines plus que d'autres lorsqu'ils tentent d'anticiper ou expliquer le comportement d'autrui. La présente étude vise un rapprochement entre deux domaines de recherche, soit la compréhension des états mentaux et la compréhension des traits de personnalité, en tentant de mieux comprendre l'importance accordée à ces deux types d'informations et ce, dans une perspective développementale.

L'hypothèse principale est à l'effet que les individus accordent une importance différente aux croyances et aux traits de personnalité selon l'âge. Plus particulièrement, les enfants de 6 ans devraient d'abord fonder leurs prédictions sur les croyances et les enfants de 9 ans sur les traits de personnalité. Finalement, les adultes seraient en mesure de tenir compte à la fois des croyances et des traits lors de la prédiction du comportement d'autrui.

Ainsi, conformément à l'hypothèse principale, les résultats montrent l'existence de différences significatives entre chacun des groupes d'âge dans l'importance qui est

accordée aux traits et aux croyances des individus lors de la prédiction de comportements ultérieurs.

Tel qu'avancé, les adultes paraissent avoir un jugement plus interactionniste que les enfants. Ils accordent une plus grande importance aux croyances lors d'un choix forcé (61%) sans toutefois négliger complètement l'importance des traits, tels que le démontrent la proportion de prédictions inverses (39 %), le faible degré de certitude en leurs prédictions et les nuances apportées par certains dans l'explication de leurs réponses.

Néanmoins, les résultats concernant le type de prédiction privilégié par les enfants de 6 ans et les enfants de 9 ans sont inattendus. À l'inverse de ce qu'énonçait l'hypothèse, les enfants de 6 ans fondent la majorité de leurs prédictions en fonction des traits de personnalité (71 %), plutôt qu'en fonction des croyances (29 %). Par contre, le haut degré de certitude des enfants de 6 ans en leurs réponses avait été anticipé. De tels résultats témoignent donc de la présence d'un biais chez les enfants de 6 ans lors de la prédiction du comportement, ce biais étant relié aux traits plutôt qu'aux croyances. D'ailleurs, ce groupe d'âge explique significativement plus souvent que les deux autres groupes ses réponses en fonction d'une seule information, en l'occurrence les traits de personnalité.

L'hypothèse selon laquelle les enfants de 9 ans devraient d'abord fonder leurs prédictions en fonction des traits de personnalité est également rejetée. Ces derniers effectuent presque autant de prédictions en fonction des croyances (48 %) qu'en fonction des traits (52 %). De plus, ils affirment plus souvent que les adultes être vraiment certains de leurs réponses, mais moins souvent que les enfants de 6 ans. Ces résultats infirment ainsi l'existence de tout biais systématique pour ce groupe d'âge.

Les présents résultats vont à l'encontre de ceux obtenus dans plusieurs recherches. En effet, lors d'études antérieures, les jeunes enfants avaient tendance à négliger l'information portant sur les traits au profit de celles portant sur le contexte (Newman, 1991) ou l'apparence physique (Hoffner et Cantor, 1985). Ces études laissent donc supposer que lorsque plusieurs sources d'informations doivent être prises en considération, les (6 ans et moins) ne privilégient pas les traits. Les résultats de l'étude de Newman (2001) permettent également de supposer l'existence d'un biais chez les enfants de 9 ans envers les traits. Compte tenu de ces résultats et du fait que les croyances ponctuelles sont fortement reliées au contexte, il aurait été attendu que les deux groupes d'âge présentent des biais similaires à ceux constatés dans l'étude de Newman (2001), soit envers les croyances ponctuelles de la part du groupe d'enfants de 6 ans, et envers les traits de la part du groupe des enfants de 9 ans. Un taux élevé de réponses en fonction de l'un ou l'autre type d'information ainsi qu'un degré de certitude élevé auraient témoigné de la présence de tels biais.

Les résultats présentent plutôt une tendance développementale croissante à privilégier les croyances lorsqu'elles sont contradictoires aux traits. Les enfants de 6 ans ont effectué une majorité de prédictions selon les traits avec un degré de certitude élevé. Les enfants de 9 ans effectuent en proportion quasi équivalente des prédictions selon les traits et les croyances et avec un moindre degré de certitude. Les adultes sont ceux qui prédisent le plus souvent en fonction des croyances tout en étant ceux qui sont également le moins souvent certains de ce qu'ils avancent. En outre, les enfants de 6 ans sont ceux qui expliquent le plus souvent leur réponse en fonction d'un seul type d'information, soit les traits. Avec l'âge, les participants apportent de plus en plus de nuances à leurs réponses et se montrent capables de tenir compte à la fois du trait et de la croyance.

Bien que les biais observés soient contraires à ceux observés dans d'autres études, les résultats obtenus reflètent à la fois l'évolution des habiletés des enfants dans la compréhension des traits et dans la compréhension des états mentaux d'autrui.

4.2 La compréhension des traits : un processus en constante évolution

Les études portant sur la compréhension des enfants des traits de personnalité ne parviennent pas à un consensus. Si la majorité d'entre elles s'entendent pour conclure que les enfants de plus de 7-8 ans comprennent les traits comme étant des entités stables déterminantes du comportement (Alvarez, Ruble et Bolger, 2001; Rholes et Ruble, 1984; voir aussi Miller et Aloise, 1989 pour une revue de la littérature), d'autres prétendent que même les enfants plus jeunes peuvent réussir certaines tâches de prédiction du comportement en fonction des traits (Cain, Heyman et Walker, 1997; Heyman et Gelman, 1999; Liu, Gelman et Wellman, 2007). Dans la présente étude, le pourcentage de réussite par histoire obtenue au prétest par les enfants de 6 ans (92 %), le faible nombre d'exclusions (trois exclusions sur 33) , ainsi que le pourcentage de réponses en faveur des traits lors de l'expérimentation (61 %) appuient les études de Cain et al. (1997), de Heyman et Gelman (1999) et de Liu et al. (2007) selon lesquelles les enfants de cet âge se montrent capables d'utiliser l'information relative à un trait pour prédire le comportement d'autrui.

Il faut se rappeler que dans la présente étude, le trait du personnage est nommé explicitement, donc sans qu'une inférence soit nécessaire, et plusieurs exemples de comportements reliés au trait sont décrits à l'enfant. Sous de telles conditions méthodologiques, les enfants de 6 ans sont en mesure de tenir compte des traits dans la prédiction du comportement futur d'autrui. Malgré de tels résultats, il n'en demeure pas moins que leur compréhension des traits n'est probablement pas définitive à cet âge. Les études dans ce domaine portent à croire que la

compréhension des traits de personnalité se développe graduellement et se raffine avec le temps.

Rholes et al. (1990) et Yuill et Pearson (1998) soutiennent que les individus sont en mesure d'utiliser différentes stratégies lors de la prédiction du comportement. Les jeunes enfants utiliseraient une stratégie de régularité comportementale, c'est-à-dire qu'ils comprennent que les comportements sont associés à des étiquettes et ils prévoient que les comportements d'une même étiquette ont tendance à se répéter. Bien que l'utilisation d'une telle stratégie leur permette dans plusieurs situations d'arriver à effectuer des prédictions appropriées, ils ne posséderaient pas encore une réelle compréhension des traits, c'est-à-dire qu'ils ne seraient pas encore en mesure de comprendre que les traits constituent des mécanismes internes et causaux du comportement et que ceux-ci sont étroitement reliés aux désirs et aux croyances. Ils ne pourraient donc comprendre que les individus ont des désirs et des croyances différents parce qu'ils ont aussi des traits de personnalité différents (Yuill et Pearson, 1998).

Selon Yuill et Pearson (1998), ce n'est qu'à partir de 5 ans que les enfants commencent à acquérir une telle compréhension. Par contre, bien que la performance des enfants de 5 ans de leur étude atteigne un niveau de réussite significatif, les résultats montrent qu'elle continue de s'améliorer avec l'âge et ce, jusqu'à l'âge adulte. Gnepp et Chilamkurti (1988) font un constat similaire mais à un moment ultérieur du développement. Dans leur étude, cette compréhension semble possible à partir de la quatrième année scolaire, mais la performance des participants continue de s'améliorer jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, la compréhension des traits comme mécanisme causal semble se développer graduellement, débutant à partir de 5 ans ou plus tardivement selon les études. Avant cette période, la réussite d'une prédiction selon les traits ne serait possible qu'en utilisant une stratégie de régularité comportementale (Yuill et Pearson, 1998).

Si cette compréhension se développe progressivement, il est donc fort probable qu'elle ne soit pas tout à fait établie chez les participants du groupe de 6 ans de la présente étude. Certes, leurs réussites au prétest et leur taux élevé de prédictions selon les traits lors de l'expérimentation prouvent qu'ils parviennent à effectuer des prédictions selon les traits. Toutefois, leur taux de prédiction selon les croyances est faible (29 %), ce qui peut porter à croire qu'ils ne saisissent pas la relation entre les croyances et les traits et donc qu'une croyance peut modifier la manifestation d'un trait. Il est donc possible que les participants du groupe de 6 ans de la présente étude aient utilisé une stratégie de régularité comportementale pour effectuer leurs prédictions. Pour effectuer une prédiction selon les traits, il ne leur suffirait que de comprendre que les gens ont tendance à se comporter de la même façon que par le passé.

Si l'utilisation d'une stratégie de régularité comportementale ne nécessite en effet pas la compréhension de la relation entre les traits et les états mentaux (désirs, croyances), alors les jeunes enfants peuvent l'appliquer comme si elle correspondait à une règle absolue : un ensemble de comportements équivaut à une étiquette de trait et donc un individu se comportera de la même façon dans le futur que par le passé. Ils ne seraient donc pas encore en mesure de saisir qu'un état mental ponctuel et contradictoire (croyance) peut modifier la règle de la régularité comportementale et engendrer un comportement inverse à celui qui aurait été produit si les comportements étaient toujours en lien avec les traits.

4.3 Le passage d'une forme de pensée rigide à une plus flexible

Les différences dans les types de prédictions privilégiées par chaque groupe d'âge pourraient donc être expliquées par l'utilisation de stratégies différentes liées, du moins en partie, à différents niveaux de raisonnement. En effet, le passage du stade de

développement cognitif préopératoire au stade des opérations concrètes (Piaget et Inhelder, 1966) est marqué par de nombreux changements dans la façon de raisonner des enfants. Pour bien comprendre l'élément de stabilité inhérent aux traits, l'enfant doit avoir développé des habiletés de conservation. C'est à ce moment, soit à partir de 5-7 ans (Piaget et Inhelder, 1966), qu'il tente de construire des invariants conceptuels. Il se situe au stade que Livesley et Bromley (1973) nomment l'invariance absolue. L'enfant remarque que plusieurs éléments de son environnement obéissent à des règles, des lois et que les traits font partie de ces éléments qui génèrent des constantes, entre autres des comportements similaires d'une situation à une autre. L'enfant n'est pas encore en mesure de saisir qu'à la règle existent des exceptions. Sa pensée est rigide. Il applique la stratégie de régularité comportementale dans ses prédictions du comportement selon les traits (Rholes et al., 1990; Yuill et Pearson, 1998) comme il appliquerait un protocole relié à une règle.

Cette plus grande flexibilité de la pensée n'est pas particulière au domaine des traits, mais se retrouve aussi, par exemple, dans les résultats des études sur la moralité, la description d'autrui, la compréhension de l'existence d'états internes contradictoires, de même que les stratégies de réconciliation de l'incongruité.

4.3.1 Les études sur la moralité : l'importance accordée aux règles

Selon Piaget (1959), un changement majeur se produit vers 7-8 ans dans le développement moral de l'enfant, celui-ci passant d'une moralité hétéronome à une moralité autonome. Au premier niveau de développement moral, l'enfant conçoit les règles de façon rigide. Les règles sont considérées comme des principes absolus auxquels un individu ne doit ni déroger et qui ne peuvent être modifiés. Lors du jugement moral d'un comportement, l'enfant ne peut tenir compte de tous les éléments relatifs à une situation. Il se prononce en fonction des conséquences du

comportement, sans tenir compte des intentions sous-jacentes au geste posé. La pensée de l'enfant devient plus souple lorsqu'il acquiert le stade de moralité autonome vers 7-10 ans. Il comprend que certaines règles comportent des exceptions et qu'elles peuvent être modifiées lors d'un consensus. Il parvient à tenir compte de plusieurs éléments, tels que les intentions et le contexte, lorsqu'il doit porter un jugement moral sur le comportement d'autrui.

4.3.2 Les études sur la description d'autrui

Plusieurs études ont eu comme objectif d'analyser les contenus oraux et écrits d'enfants et d'adolescents qui devaient se décrire eux-mêmes ou d'autres individus. Les analyses permettent de constater qu'avec l'âge, les enfants paraissent développer une compréhension plus nuancée des traits.

Dans l'étude de Livesley et Bromley (1973), des enfants et des adolescents âgés entre de 7 à 15 ans doivent fournir par écrit la description de huit personnes, soit un homme, une femme, un garçon et une fille envers qui ils entretiennent des sentiments positifs ou négatifs.

Plusieurs constats ressortent. D'abord, le nombre et la proportion d'énoncés en lien avec des états psychologiques (traits de personnalité, habitudes comportementales, motivations, valeurs, etc.) augmentent avec l'âge. Les énoncés de l'enfant deviennent plus abstraits et tiennent compte de l'état interne de la personne. L'étude de Peevers et Secord (1973) rend compte de résultats similaires à l'aide d'une méthode de description par entrevue. De plus, les traits de personnalité nommés se font plus précis, l'évaluation globale selon la valence (gentil, méchant) ne suffisant plus (Livesley et Bromley, 1973). L'enfant devient capable de noter plusieurs

caractéristiques différentes chez une même personne et perçoit donc les individus sous plusieurs angles.

Toujours selon les résultats de l'étude de Livesley et Bromley (1973), les enfants plus âgés et les adolescents semblent aussi mieux comprendre que les plus jeunes que les traits de personnalité existent selon des degrés d'intensité différents. En fait, lorsque les jeunes enfants utilisent des expressions qui rendent compte de l'intensité et du degré de possession du trait, leurs expressions sont limitées à quelques termes (ex. *très* (very) et *toujours* (always)) et convergent vers une tendance à porter des jugements plus extrêmes que les enfants plus vieux et les adolescents. À l'inverse, les enfants plus âgés utilisent une grande variété d'expressions et qui font référence à des degrés d'intensité et de fréquence variées (ex. *habituellement* (usually), *souvent* (often), *presque jamais* (scarcely ever), *peut être* (can be), etc.). Cet usage des mots laisse supposer que les enfants plus âgés décrivent les traits des autres avec plus de nuances, alors que les jeunes enfants ont tendance à percevoir et catégoriser les autres d'une façon très polarisée. Pour ces derniers, un individu serait perçu comme entièrement bon ou entièrement mauvais, la zone grise étant difficile à reconnaître pour eux. Il importe toutefois de considérer de tels résultats avec prudence puisque la tâche demandait de décrire des personnes appréciées et non appréciées du participant, pouvant ainsi entraîner des réponses plus polarisées que lors de description d'individus pour qui le participant n'éprouve aucune charge émotionnelle. Néanmoins, Barenboim (1977) obtient des résultats similaires en demandant à des adolescents de décrire une personne qu'ils connaissent et qui n'est pas membre de la famille, cette personne n'ayant pas à être choisie en fonction de l'appréciation. O'Mahony (1986) fait aussi des observations similaires à partir des autodescriptions d'adolescents.

Les adolescents se différencient également des plus jeunes par leur habileté à organiser l'information dans leurs descriptions (Barenboim, 1977; Livesley et Bromley, 1973; O'Mahony, 1986). Par exemple, plusieurs justifient les propos de

leurs descriptions par rapport à des états mentaux ou des circonstances même lorsque la tâche ne le requiert pas (ex. : « Il est nerveux et c'est ce qui le rend parfois timide. Il n'aime pas les enfants seulement parce qu'il n'en a pas. »). De plus, plusieurs préviennent le lecteur ou l'auditeur de ne pas faire certaines inférences à propos du trait (ex. : « Elle est assez intelligente, mais elle ne s'en vante pas. ») ou amènent des précisions sur la façon dont le trait se manifeste chez l'individu (ex. : « Elle n'est pas toujours en train d'argumenter et si elle le fait, elle ne le fait pas avec agressivité. ») (Livesley et Bromley, 1973). Il est possible qu'avec le temps, l'enfant saisisse mieux qu'il existe plusieurs causes aux comportements, et donc que plusieurs éléments internes et externes interagissent. D'ailleurs, avec l'âge, les enfants semblent saisir qu'un même trait peut se manifester de différentes façons pour différents individus et qu'une personne n'agit pas toujours conformément à ses traits. Certaines situations peuvent l'amener à faire des choix différents.

Finalement, les résultats de l'étude de Livesley et Bromley (1973) permettent de constater que l'enfant semble graduellement tenir compte de la distinction entre une manifestation apparente d'un trait et la possession réelle du trait, soit qu'une impression puisse être erronée. Selon ses comportements ou ses dires, une personne peut sembler posséder certaines caractéristiques qu'elle ne possède pas véritablement (ex. : « Même si elle dit être ton amie, elle ne te visite pas lorsque tu es malade. »). De plus, sachant cela, les adolescents font souvent part de leur incertitude quant au regard qu'ils posent sur les individus décrits ou nuancent leurs propos pour signifier qu'il s'agit d'une impression (ex. : « Elle n'a jamais l'air de rire ou de s'amuser. »).

Livesley et Bromley (1973) constatent des changements marqués de 7 à 8 ans, puis de 12 à 13 ans dans la façon de qualifier et d'organiser l'information. Dans son étude auprès d'adolescents de 12 à 16 ans, O'Mahony (1986) remarque également que des changements majeurs ont lieu de 12 à 13 ans, mais aussi de 14 à 15 ans. Finalement, l'étude de Barenboim (1977) auprès d'un échantillon de jeunes de 10 à

16 ans révèle un premier changement important de 10 à 12 ans et un second de 14 à 16 ans. Si de tels changements reflètent bien des changements majeurs sur le plan cognitif et dans la compréhension d'autrui, alors ils pourraient expliquer en partie les différences inter-groupes.

Bien que l'échantillon de l'étude de Livesley et Bromley (1973) ne comporte pas de participants adultes, les auteurs citent (1973) des travaux non publiés qu'ils ont effectués en 1967 qui, malgré des conditions expérimentales discutables, permettent néanmoins certaines impressions cliniques sur la conception de la personnalité chez les adultes. Les auteurs notent chez les adultes une tendance à établir des relations entre les éléments d'information, une grande étendue d'idées et une flexibilité dans le choix et l'organisation de ces idées. En bref, les différences sont similaires à celles observées entre les enfants et les adolescents de leur étude de 1973. Les auteurs (Livesley et Bromley, 1973) relatent également que les adultes reconnaissent que leurs descriptions sont des points de vue personnels et que ceux-ci peuvent différer d'autres personnes. Le degré de certitude plus faible dans les prédictions des adultes de la présente étude rejoint probablement cette idée selon laquelle la perception de ce qu'une personne est (description d'autrui) ou fera (prédiction du comportement ultérieur) n'est pas universelle et peut aussi être différente de la réalité.

En somme, ces études montrent que ce n'est qu'avec l'âge que l'enfant en vient à saisir les nuances, c'est-à-dire qu'à la règle existent des exceptions, que plusieurs manifestations d'un même trait sont possibles et que certains éléments contextuels peuvent altérer la manifestation d'un trait. Or, pour effectuer des prédictions selon les croyances dans cette présente étude, il est probable qu'une conception nuancée des traits soit nécessaire. En effet, une croyance ponctuelle et de valence différente au trait laisse place à un contexte où, de façon exceptionnelle, le comportement de l'individu pourrait être différent de ce qu'il est habituellement. La croyance pourrait donc altérer la manifestation comportementale d'un trait.

4.3.3 Les études sur la compréhension de l'existence d'états internes contradictoires

Les études sur la compréhension de l'existence d'états internes contradictoires amènent d'autres exemples qui illustrent bien le passage d'une forme de pensée rigide chez l'enfant à une forme plus flexible. Entre autres, la compréhension de l'intensité variable des émotions (Wintre et Vallance, 1994) et de l'existence d'émotions simultanées (Harris, 1983) semble se développer de façon séquentielle. Harter et Buddin (1987) font la démonstration de 5 niveaux de développement. Vers l'âge de 5 ans, l'enfant ne peut saisir l'existence de plus d'une émotion à la fois ou alors s'il admet l'existence de plus d'une émotion, celles-ci se suivront selon une séquence temporelle. Vers l'âge de 7 ans, il acquiert le premier niveau de compréhension de l'existence des émotions simultanées. Celles-ci sont de même valence et dirigées vers une seule cible (ex. : « Je suis fier et aussi joyeux »). Vers l'âge de 8 ans, l'enfant du deuxième niveau saisit l'existence d'émotions simultanées portées vers plusieurs cibles (ex. : « Je suis fâché qu'elle ait pris mon livre et triste qu'il pleuve »). Ce n'est que vers 10 ans, au troisième niveau, qu'il reconnaît l'existence d'émotions simultanées de valences opposées, suscitées par un même événement (ex. : « Je suis content de partir en voyage, mais déçu de ne pas pouvoir être présent pour l'anniversaire de mon ami »). Finalement, vers 11 ans, il atteint le dernier niveau et est à même de saisir que de telles émotions peuvent être dirigées vers des cibles distinctes. Dans leur étude, Wintre et Vallance (1994) font la démonstration que la compréhension de l'intensité variable des émotions, c'est-à-dire qu'une émotion existe selon différents degrés d'intensité, suit un développement similaire en quatre étapes entre l'âge de 4 et 8 ans.

Harter (1986) établit un parallèle entre la difficulté des jeunes enfants à intégrer deux émotions à la difficulté à intégrer deux dimensions physiques dans les tâches de conservation.

Tout comme c'est le cas pour les émotions, les jeunes enfants semblent avoir de la difficulté à saisir l'existence possible d'attributs de valence opposée chez une même personne. Ainsi, même si l'enfant comprend généralement le caractère stable des traits ou de certains attributs, ses habiletés de conservation font défaut lorsqu'il y a coexistence d'attributs qui lui paraissent de valences contradictoires (Saltz et Medow, 1971). Par exemple, dans l'étude de Saltz et Medow (1971), même à l'âge de 8 ans, les enfants affirment que lorsqu'un médecin devient un alcoolique, il n'est plus médecin ou que lorsqu'un bon joueur de baseball commence à mentir, il n'est plus un bon joueur. Les auteurs expliquent que le système de croyances des jeunes enfants peut être modifié lorsque sont introduites des caractéristiques qui ne sont pas reliées à la représentation sémantique qu'ils se font de certains concepts.

Suivant le même ordre d'idée, Hand (1982) propose une séquence de neuf étapes où chacune illustre une compréhension plus avancée de la coexistence de comportements et traits contradictoires. Les résultats montrent que même à l'âge de 12 ans, les enfants, qui pourtant reconnaissent la possibilité pour une personne de posséder des traits contradictoires, ont tendance à les comprendre selon une séquence temporelle et les diriger vers des cibles différentes. Peu d'enfants de cet âge peuvent expliquer que des traits opposés peuvent se manifester simultanément. Ainsi, l'auteure conclut que l'apprentissage de l'habileté à tenir compte de comportements contradictoires ne se termine pas au début de l'adolescence.

Corrigan (2003) note également que les jeunes enfants ont tendance à faire des attributions externes en attribuant la cause du comportement d'une personne à quelqu'un d'autre lorsque ce comportement est contraire à ses traits ou encore à nier complètement que le personnage possède de tels traits. Toutefois, puisque les participants de cette étude sont âgés d'environ 4 ans, les conclusions ne peuvent être généralisées aux enfants d'âge scolaire.

Finalement, dans une étude de Rosati (2001), des participants de différents groupes d'âge (6 ans à l'âge adulte) doivent identifier le trait d'un personnage dont les intentions et les comportements sont contradictoires, et donc de valences opposées. Les jeunes enfants se centrent principalement sur le comportement, sans tenir compte des intentions, lors de l'identification d'un trait. Ce n'est qu'avec l'âge qu'ils en viennent à tenir compte également des intentions sous-jacentes. Cette étude rejoint le constat de Piaget (1959) selon lequel les intentions deviennent importantes avec l'âge dans le jugement moral d'autrui. Les résultats de Rosati (2001) reflètent le passage de l'application d'une stratégie de régularité comportementale à la compréhension du lien entre les traits et les états mentaux.

Si l'enfant met du temps à admettre l'existence simultanée d'émotions ou de traits de valences différentes, il est possible qu'il lui faille également du temps pour mettre en relation plus d'un état interne (trait et croyance), surtout s'ils paraissent en contradiction et que l'importance accordée à l'un ou l'autre est susceptible d'entraîner des comportements de valence différente. C'est d'ailleurs ce qu'exigent les tâches de la présente étude. Pour prédire selon les croyances, l'enfant doit saisir que les règles comprennent des exceptions et que les individus n'agissent pas toujours selon leurs traits (ex. Une personne menteuse ne raconte pas uniquement des mensonges).

4.3.4 Les études sur les stratégies de réconciliation de l'incongruité

À l'inverse des enfants, les adultes ont recours à différentes stratégies pour réconcilier les sources contradictoires d'information. Par exemple, dans l'étude de Corrigan (2003), certains adultes modifient la valence d'un comportement d'apparence négative pour le rendre positif (« Il l'a poussé pour lui éviter d'être frappé par une voiture qui arrivait. »; « Il l'a poussé pour jouer ».). Une autre stratégie utilisée par les adultes consiste à décrire les comportements d'apparence positive d'un personnage dont le trait est négatif en fonction d'intentions malveillantes (« Il l'aide

pour obtenir quelque chose de lui »; « pour lui causer du tort »). Les adultes réconcilient donc l'information contradictoire en inférant d'autres états ou caractéristiques à partir de l'information sur les traits du personnage. Ils adaptent l'information à propos des comportements pour les assimiler au trait ou modifient la signification du trait pour l'assimiler aux comportements.

Kaplan et Crockett (1968) proposent un système de classification des stratégies utilisées par les adultes lors du traitement d'informations contradictoires. Les modes de résolution dits primitifs sont caractérisés par le déni, l'absence de reconnaissance de la contradiction ou le refus de croire en la crédibilité de la description. Les modes de résolution intermédiaires font appel à de l'information qui n'est pas présentée explicitement. Le mode de résolution le plus avancé consiste à mettre en relation les différents éléments non explicites présentés préalablement en un tout plus organisé et plus structuré.

L'analyse détaillée du contenu verbal des explications fournies par les participants de la présente étude appuie l'idée selon laquelle les stratégies intermédiaires et avancées de résolution de l'incompatibilité sont plus fréquemment utilisées chez les adultes. En effet, les résultats montrent que le pourcentage d'explications nuancées augmente avec l'âge. La majorité des explications nuancées proviennent des adultes.

Des analyses posthoc du contenu des explications de la présente étude montrent que les adultes ont plus souvent tendance que les autres groupes d'âge à utiliser des éléments non présents dans l'histoire pour expliquer leur prédiction. Il leur arrive plus souvent que les enfants de 6 ans et 9 ans d'élaborer une théorie pour expliquer leurs réponses. En somme, cela signifie que les adultes font plus souvent référence que les autres groupes d'âge à un principe, une croyance, un proverbe ou une idée générale intuitive qu'ils ont sur le comportement d'autrui (« La franchise est plus importante

que le plaisir offert aux autres. » (histoire 1). « Un homme ne doit jamais rien refuser à une femme. » (histoire 8). Le participant se sert donc de connaissances intuitives ou de croyances personnelles de façon à structurer ses explications. Il tente de se servir d'informations qu'il croit généralisables à un ensemble d'individus pour les appliquer de façon particulière au personnage de l'histoire. Cette habileté rejoint étroitement ce qu'Inhelder et Piaget (1955) nomment la logique déductive, qui se développe au cours de l'adolescence ou à l'âge adulte chez les individus qui maîtrisent les opérations formelles. Malgré le fait que la théorie puisse ou non être erronée, voire même fondée, l'usage de cette stratégie semble faire appel à un degré d'abstraction qui ne peut pas être aussi présent chez les jeunes enfants puisqu'ils sont au niveau des opérations concrètes.

Les analyses post hoc permettent aussi de constater que plus d'adultes que d'enfants ont tendance à inférer un trait de personnalité non explicitement mentionné dans l'histoire à partir de l'information qui porte sur la croyance ponctuelle du personnage. Ainsi, ils associent un trait à une croyance et donc en généralisent la stabilité. Pour effectuer une telle inférence, l'adulte doit probablement comprendre que les traits et les croyances ne sont pas des entités complètement indépendantes. En inférant un trait supplémentaire à partir d'une croyance contradictoire au trait mentionné dans l'histoire, l'adulte nuance du même coup l'intensité de ce trait. Par exemple, la réponse : « Il est courageux, mais prudent » est inféré à partir de la croyance : « Il croit qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul » et amène une nuance au trait courageux du personnage. Cette nuance amène l'idée selon laquelle le personnage n'agit pas avec témérité et qu'il n'agit pas de façon courageuse dans toutes les situations, surtout lorsque celles-ci représentent un danger réel. Une telle inférence permet de croire que l'adulte comprend que le trait n'obéit pas à une règle absolue et qu'il existe des exceptions. Ce constat appuie les observations de Livesley et Bromley (1971) selon lesquelles l'enfant apprend progressivement qu'un trait existe selon des degrés d'intensité variable.

L'inférence d'un trait à partir d'une croyance correspond également aux stratégies de résolution de l'information contradictoire décrites par Corrigan (2003) et Kaplan et Crocket (1968) puisque les participants infèrent un état qui n'est pas présenté explicitement dans l'histoire en se servant de l'information accessible. En effet, lorsqu'un participant infère un trait pour en nuancer un autre (ex. « Il est courageux, mais prudent »), il donne des précisions sur le trait et démontre avoir compris que la manifestation d'un trait est fonction du contexte (Kaplan et Crocket, 1968) et n'est donc pas absolue. Puisqu'une prédiction selon les croyances ou selon les traits mènerait à des comportements de valences opposées, le participant réduit cette incompatibilité en intégrant la croyance à un autre trait, plus proche du trait nommé dans l'histoire.

Les stratégies plus avancées qui visent à réduire l'incompatibilité de différentes sources d'informations ne peuvent sans doute être utilisées que lorsque l'enfant ou l'adulte comprend le lien entre les différents états internes. Il doit comprendre qu'un état interne, par exemple une croyance, est susceptible de préciser le contexte dans lequel peut se manifester un comportement relatif à un trait. L'acquisition des habiletés de base reliées au développement d'une théorie de la pensée n'est donc probablement pas suffisante. Une compréhension plus approfondie et plus souple des croyances et des traits paraît nécessaire.

4.4 La compréhension des traits en relation avec la théorie de la pensée

4.4.1 De la théorie de la pensée à la théorie de la personnalité

Jusqu'à présent, un nombre restreint d'études s'est attardé à comprendre la perception que les enfants ont d'autrui au-delà de l'âge de 5-6 ans et en quoi celle-ci diffère de celle des adultes. Dans le domaine des théories de la pensée, l'attention des

chercheurs a longtemps été dirigée sur la compréhension des désirs et des croyances des enfants d'âge préscolaire, comme si les habiletés des enfants plafonnaient une fois qu'ils ont développé une théorie de la pensée. Or, il est maintenant établi que l'acquisition d'une théorie de la pensée n'est pas une fin en soi et que celle-ci continue de se raffiner avec les années. Le développement de la compréhension des traits, tout comme celle des croyances, ne semble donc pas se terminer durant l'enfance. L'évolution de la compréhension des autres se poursuit jusqu'à l'âge adulte.

Dans le domaine des théories de la pensée, les enfants acquièrent plus tardivement dans le développement la compréhension des fausses croyances de deuxième ordre (Perner et Wimmer, 1985), soit à partir de l'âge de 6-7 ans. La compréhension de certains états internes, telle que la compréhension des intentions et des émotions, semble également se développer plus tardivement que la compréhension des désirs et des croyances. En effet, c'est vers l'âge de 6 ans que les enfants semblent comprendre que seules les actions volontaires sont intentionnelles (Smith, 1978) et à partir de l'âge de 5 ans qu'ils distinguent les actions intentionnelles des conséquences intentionnelles (Shultz et Shamash, 1981). De même, c'est vers l'âge de 6 ans que la majorité des enfants réussissent les tâches de fausses croyances (Harris, Johnson, Hutton, Andrews et Cooke, 1989) et d'apparence-réalité (Harris, Donnely, Guz et Pitt-Watson, 1986) en lien avec les émotions.

La présente étude ajoute un élément important aux connaissances sur les théories de la pensée. Au-delà de la compréhension des fausses croyances, d'autres habiletés en lien avec les croyances se développeraient plus tardivement, soit la compréhension selon laquelle une croyance est susceptible d'altérer la manifestation d'un autre état interne, dans ce cas un trait de personnalité. Bien que certains participants du groupe d'enfants de 6 ans aient effectué des prédictions en fonction des croyances, les

résultats suggèrent qu'un changement conceptuel important puisse s'opérer entre 6 ans et 9 ans.

Quoique la majorité des études ait traité de façon parallèle la compréhension des états mentaux (désirs et croyances) et la compréhension des traits, Rosati (2001; voir aussi Rosati et al., 2001) soutient la thèse selon laquelle la théorie de la personnalité ne constitue en fait qu'une théorie de la pensée beaucoup plus sophistiquée. Lorsque les enfants acquièrent une théorie de la pensée, ils sont en mesure de comprendre l'existence d'un lien causal entre des états mentaux dits simples (désirs et croyances) et les comportements, ce principe s'appliquant à tous les individus en général. Plus tard, l'acquisition d'une théorie de la personnalité permet de comprendre, d'expliquer et de prédire des comportements selon les états mentaux qui leur sont sous-jacents et qui diffèrent selon les individus (Rosati, 2001).

Yuill et Pearson (1998) et Rholes et al. (1990) affirment que les jeunes enfants prédisent les comportements selon les traits en utilisant une stratégie de régularité comportementale et qu'ils ne peuvent encore saisir que les traits sont reliés aux désirs et aux croyances. Ils ne sont pas en mesure de comprendre que les désirs et les croyances varient en fonction des individus parce que les individus ont aussi des traits différents. Ce n'est donc qu'avec l'âge qu'ils en viennent à comprendre qu'une croyance modifie la règle de la régularité comportementale. Cette hypothèse appuie la proposition de Rosati (2001) selon laquelle une théorie de la personnalité est une théorie de la pensée plus sophistiquée. Pour réussir une prédiction selon les croyances dans le contexte fourni par les tâches de la présente étude, l'enfant doit saisir que des désirs et des croyances génèrent des intentions et que pour des traits différents, des individus ont des intentions différentes. L'enfant doit donc mettre en relation un état interne stable (trait) et un état interne ponctuel (croyance).

4.4.2 Au-delà de l'acquisition d'une théorie de la pensée : la compréhension de l'interaction des états internes stables et ponctuels

Les recherches antérieures ont démontré que les jeunes enfants accordent peu d'importance aux traits lorsque d'autres éléments d'informations leur sont fournis (Hoffner et Cantor, 1985; Newman, 1991). Les résultats de la présente étude ne remettent pas en question les résultats des études antérieures; ils viennent plutôt en enrichir la compréhension. Ainsi, comme les études antérieures semblaient démontrer une importance plus grande accordée au contexte par les jeunes enfants et que les croyances ponctuelles sont fortement liées au contexte, l'hypothèse annonçait un biais en fonction des croyances de la part des enfants de 6 ans, ce qui fut infirmé. Une précision semble donc maintenant nécessaire. Les résultats de l'étude actuelle montrent que lorsque plusieurs types d'informations sont fournis simultanément à l'enfant, l'importance n'est pas tant accordée au contexte, comme les études antérieures permettaient de le croire, qu'aux éléments concrets et/ou externes (apparence physique, éléments observables d'une situation) et ce, au détriment des éléments abstraits (états mentaux, traits). Lorsque des informations relatives à différents états internes se présentent simultanément, les jeunes enfants optent pour la stabilité, soit les traits. De même, lorsque plusieurs types d'informations sont relatifs à la stabilité, les jeunes enfants privilégient la stabilité reliée à une source de motivation externe (règles, normes), plutôt qu'interne (traits), tel que démontré par l'étude de Kalish et Shiverick (2004) où les jeunes enfants favorisent les règles ou les normes, surtout si celles-ci sont explicites, plutôt que les préférences individuelles (lesquelles sont présentées comme des traits selon les auteurs) lors de la prédiction d'un comportement. Lorsqu'une telle règle est absente d'une tâche, les traits agissent probablement comme une règle implicite et absolue pour les jeunes enfants. Ils pourraient alors appliquer une stratégie de régularité comportementale lors de la prédiction d'un comportement comme ils utiliseraient une règle. Plus tard, la

compréhension de la relation entre les traits et les états mentaux leur permettrait de comprendre qu'une croyance est susceptible d'altérer la manifestation d'un trait.

4.5 Les facteurs modulateurs du type de prédiction

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée à ce sujet et qu'il ne s'agisse pas d'un objectif principal de la présente étude, des analyses statistiques secondaires permettent de constater que certaines variables contrôles (l'ordre de présentation des informations, la valence du trait et la nature du trait) influencent aussi la proportion de chaque type de prédiction. Au-delà des différences significatives qui existent entre les groupes d'âge, des différences individuelles paraissent également évidentes. Certains individus semblent privilégier un type de prédiction plutôt qu'un autre.

4.5.1 L'ordre de présentation des informations

Les résultats de la présente étude montrent une tendance croissante significative à privilégier les croyances avec l'âge. Néanmoins, l'ordre de présentation des informations semble aussi modifier en partie la proportion de prédictions selon les croyances dans chaque groupe d'âge.

Les histoires présentées aux participants dans la présente étude sont ainsi construites qu'un paragraphe fournit l'information relative au trait du personnage, alors que l'autre traite de sa croyance. L'ordre a été contrebalancé, mais les résultats indiquent un effet de récence. Ainsi, lorsque le paragraphe portant sur le trait est présenté en dernier, les participants effectuent plus de prédictions selon les traits. Lorsque c'est le paragraphe portant sur la croyance qui termine l'histoire, ils font plus de prédictions selon les croyances.

Read et Miller (2005) rapportent une étude non publiée de Read et Lalwani (1998) dans laquelle l'ordre de présentation des informations résultait en des inférences de buts différents, lesquels étaient directement reliés à des inférences de traits différents. Par exemple, dans l'une des vignettes (ordre 1), un personnage raconte à ses amis qu'il a eu une idée originale telle que des emplois reliés au recyclage pour améliorer l'économie et l'environnement. Le lendemain, il entend le président à la télévision dire que des emplois reliés au recyclage pourraient aider à la fois l'environnement et l'économie. Dans l'autre version de cette même vignette (ordre 2), le personnage écoute d'abord le président à la télévision proposer l'idée des emplois en recyclage avant même d'annoncer à ses amis qu'il a eu cette idée. Pour l'ordre 1, les participants de cette étude avaient tendance à inférer que le personnage souhaitait s'engager politiquement et qu'il avait une conscience sociale alors que pour l'ordre 2, ils inféraient qu'il cherchait la popularité et paraissait plutôt malhonnête.

Bien que peu d'études aient exploré l'effet de l'ordre de présentation des informations dans un contexte d'inférence des traits ou de prédiction du comportement, cette étude (Read et Lalwani, 1998, in Read et Miller, 2005) suggère que la façon dont l'information est présentée influence la perception et l'interprétation des situations. Il est probable que dans la présente étude, lorsque le trait est décrit en premier, il informe le participant des comportements habituels du personnage, lesquels sont ensuite annulés par la croyance qui l'informe du caractère exceptionnel de la situation ponctuelle. À l'inverse, lorsque la croyance est présentée en premier, le participant est amené à se centrer sur la façon dont les gens agissent généralement dans une telle situation, laquelle s'annule lorsque le trait du personnage est présenté car celui-ci l'informe que le personnage n'agit pas comme la majorité des individus parce qu'il est caractérisé par un trait en particulier. Dans les deux cas, il est donc possible que l'information présentée en dernier lieu soit perçue comme une information extraordinaire, soit qui fait exception aux comportements habituels du

personnage ou qui fait exception à la façon dont les individus se comportent généralement lorsqu'ils détiennent la croyance nommée dans l'histoire.

Le peu d'études dont l'ordre de présentation fait l'objet ne permet pas de vérifier pourquoi cette variable influence le type de prédiction. Toutefois, de tels résultats appuient l'importance de contrebalancer l'ordre de présentation des informations dans les tâches de prédiction du comportement.

4.5.2 La valence du trait

Les histoires présentées aux participants de la présente étude comprennent un nombre équivalent de personnages dont le trait est de valence positive et négative. Les résultats montrent que la valence du trait est un autre facteur qui module le type de prédiction du comportement. En effet, les enfants du groupe de 9 ans et les adultes effectuent significativement plus de prédictions selon les traits lorsque les traits sont de valence positive et plus en fonction des croyances lorsque ceux-ci sont de valence négative. Cet effet n'a pu être observé chez le groupe d'enfants de 6 ans. Il semble donc y avoir un biais positif lors de la prédiction du comportement pour les groupes plus âgés.

Dans leur étude, Scarlett, Press et Crockett (1971) constatent eux aussi un effet de valence chez les enfants plus âgés seulement en ce qui a trait à la longueur des descriptions qu'ils faisaient de leurs pairs. Cet effet n'est pas présent chez les enfants de première année.

Toutefois, l'effet de valence selon l'âge ne fait pas consensus. Ames (2005) suggère que c'est l'information de valence négative, plus particulièrement l'information sociale morale, qui a le plus de poids et que les stéréotypes négatifs

sont plus persistants malgré la manifestation de comportements positifs. Il donne comme exemple qu'il y a davantage intérêt à découvrir si une personne tente de tirer avantage de soi que de savoir si elle partage les mêmes goûts. Wyer (1970) rapporte aussi que les adultes accordent davantage de poids aux adjectifs de valence négative lorsqu'ils ont à se construire une impression d'autrui. L'étude de Corrigan (2003) obtient aussi des résultats qui vont en ce sens. Lorsque des participants doivent faire des attributions de causalité, les adultes accordent une plus grande importance à l'information de valence négative que les enfants. De plus, les enfants ont plus souvent tendance à croire qu'un personnage dont le trait est négatif est susceptible de manifester des comportements de valence positive que l'inverse. Les résultats de ces études semblent donc démontrer la présence d'un biais négatif chez les adultes, contrairement aux résultats de la présente étude.

Alors que les résultats de la présente étude ne notent aucun biais chez les enfants de 6 ans, les résultats de Lockhart, Chang et Story (2002) reflètent plutôt que les jeunes enfants ont plus souvent tendance à croire que les enfants plus âgés et les adultes que les traits extrêmement positifs se maintiennent à long terme et que les traits négatifs peuvent se modifier dans la direction opposée. Heyman et Giles (2004) constatent que les adultes accordent moins d'importance aux traits de valence positive que les enfants mais qu'à tout âge, les traits positifs sont néanmoins perçus comme étant plus stables que les traits négatifs. De plus, les résultats de l'étude de Newman (1991) indiquent que les enfants de première année, mais non les enfants plus âgés et les adultes, effectuent plus de prédictions en lien avec les comportements passés lorsque ceux-ci sont de valence positive. Finalement, l'étude de Gnepp et Chilamkurti (1988) évalue la capacité à effectuer des prédictions selon les traits chez des enfants de 6 à 10 ans et des étudiants au collégial et révèle que seuls les enfants effectuent plus de prédictions lorsque le trait est de valence positive. Ils s'attendent donc à une plus grande stabilité que pour les traits négatifs.

Ces études présentent des résultats d'une grande disparité. Les différences dans les objectifs et les méthodes d'expérimentation peuvent en être la cause. Des études plus approfondies paraissent nécessaires afin de déterminer de quelle façon la valence influence la perception d'autrui selon l'âge. Nonobstant, de tels résultats prouvent la pertinence d'inclure des traits à la fois de valence positive et négative dans les tâches de prédiction du comportement selon les traits.

4.5.3 La nature du trait

Les résultats de la présente étude montrent également la pertinence d'inclure des traits de différentes catégories dans les tâches de prédiction du comportement selon les traits puisque la nature du trait semble aussi moduler le type de prédiction.

Yuill (1992; 1997) propose deux types de traits, soit les traits socio-intentionnels et les traits liés aux états internes. Les traits socio-intentionnels réfèrent à des comportements dirigés vers les autres et ont une valeur morale. Les traits liés aux états internes réfèrent plutôt à des états mentaux internes vécus par l'individu qui possède le trait. Ces derniers ne peuvent être associés à une valeur morale. La compréhension des traits liés aux états internes serait plus tardive chez les enfants que celle des traits socio-intentionnels. Ramsay (2003) constate également un nombre plus élevé d'échecs pour les traits liés aux états internes que les traits socio-intentionnels dans des tâches où des enfants d'âge préscolaire doivent assigner un trait selon des comportements et décrire des comportements à partir d'un trait. Il note aussi une plus lente amélioration entre l'âge de 3 et 5 ans pour la compréhension des traits liés aux états internes.

S'inspirant de la proposition de Yuill (1992; 1997), les traits utilisés dans les tâches de la présente étude correspondent à une classification quelque peu différente.

Une sous-division est créée. D'une part, le caractère social ou interne est mis en opposition mais, d'autre part, les traits jugés sociaux sont redivisés en traits moraux et amoraux. Yuill (1992; 1997) semble omettre que parmi les traits sociaux, certains ne peuvent être associés à une valeur morale. Par exemple, le trait farceur est dirigé vers les autres et implique la présence d'autrui, mais il ne peut être jugé selon sa valeur morale. De tels traits sont donc nommés sociaux et amoraux dans la présente étude.

Alors que Yuill (1992; 1997) suggère que les jeunes enfants comprennent les traits socio-intentionnels plus facilement que les traits liés aux états internes, les résultats de la présente étude ne vont pas en ce sens. Au contraire, le degré de difficulté de chaque trait semble équivalent puisqu'il n'y a pas de différence significative dans les résultats des enfants de 6 ans au prétest selon les différents traits.

Par contre, les résultats de l'expérimentation montrent que les enfants font significativement plus de prédictions selon les traits lorsque le trait est social (ex. serviable, timide) et plus selon les croyances lorsque le trait est interne (ex. brave, paresseux). De tels résultats suggèrent que les enfants d'au moins 6 ans n'éprouvent pas plus de difficulté à effectuer des prédictions pour les traits internes, telles qu'en témoignent leurs réussites au prétest, mais qu'ils en ont une compréhension différente par rapport aux traits sociaux lorsque d'autres sources d'informations peuvent être privilégiées. Il est donc possible que les enfants perçoivent une plus grande stabilité dans les traits sociaux que dans les traits internes. Cette différence prouve l'utilité d'une telle taxonomie. Les prédictions des adultes, quant à elles, ne varient pas en fonction du type de trait, probablement parce qu'il leur apparaît évident que les traits, peu importe le type, n'obéissent pas à un principe de stabilité absolue.

En ce qui concerne les adultes, il semble que ce ne soit pas tant le type de trait qui compte, mais plutôt le caractère moral ou amoral du trait. D'ailleurs, tous les groupes d'âge effectuent plus de prédictions selon les traits lorsque les traits sociaux peuvent être évalués comme moraux ou immoraux (ex. voleur, serviable). Les traits amoraux, c'est-à-dire les traits sociaux qui ne peuvent être jugés en fonction du caractère moral (ex. timide, leader), sont au contraire associés à plus de prédictions selon les croyances. Les traits qui revêtent un caractère moral sont donc probablement perçus comme plus stables. De tels résultats appuient l'importance d'une sous-division selon le caractère moral parmi les traits sociaux.

Cain et al. (1997) suggèrent que le domaine de bonté sociomoral (sociomoral goodness) est propice à la surgénéralisation chez les jeunes enfants. Les traits appartenant à ce domaine auraient probablement une saillance particulière. D'ailleurs, dans leur étude, les enfants de 4-5 ans avaient tendance non seulement à prédire que les personnages auraient d'autres comportements futurs liés au trait, mais aussi que ceux jugés bons moralement auraient aussi des comportements liés à de meilleures habiletés intellectuelles et athlétiques, contrairement à ceux jugés méchants. Si les enfants ont en effet tendance à surgénéraliser les comportements reliés au domaine sociomoral, alors il est possible que les autres sources d'informations (croyances) présentes dans les tâches de la présente étude aient été négligées. Cependant, dans l'étude de Cain et al. (1997), seul le domaine sociomoral a été étudié, ce qui limite grandement les conclusions qu'il est possible d'en tirer.

Il est possible également que les traits du domaine sociomoral évoquent une plus grande régularité comportementale que les traits internes qui nécessitent peut-être une meilleure compréhension d'autres états internes sous-jacents. Cependant, Ramsay (2003) trouve, chez les enfants d'âge préscolaire, une plus grande corrélation entre la réussite aux tâches de traits socio-intentionnels, contrairement aux traits liés aux états internes, et la réussite à des tâches de théories de la pensée. Puisque l'habileté à

comprendre les états mentaux est inhérente aux théories de la pensée et que les traits liés aux états internes sont censés référer à des états mentaux internes, une plus grande corrélation aurait été attendue entre ces deux facteurs. Sans complètement balayer cette possibilité, l'auteur suggère entre autres que les enfants de moins de 6 ans ont peut-être tout simplement une compréhension encore trop limitée des traits liés aux états internes.

Jusqu'à ce jour, aucune étude ne semble permettre de comprendre clairement les différences dans les prédictions selon le type de trait et le caractère moral des traits, ni pourquoi ces distinctions prennent une importance différente selon l'âge.

4.5.4 Les différences individuelles

Bien que le type de prédiction varie significativement en fonction de l'âge, la distribution des résultats présente une variabilité intragroupe et montre ainsi l'existence à l'intérieur de chaque groupe d'âge de différentes individuelles. En effet, si les jeunes enfants effectuent la majorité de leurs prédictions selon les traits (71 %) et que les adultes effectuent la majorité de leurs prédictions selon les croyances (61 %), il n'en demeure pas moins que les écart-types témoignent d'une variabilité importante à l'intérieur de chaque groupe d'âge (6 ans : ET=26%; 9 ans : ET=23%; adultes : ET=17%). Certaines études sur les théories de la pensée, les attributions causales et les croyances de stabilité des traits soulèvent aussi la possibilité de différences individuelles.

4.5.4.1 Les différences individuelles dans les théories de la pensée

Jusqu'à ce jour, la plupart des études sur les différences individuelles dans les théories de la pensée se sont attardées aux facteurs qui facilitent ou retardent leur développement et aux conséquences de cette acquisition précoce ou tardive (voir Repacholi et Slaughter, 2003 pour une revue de littérature). Peu d'études ont eu comme objectif d'explorer les différences individuelles qualitatives dans les théories de la pensée.

Néanmoins, Keenan (2003) soulève la possibilité de différences individuelles et intraindividuelles dans l'application de la théorie de la pensée. Après avoir acquis une théorie de la pensée, l'habileté à utiliser cette théorie au quotidien varierait selon les individus et dépendrait des contextes et des objectifs qu'un individu souhaite atteindre lorsqu'il est en relation avec les autres.

Bien que de plus amples études soient nécessaires afin de déterminer différents types de théories de la pensée, les résultats de la présente étude paraissent à tout le moins appuyer l'idée selon laquelle des différences individuelles existent dans l'importance accordée aux états mentaux et aux traits dans la prédiction du comportement d'autrui.

4.5.4.2 Les différences individuelles dans les types d'attributions causales

Kinderman, Dunbar et Bentall (1998) suggèrent que les processus psychologiques impliqués dans les attributions causales et ceux impliqués dans les théories de la pensée puissent être interreliés. D'ailleurs, les résultats de leur étude montrent que la présence de déficits dans les théories de la pensée est associée à des biais particuliers d'attributions causales.

Différents styles attributionnels existeraient également et seraient privilégiés par certains individus plutôt que d'autres (Diana, 1991; Peterson et al., 1982). Il paraît alors plausible que des différences individuelles existent aussi dans le type d'informations privilégié lors de la prédiction du comportement d'autrui. Bien qu'aucune étude n'ait jusqu'à présent tenté de définir des styles de prédiction, il serait logique de croire à l'existence d'un parallèle entre l'information privilégiée lors de la prédiction d'un comportement et celle privilégiée lors de l'explication d'un comportement.

4.5.4.3 Les différences individuelles dans les croyances quant à la stabilité des traits

Plusieurs études montrent que les individus adhèrent aussi à diverses croyances sur la stabilité de différents attributs. Le modèle sur les théories implicites de Dweck, Chiu et Hong (1995a) suggèrent que certains individus possèdent une théorie de l'entité (*entity theory*), d'autres une théorie du changement (*incremental theory*). Les premiers (théoriciens de l'entité) perçoivent certains attributs (ex. intelligence, moralité, traits de personnalité) comme des entités stables et accordent une plus grande importance aux traits dans la compréhension des comportements. Les seconds (théoriciens du changement) les perçoivent comme étant malléables et susceptibles au changement dans le temps ou selon les contextes. Ils attachent plus d'importance à d'autres facteurs médiateurs (buts, besoins, intentions, émotions, comportements passés) qu'aux traits (Dweck et al., 1995a). Les théoriciens de l'entité font donc plus souvent des attributions causales reliées aux traits, alors que les théoriciens du changement font des attributions reliées à d'autres états psychologiques ou à des médiateurs comportementaux (Hong, 1994).

Le modèle des théories implicites de Dweck et al. (1995a) peut servir à expliquer pourquoi les adultes de la présente étude n'effectuent pas à l'unanimité le même type

de prédiction. Bien que les croyances individuelles quant à la stabilité des traits n'aient pas été évaluées chez les participants, il est possible que certains participants possèdent une théorie de l'entité, qui les pousse à accorder plus d'importance aux traits et donc effectuer des prédictions en ce sens, alors que d'autres possèdent une théorie du changement qui les amène à privilégier l'importance des croyances comme facteurs modulateurs des traits et ainsi effectuer des prédictions selon les croyances.

Plusieurs études montrent que même les enfants posséderaient des croyances diverses quant à la stabilité de différents attributs (Erdley et Dweck, 1993; Giles et Heyman, 2003; Heyman et Dweck, 1998; Warshawsky, 2007). Après avoir acquis la conservation, les enfants en viennent à déterminer quels objets ou aspects de leur réalité paraissent avoir des propriétés stables ou malléables. Cette vision déterminera en quelque sorte leur interprétation des événements et les buts qu'ils tenteront d'atteindre parce qu'ils auront identifié sur quels éléments ils croient détenir un certain contrôle (Dweck, Chiu et Hong, 1995b). Les enfants qui perçoivent la personnalité comme une entité stable auraient moins tendance à modifier leur jugement initial lorsqu'ils se font une impression d'une autre personne (Erdley et Dweck, 1993), accorderaient plus d'importance à la conséquence d'un geste qu'à l'intention sous-jacente et expliqueraient les réussites ou les échecs scolaires davantage en fonction des habiletés (ex. intelligence) que des processus d'apprentissage (ex. efforts, recherche de stratégies) (Heyman et Dweck, 1998).

Ces études montrent que les croyances quant à la stabilité de divers attributs peuvent même varier chez les jeunes enfants. Par contre, puisque le pourcentage de prédictions selon les croyances augmente avec l'âge dans la présente étude, il est impossible d'expliquer avec certitude l'origine des différences individuelles dans le type de prédiction des enfants de 6 ans. Il est en effet possible que le type de prédiction puisse être expliqué par le fait qu'ils possèdent réellement des croyances différentes quant à la stabilité des traits, mais il n'en demeure pas moins que les

enfants de 6 ans qui font des prédictions selon les croyances pourraient aussi avoir simplement développé une compréhension plus avancée des traits que les autres enfants de 6 ans, soit la compréhension que les traits n'obéissent pas à un principe de stabilité absolue. Selon Miller (1986), les différences individuelles dans l'importance accordée à une source d'information plutôt qu'une autre lors de l'explication du comportement n'arriveraient que tardivement dans le développement.

4.6 Pistes à explorer dans les recherches futures

Les résultats de la présente étude enrichissent les connaissances déjà établies dans le domaine des théories de la pensée. Ils soulèvent également certains enjeux et hypothèses qui méritent d'être vérifiés par des travaux de recherche ultérieurs. D'abord, répéter une étude similaire auprès d'échantillons différents ou apporter certaines modifications aux tâches pourrait entraîner des résultats intéressants. Les différences individuelles dans les théories de la pensée et la compréhension des traits constituent une autre avenue très peu explorée jusqu'à présent mais qu'il ne faudrait pas négliger.

4.6.1 Répétition de l'étude auprès d'échantillons différents

La présente étude comporte un échantillon d'enfants de 6 ans, d'enfants de 9 ans et d'adultes. Il serait intéressant de répéter cette étude en incluant un groupe d'adolescents et des groupes de communautés culturelles différentes.

Puisque la majorité des études constatent un changement déterminant vers 7-8 ans dans la compréhension des traits (Alvarez, Ruble et Bolger, 2001; Livesley et Bromley, 1973; Miller et Aloise, 1989; Rholes et Ruble, 1984), l'échantillon utilisé

est en mesure de capter des différences significatives entre les enfants de 6 et 9 ans quant au type de prédiction privilégié. Par contre, des changements importants dans le niveau de raisonnement cognitif sont également susceptibles de survenir au cours de l'adolescence (Piaget, 1955) ou de l'âge adulte (Labouvie-vief, 1990). Barenboim (1977), Livesley et Bromley (1973) et O'Mahony (1986) constatent d'ailleurs des changements significatifs importants dans la façon d'organiser et de qualifier l'information au cours de l'adolescence. Jusqu'à présent, aucune étude n'a exploré le type de prédiction privilégié par les adolescents lorsque plusieurs sources d'informations leur sont présentées simultanément. L'inclusion d'un groupe d'adolescents permettrait alors de déterminer avec plus de précision à quel moment se produisent les différences observées entre le groupe d'enfants de 9 ans et le groupe d'adultes.

En plus de l'ajout d'un groupe d'âge, il paraît pertinent d'inclure des groupes d'autres communautés culturelles. L'échantillon de la présente étude comporte uniquement des enfants et des adultes de la région de Montréal, toutes communautés culturelles confondues. Pourtant, des études démontrent des différences significatives quant à l'importance accordée aux traits selon les communautés culturelles. En effet, l'étude de Church et al. (2006) montre des différences importantes dans les théories implicites de populations de culture individualiste, par rapport à celles de culture collectiviste. Les populations individualistes favorisent davantage les traits comme explications du comportement, alors que les populations collectivistes favorisent plutôt les éléments contextuels. Les études de Miller (1986) et Morris et Peng (1994) obtiennent des résultats similaires. Morris et Peng (1994) suggèrent que des différences dans les théories implicites privilégiées selon les cultures seraient responsables de tels résultats. Répéter la présente étude en incluant des échantillons de participants d'autres communautés culturelles permettrait de vérifier si la tendance développementale à privilégier les croyances avec l'âge lors de la prédiction du comportement est universelle. Il serait intéressant de vérifier si les enfants et les

adultes de culture collectiviste effectuent un nombre encore plus élevé de prédictions selon les croyances que les participants de la présente étude.

4.6.2 Répétition de l'étude avec modification des tâches

Des variantes apportées aux conditions d'expérimentation peuvent sans doute contribuer à élucider certaines questions que les présentes conditions ne permettent pas. Entre autres, il est possible de varier le degré de possession du trait par le personnage et le degré de stabilité de la croyance selon les histoires. De même, il serait intéressant de vérifier le type de prédiction privilégié par les enfants et les adultes lorsque plusieurs traits et croyances sont présentés simultanément.

Les histoires présentées aux participants opposent une source d'information stable, soit le trait, et une plus ponctuelle, soit une croyance directement en lien avec la situation dans laquelle se trouve le personnage. Les résultats montrent que lorsque deux états internes sont présentés simultanément, les jeunes enfants privilégient celui qui revêt un caractère de stabilité lorsqu'ils doivent prédire le comportement d'autrui. Kalish et Shiverick (2004) montrent que lorsque deux sources d'informations présentent un caractère stable, les jeunes enfants privilégient la source de motivation externe. Jusqu'à présent, aucune étude n'a démontré la préférence accordée à un état interne plutôt qu'un autre lorsque ces deux états sont stables. Des tâches similaires à celles de la présente étude pourraient alors opposer le trait à une croyance stable, plutôt que ponctuelle, afin de vérifier si cette variante amène des résultats différents selon l'âge des participants.

Variation du degré de possession du trait peut également apporter certaines nuances aux résultats obtenus. Les descriptions des participants de l'étude de Livesley et Bromley (1973) laissent croire que les enfants plus âgés et les adolescents saisissent

que les individus peuvent avoir des degrés de possession différents du même trait. Cette nuance serait plus difficile à comprendre par les jeunes enfants. Il serait néanmoins intéressant de vérifier si des informations quant au degré de possession du trait entraînent des prédictions différentes. Alors que les jeunes enfants semblent avoir une compréhension des traits comme obéissants à un principe de stabilité absolue, des précisions sur le degré d'intensité du trait parviennent peut-être à détourner leur attention envers la croyance. Il serait intéressant de vérifier si la modération de la stabilité du trait (ex. Dans la plupart des situations, Rémi dit la vérité. Il ne ment pas souvent.) suscite plus de prédictions selon les croyances de la part des jeunes enfants et si l'accentuation de sa stabilité (ex. Rémi dit toujours et uniquement la vérité. Il n'a jamais dit de mensonge.) entraînent plus de prédictions selon les traits de la part des adultes.

Finalement, puisque la personnalité ne se réduit pas à un seul trait et que dans la vie courante, un jugement peut être fait à partir d'une impression plus globale d'autrui, il serait intéressant de fournir aux participants des informations sur plusieurs traits du même personnage afin de vérifier si le type de prédiction privilégié par chacun des groupes d'âge demeure le même. Les résultats de l'étude de Hand (1982) montrent qu'à l'âge de 12 ans, les enfants reconnaissent qu'une personne peut posséder des traits de personnalité contradictoires mais ils ont encore de la difficulté à percevoir qu'ils peuvent être présents simultanément. Une présentation plus globale des personnages permettrait de mieux comprendre comment s'acquière la capacité à effectuer des jugements selon l'ensemble des traits de personnalité d'un individu.

4.6.3 Les différences individuelles dans la compréhension des traits et des états mentaux

Les différences individuelles dans les théories de la pensée ont peu été étudiées jusqu'à présent. La majorité des travaux ont porté sur l'acquisition des théories de la pensée mais non pas sur les différences qualitatives qui pouvaient exister entre les individus une fois qu'une telle théorie est acquise. Or, si les résultats de la présente étude permettent de constater des différences individuelles à l'intérieur de chaque groupe d'âge quant au type de prédiction privilégié, il ne serait pas surprenant que des styles de théories de la pensée existent également. Des études de plus grande envergure paraissent nécessaires pour le vérifier et aideraient sans doute à comprendre l'existence des différences individuelles dans le type de prédiction de la présente étude.

Dans le même ordre d'idée, des études ont démontré l'existence de styles attributionnels (Paterson et al., 1982) et des différences individuelles dans les théories implicites sur la stabilité des traits (Dweck et al., 1995a). Il serait alors intéressant de mesurer les styles attributionnels des participants, ainsi que leurs théories implicites, afin de vérifier s'ils corrèlent avec le type de prédiction qu'ils privilégient.

APPENDICE A

MESURE DE VALIDITÉ PRÉALABLE DES TRAITS :
QUESTIONNAIRES POUR LES ADULTES

Laboratoire de Cognition Sociale

Université du Québec à Montréal

Bonjour,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat à l'Université du Québec à Montréal (Luc Reid, superviseur), j'étudie la compréhension qu'ont les enfants des traits de personnalité d'autrui. Je rédigerai de courtes histoires dans lesquelles différents traits de personnalité seront mentionnés. Préalablement, je dois tenter de catégoriser ces traits de personnalité selon qu'il s'agit de traits masculins, féminins ou neutres.

Je sollicite ainsi votre participation volontaire pour remplir ce questionnaire. Votre participation est anonyme et ne dure qu'environ 5 minutes. Si à tout moment vous décidez de ne plus participer, vous pourrez alors vous retirer sans devoir vous justifier.

Seize traits de personnalité sont énumérés sur la page suivante. Après avoir lu chacun des traits de personnalité, vous devez choisir parmi les quatre options laquelle vous apparaît la plus juste.

Un trait **MASCULIN** est un trait de personnalité que les gens attribuent généralement aux hommes.

Un trait **FÉMININ** est un trait de personnalité que les gens attribuent généralement aux femmes.

Finalement, un trait **NEUTRE** est un trait que l'on attribue autant aux hommes qu'aux femmes.

Merci de votre collaboration.

Christine Turcotte
turcotte.christine@courrier.uqam.ca

AGE :__ SEXE :__
 PROGRAMME UNIVERSITAIRE : _____

Dans la société en général, comment ces traits sont-ils perçus selon vous?

1. Être honnête

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

2. Être timide

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

3. Être coquet

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

4. Être farceur

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

5. Être perfectionniste

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

6. Être paresseux

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

9. Être débrouillard

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

10. Être voleur

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

11. Être gourmand

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

12. Être menteur

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

13. Être leader

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

14. Être serviable

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

7. Être nonchalant

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

8. Être discipliné

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

15. Être brave

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

16. Être vantard

- a) trait masculin
- b) trait féminin
- c) trait neutre
- d) je ne sais pas ce que ce trait signifie

APPENDICE B

LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

DES ENFANTS DE 6 ANS

Laboratoire de cognition sociale,
Université du Québec à Montréal

Bonjour cher(s) parent(s),

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Mon projet de thèse, "*L'importance relative accordée aux croyances et aux traits dans la prédiction du comportement d'autrui chez l'enfant de 6 ans et de 9 ans et chez l'adulte*", porte sur le développement des enfants. Plus précisément, j'étudie la compréhension qu'ont les jeunes enfants des états mentaux (c.-à-d. émotions, désirs, croyances) et des traits de personnalité d'autrui. Cette étude permettra de mieux comprendre le développement social des enfants.

Je suis à la recherche de jeunes participants âgés de 6 ans. Si vous le permettez, je rencontrerai votre enfant à l'école selon les périodes allouées par la direction et les professeurs. Votre enfant sera rencontré une première fois pour une période de 30 minutes environ. Nous lui raconterons différentes petites histoires. Pour chacune des histoires, nous lui poserons deux questions. Nous lui demanderons de choisir parmi deux mots celui qui décrit le mieux le personnage et finalement de choisir parmi deux phrases, celle qui pourrait être la fin de l'histoire selon leur opinion. Selon les réponses données, certains enfants seront rencontrés une deuxième fois. Le format de la deuxième rencontre est similaire à l'exception que les histoires seront différentes et qu'une question additionnelle sera posée à l'enfant. Nous lui demanderons ainsi de choisir parmi deux phrases laquelle représente le mieux la pensée du personnage.

Les réponses de votre enfant seront acceptées comme telles et en aucun cas, votre enfant ne sera confronté à un échec. Si à tout moment vous décidez de ne plus faire participer votre enfant, votre choix sera respecté sans que vous ayez à vous justifier. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données brutes (c.-à-d. réponses des enfants, noms et dates de naissance), lesquelles seront détruites après l'analyse des résultats. Pour remercier votre enfant de sa participation, un autocollant lui sera remis.

Je vous remercie d'avoir pris connaissance de cette lettre et de la retourner au professeur de votre enfant.

Christine Turcotte
Étudiante au doctorat en psychologie
Université du Québec à Montréal
turcotte.christine@courrier.uqam.ca

Luc Reid
Professeur-chercheur en psychologie
Université du Québec à Montréal
reid.luc@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 3798

Veillez s'il-vous-plaît cocher la case correspondant à votre choix et inscrire votre signature

J'accepte que _____ (nom de votre enfant), né(e) le _____ (date de naissance) soit rencontré(e) pour participer à cette étude.

Mon enfant _____ (nom de votre enfant) n'a pas à l'âge recherché pour cette étude.

Je refuse que _____ (nom de votre enfant) participe à cette étude.

_____ (signature du parent), le _____
(date)

APPENDICE C

LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS
DES ENFANTS DE 9 ANS

Laboratoire de cognition sociale,
Université du Québec à Montréal

Bonjour cher(s) parent(s),

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Mon projet de thèse, "*L'importance relative accordée aux croyances et aux traits dans la prédiction du comportement d'autrui chez l'enfant de 6 ans et de 9 ans et chez l'adulte*", porte sur le développement des enfants. Plus précisément, j'étudie la compréhension qu'ont les jeunes enfants des états mentaux (c.-à-d. émotions, désirs, croyances) et des traits de personnalité d'autrui. Cette étude permettra de mieux comprendre le développement social des enfants.

Je suis à la recherche de jeunes participants âgés de 9 ans. Si vous le permettez, je rencontrerai votre enfant à l'école selon les périodes allouées par la direction et les professeurs. Il s'agit d'une rencontre de 30 minutes environ, au cours de laquelle nous raconterons différentes petites histoires à votre enfant. Pour chacune des histoires, nous lui poserons trois questions. Nous lui demanderons de choisir parmi deux mots celui qui décrit le mieux le personnage, de choisir parmi deux phrases celle qui représente le mieux la pensée du personnage et de choisir parmi deux phrases, celle qui pourrait être la fin de l'histoire selon leur opinion.

Les réponses de votre enfant seront acceptées comme telles et en aucun cas, votre enfant ne sera confronté à un échec. Si à tout moment vous décidez de ne plus faire participer votre enfant, votre choix sera respecté sans que vous ayez à vous justifier. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données brutes (c.-à-d. réponses des enfants, noms et dates de naissance), lesquelles seront détruites après l'analyse des résultats. Pour remercier votre enfant de sa participation, un autocollant lui sera remis.

Je vous remercie d'avoir pris connaissance de cette lettre et de la retourner au professeur de votre enfant.

Christine Turcotte
Étudiante au doctorat en psychologie
Université du Québec à Montréal
turcotte.christine@courrier.uqam.ca

Luc Reid
Professeur-chercheur en psychologie
Université du Québec à Montréal
reid.luc@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 3798

Veillez s'il-vous-plaît cocher la case correspondant à votre choix et inscrire votre signature

J'accepte que _____ (nom de votre enfant), né(e) le _____ (date de naissance) soit rencontré(e) pour participer à cette étude.

Mon enfant _____ (nom de votre enfant) n'a pas à l'âge recherché pour cette étude.

Je refuse que _____ (nom de votre enfant) participe à cette étude.

_____ (signature du parent), le _____
(date)

APPENDICE D

LETTRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS ADULTES

Laboratoire de cognition sociale,
Université du Québec à Montréal

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, sous la supervision du Professeur-chercheur Luc Reid, Ph.D. Mon projet de thèse, "*L'importance relative accordée aux croyances et aux traits dans la prédiction du comportement d'autrui chez l'enfant de 6 ans et de 9 ans et chez l'adulte*", porte sur le développement des individus. Plus précisément, j'étudie la compréhension qu'ont les individus des états mentaux (c.-à-d. émotions, désirs, croyances) et des traits de personnalité d'autrui. Cette étude permettra de mieux comprendre quels éléments sont importants lorsqu'une personne tente de se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre son point de vue et anticiper de quelle façon elle risque de se comporter ultérieurement.

Je suis à la recherche d'étudiants de baccalauréat pour participer à cette étude. Il s'agit d'une rencontre de 30 minutes environ. Vous aurez seize courtes histoires à lire. Pour chacune des histoires, vous aurez à répondre à trois questions à choix multiples. Nous vous demanderons d'identifier le trait de personnalité du personnage et ce qu'il pense. Ensuite, nous vous demanderons de choisir parmi deux phrases laquelle pourrait être la fin de l'histoire selon votre opinion. Les rencontres se feront à l'Université du Québec à Montréal. Si à tout moment vous décidez de ne plus participer, vous pourrez alors vous retirer sans devoir vous justifier. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux données brutes (c.-à-d. vos réponses, nom et âge), lesquelles seront détruites après l'analyse des résultats.

Je vous remercie d'avoir pris connaissance de cette lettre et de remettre au responsable le coupon de participation.

Christine Turcotte
Étudiante au doctorat en psychologie
Université du Québec à Montréal
turcotte.christine@courrier.uqam.ca

Luc Reid
Professeur-chercheur en psychologie
Université du Québec à Montréal
reid.luc@uqam.ca
(514) 987-3000 poste 3798

Veillez s'il-vous-plaît cocher la case correspondant à votre choix et inscrire votre signature:

Je suis intéressé(e) à participer à cette étude.
J'accepte que l'on me contacte pour prendre un rendez-vous.
Je suis conscient(e) que mes coordonnées seront détruites après la rencontre et que mes réponses resteront confidentielles et anonymes.

_____ (nom et prénom)

() _____ - _____ (numéro de téléphone à la maison)

() _____ - _____ (numéro de téléphone au travail)

_____ (adresse électronique)

Je refuse de participer à cette étude.

APPENDICE E

TÂCHES DU PRÉTEST

TÂCHES POUR LE PRÉTEST :
TRAITS SANS CROYANCES POUR LES ENFANTS DE 6 ANS

INSTRUCTIONS VERBALES

Je vais te lire plusieurs petites histoires. Je vais ensuite te poser des questions sur les personnages de mes histoires. J'aimerais que tu écoutes bien toutes mes histoires et que tu répondes du mieux que tu le peux, mais il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je veux savoir ce que tu penses.

TRAITS SOCIAUX

1. Trait positif moral dont la conséquence est envers autrui

a) Franchise (masculin)

Piccolo est un petit garçon qui n'aime pas dire des mensonges. Par exemple, quand il brise un jouet, il dit que c'est lui qui l'a brisé. Quand Piccolo fait quelque chose de pas correct, il dit à son professeur ce qu'il a fait. Il ne dit que la vérité, il ne dit pas de mensonge.

Aujourd'hui, la grand-maman de Piccolo l'amène voir un spectacle de danse mais Piccolo n'aime pas les spectacles de danse, il aime mieux le hockey. Sa grand-maman lui demande : « Piccolo, aimes-tu le spectacle de danse? »

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Piccolo?

- A) Il dit la vérité.
- B) Il est menteur.

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Piccolo va répondre à sa grand-maman ?

- E) Piccolo va dire à sa grand-maman qu'il n'aime pas le spectacle de danse
- F) Piccolo va dire à sa grand-maman qu'il aime le spectacle de danse

b) Franchise (féminin)

Rose est une petite fille qui n'aime pas dire des mensonges. Par exemple, quand elle brise un jouet, elle dit que c'est elle qui l'a brisé. Quand Rose fait quelque chose de pas correct, elle dit à son professeur ce qu'elle a fait. Elle ne dit que la vérité, elle ne dit pas de mensonge.

Aujourd'hui, la grand-maman de Rose l'amène voir une partie de hockey mais Rose n'aime pas le hockey, elle aime mieux les spectacles de danse. Sa grand-maman lui demande : « Rose, aimes-tu la partie de hockey? »

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Rose?

- A) Elle dit la vérité.
- B) Elle est menteuse.

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Rose va répondre à sa grand-maman ?

- E) Rose va dire à sa grand-maman qu'elle n'aime pas les parties de hockey
- F) Rose va dire à sa grand-maman qu'elle aime les parties de hockey

2. *Trait positif moral dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Serviabilité (masculin)

Filou aime aider les autres. Par exemple, il aide sa maman à faire la vaisselle. Il aide son papa à cueillir des légumes dans le jardin. Il est le premier à aider les autres amis à l'école quand ils ont de la difficulté. L'autre jour, il a même aidé sa petite sœur à ramasser de la boue sur le plancher.

Aujourd'hui, Filou voit un petit garçon qui a de la difficulté à raccrocher la balançoire qui est tombée.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Filou ?

- A) Il aime aider les autres
- B) Il déteste aider les autres

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Filou va faire ?

- E) Filou va aller aider le petit garçon à raccrocher la balançoire.
- F) Filou ne va pas aller aider le petit garçon à raccrocher la balançoire.

b) Serviabilité (féminin)

Cristal aime aider les autres. Par exemple, elle aide sa maman à faire la vaisselle. Elle aide son papa à cueillir des légumes dans le jardin. Elle est la première à aider les autres amis de l'école quand ils ont de la difficulté.. L'autre jour, elle a même aidé sa petite sœur à ramasser la boue sur le plancher.

Aujourd'hui, Cristal voit un petit garçon qui a de la difficulté à raccrocher la balançoire qui est tombée.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Cristal ?

- A) Elle aime aider les autres
- B) Elle déteste aider les autres

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Cristal va faire ?

- E) Cristal va aller aider le petit garçon à raccrocher la balançoire.
- F) Cristal ne va pas aller aider le petit garçon à raccrocher la balançoire.

3. Trait négatif moral, dont la conséquence est envers autrui

a) Vol (masculin)

Gaston est voleur. Par exemple, au magasin, Gaston met souvent des collants dans sa poche sans les payer. À l'école, il dit souvent qu'il a oublié d'amener de l'argent pour dîner pour que ses amis lui en prêle mais il ne leur redonne pas. L'autre jour, Gaston a volé les petites autos de son cousin juste parce qu'il les trouvait belles.

Aujourd'hui, son ami Marcus est venu jouer à la maison mais il a oublié sa belle casquette neuve dans le salon.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Gaston ?

- A) Il est voleur
- B) Il est honnête

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Gaston va faire ?

- E) Gaston va voler la belle casquette neuve de Marcus
- F) Gaston va redonner à Marcus sa belle casquette neuve

b) Vol (féminin)

Girouette est voleuse. Par exemple, au magasin, Girouette met souvent des collants dans sa poche sans les payer. À l'école, elle dit souvent qu'elle a oublié d'amener de l'argent pour dîner pour que ses amis lui en prête mais elle ne leur redonne pas. L'autre jour, Girouette a volé à sa cousine des billes pour faire des colliers juste parce qu'elle les trouvait belles.

Aujourd'hui, son amie Mika est venue jouer à la maison mais elle a oublié sa belle barrette neuve dans le salon.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Girouette ?

- A) Elle est voleuse
- B) Elle est honnête

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Girouette va faire ?

- E) Girouette va voler la belle barrette neuve de Mika
- F) Girouette va redonner à Mika sa belle barrette neuve

4. *Trait négatif moral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Mensonge (masculin)

Bob est menteur. Par exemple, il a raconté l'autre jour à ses parents qu'il a eu tout bon dans son examen mais ce n'était même pas vrai. Il a dit à ses amis qu'il avait vu un tigre dans la jungle mais il n'a jamais été dans la jungle. Quand il fait quelque chose de pas correct ou quand il perd un objet, il dit à son professeur que ce n'est pas lui juste pour ne pas se faire chicaner.

Aujourd'hui, Bob a emprunté la guitare de sa soeur sans lui demander sa permission. Bob a essayé de jouer de la musique avec mais il a tiré les cordes bien trop fort et puis elles se sont toutes cassées.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Bob ?

- A) Il est menteur
- B) Il est honnête

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Bob va faire ?

- E) Bob va dire à sa sœur que ce n'est pas lui qui a brisé la guitare
- F) Bob va avouer à sa sœur que c'est lui qui a brisé la guitare

b) Mensonge (féminin)

Colombine est menteuse. Par exemple, elle a raconté l'autre jour à ses parents qu'elle a eu tout bon dans son examen mais ce n'était même pas vrai. Elle a dit à ses amis qu'elle avait vu un tigre dans la jungle mais elle n'a jamais été dans la jungle. Quand elle fait quelque chose de pas correct ou quand elle perd un objet, elle dit à son professeur que ce n'est pas elle juste pour ne pas se faire chicaner.

Aujourd'hui, Colombine a emprunté la guitare de sa soeur sans lui demander sa permission. Colombine a essayé de jouer de la musique avec mais elle a tiré les cordes bien trop fort et elles se sont toutes cassées.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Colombine ?

- A) Elle est menteuse
- B) Elle est honnête

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Colombine va faire ?

- E) Colombine va dire à sa sœur que ce n'est pas elle qui a brisé la guitare.
- F) Colombine va avouer à sa sœur que c'est elle qui a brisé la guitare

5. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers autrui*

a) Humour (masculin)

Tournesol est farceur. Par exemple, il aime jouer des tours et il aime raconter des blagues. L'autre jour, il s'est caché sous le lit de ses parents et a attrapé les pieds de son papa pour lui faire un saut. Son papa a trouvé cela pas mal drôle. Une autre fois, Tournesol a planté des fleurs dans du sucre au lieu de la terre juste pour rire. Tout le monde trouvait que les fleurs avaient l'air bizarres. Une autre fois, il a mis un serpent en plastique dans le lit de son frère pour qu'il pense qu'il y avait un vrai serpent dans son lit. Toute la famille avait trouvé la blague bien drôle.

Aujourd'hui, il y a un nouveau petit garçon qui est déménagé près de chez lui.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Tournesol ?

- A) Il est farceur
- B) Il est sage

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Tournesol va faire ?

- E) Tournesol va jouer un tour au petit garçon
- F) Tournesol va aller jouer avec ses amis

b) Humour (féminin)

Jojo est farceuse. Par exemple, elle aime jouer des tours et elle aime raconter des blagues. L'autre jour, elle s'est cachée sous le lit de ses parents et a attrapé les pieds de son papa pour lui faire un saut. Son papa a trouvé cela pas mal drôle. Une autre fois, Jojo a planté des fleurs dans du sucre au lieu de la terre juste pour rire. Tout le monde trouvait que les fleurs avaient l'air bizarres. Une autre fois, elle avait mis un serpent en plastique dans le lit de son frère pour qu'il pense qu'il y avait un vrai serpent dans son lit. Toute la famille avait trouvé la blague bien drôle.

Aujourd'hui, il y a un nouveau petit garçon qui est déménagé près de chez elle.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Jojo ?

- A) Elle est farceuse
- B) Elle est sage

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Jojo va faire ?

- E) Jojo va jouer un tour au petit garçon
- F) Jojo va aller jouer avec ses amis

6. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Leadership (masculin)

Soprano aime être le chef. Par exemple, tout le monde veut jouer avec lui et il a plusieurs amis. Comme il a de bonnes idées, c'est souvent lui qui décide le jeu. À l'école, quand il veut jouer aux cowboys et aux indiens, c'est toujours lui qui décide qui vont être les cowboys et qui vont être des indiens. Quand il n'a pas envie de jouer à quelque chose, il est capable de convaincre les autres de ne pas jouer pas non plus.

Aujourd'hui, Globule, un ami de la classe a amené son jeu de Charibou.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Soprano ?

- A) Il aime être le chef
- B) Il préfère que les autres décident à sa place

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Soprano va faire ?

- E) Soprano va décider d'être le chef du jeu de Charibou
- F) Soprano aime mieux que Globule soit le chef du jeu de Charibou

b) Leadership (féminin)

Capucine aime être le chef. Par exemple, tout le monde veut jouer avec elle et elle a plusieurs amies. Comme elle a de bonnes idées, c'est souvent elle qui décide le jeu. À l'école, quand elle veut jouer au docteur et aux malades, c'est toujours elle qui décide qui va être le docteur et qui vont être les malades. Quand elle n'a pas envie de jouer à quelque chose, elle est capable de convaincre les autres de ne pas jouer pas non plus.

Aujourd'hui, Pignata, une amie de la classe a amené son jeu de Charibou.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Capucine ?

- A) Elle aime être le chef
- B) Elle préfère que les autres décident à sa place

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Capucine va faire ?

- E) Capucine va décider d'être le chef du jeu de Charibou
- F) Capucine aime mieux que Pignata soit le chef du jeu de Charibou

7. *Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers autrui*

a) Vantardise (masculin)

Fanfaron est un petit garçon qui se pense bon. Par exemple, il dit aux autres : « Moi, je suis le meilleur en dessin, je suis le meilleur au basketball, je suis le meilleur pour grimper dans les arbres. Il dit qu'il est meilleur que tout le monde et qu'il est le meilleur dans tout. Il dit : « Quand je vais être plus grand, je vais aller vivre dans un château et être le premier ministre ! ». Il n'arrête pas de se vanter.

Aujourd'hui, son ami Caliméro n'a pas réussi son examen de karaté et à cause de cela, il ne pourra pas avoir sa ceinture jaune.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Fanfaron ?

- A) Il se pense bon
- B) Il pense que les autres sont meilleurs que lui

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Fanfaron va faire ?

- E) Fanfaron va dire à Caliméro qu'il est meilleur que lui au karaté
- F) Fanfaron ne lui dira rien du tout

b) Vantardise (féminin)

Océane est une petite fille qui se pense bonne. Par exemple, elle dit aux autres : « Moi, je suis la meilleure en dessin, je suis la meilleure au basketball, je suis la meilleure pour grimper dans les arbres. Elle dit qu'elle est meilleure que tout le monde et qu'elle est la meilleure dans tout. Elle dit : « Quand je vais être grande, je vais aller vivre dans un château et être la première ministre ! ». Elle n'arrête pas de se vanter.

Aujourd'hui, son amie Kiwi n'a pas réussi son examen de karaté et à cause de cela, elle ne pourra pas avoir sa ceinture jaune.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Océane ?

- A) Elle se pense bonne
- B) Elle pense que les autres sont meilleurs qu'elle

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Océane va faire ?

- E) Océane va dire à Kiwi qu'elle est meilleure qu'elle au karaté
- F) Océane ne lui dira rien du tout

8. *Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Timidité (masculin)

Bozo est gêné. Par exemple, il ne parle pas beaucoup aux gens qu'il ne connaît pas. Il n'aime pas ça quand on lui pose une question parce qu'il est gêné de répondre. Il aime mieux jouer tout seul parce qu'il devient toute rouge quand il parle aux autres. À l'école, il trouve cela difficile de se faire des amis parce qu'il n'a pas de jeu à proposer et il ne sait pas quoi dire.

Aujourd'hui, Tambourin, un élève de sa classe, invite Bozo chez lui pour jouer au ballon. Il va y avoir beaucoup d'élèves de la classe qui vont aussi venir jouer au ballon chez Tambourin.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Bozo?

- A) Il est gêné
- B) Il est bavard

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Bozo va faire ?

- E) Il aime mieux ne pas aller chez Tambourin
- F) Il va aller chez Tambourin pour jouer au ballon avec tous les autres élèves

b) Timidité (féminin)

Fripouille est gênée. Par exemple, elle ne parle pas beaucoup aux gens qu'elle ne connaît pas. Elle n'aime pas ça quand on lui pose une question parce qu'elle est gênée de répondre. Elle aime mieux jouer toute seule parce qu'elle devient toute rouge quand elle parle aux autres. À l'école, elle trouve cela difficile de se faire des amis parce qu'elle n'a pas de jeu à proposer et elle ne sait pas quoi dire.

Aujourd'hui, Cocotte, une élève de sa classe, invite Fripouille chez elle pour jouer au ballon. Il va y avoir beaucoup d'élèves de la classe qui vont aussi venir jouer au ballon chez Cocotte.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Fripouille?

- A) Elle est gênée
- B) Elle est bavarde

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Fripouille va faire ?

- E) Elle aime mieux ne pas aller chez Cocotte
- F) Elle va aller chez Cocotte pour jouer au ballon avec tous les autres élèves

TRAITS INTERNES

9. *Trait positif dont la conséquence est envers autrui*

a) Débrouillardise (masculin)

Elvis aime s'arranger tout seul. Par exemple, quand il ne sait pas quelque chose, il cherche la réponse lui-même dans des livres ou alors il trouve la réponse en prenant le temps de bien y penser. Il n'aime pas ça déranger les autres. Il fait ses travaux d'école et ses tâches à la maison tout seul sans demander d'aide. Il se débrouille tout seul et il essaye de ne pas demander aux gens ce qu'il doit faire.

Aujourd'hui, Elvis veut construire une cabane à oiseaux. Sa maman lui a acheté tout ce qu'il avait besoin et il a juste à les mettre ensemble. Mais il y a plein de petits morceaux et Elvis ne sait pas comment la construire.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Elvis?

- A) Il aime s'arranger tout seul
- B) Il a toujours besoin des autres

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Elvis va faire ?

- E) Il va essayer de construire sa cabane à oiseaux tout seul sans demander de l'aide
- F) Il va demander de l'aide à sa maman pour construire sa cabane à oiseaux

b) Débrouillardise (féminin)

Virgule aime s'arranger toute seule. Par exemple, quand elle ne sait pas quelque chose, elle cherche la réponse elle-même dans des livres ou alors elle trouve la réponse en prenant le temps de bien y penser. Elle n'aime pas ça déranger les autres. Elle fait ses travaux d'école et ses tâches à la maison toute seule sans demander d'aide. Elle se débrouille toute seule et elle essaye de ne pas demander aux gens ce qu'elle doit faire.

Aujourd'hui, Virgule veut construire une cabane à oiseaux. Sa maman lui a acheté tout ce qu'elle avait besoin et elle a juste à les mettre ensemble. Mais il y a plein de petits morceaux et Virgule ne sait pas comment la construire.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Virgule?

- A) Elle aime s'arranger tout seul
- B) Elle a toujours besoin des autres

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Virgule va faire ?

- E) Elle va essayer de construire sa cabane à oiseaux toute seule sans demander de l'aide
- F) Elle va demander de l'aide à sa maman pour construire sa cabane à oiseaux

10. Trait positif dont la conséquence est envers autrui

a) Discipline (masculin)

Pépin fait ce qu'il a à faire. Par exemple, il fait ses devoirs tout se suite après le souper pour être sûr d'avoir le temps d'écouter son émission préférée. Il va à ses cours de gymnastique trois fois par semaine et il fait des exercices de lecture tous les soirs. Il se lève même plus tôt le matin pour avoir le temps de pratiquer sa guitare avant d'aller à l'école.

Ce matin, son ami Saphir l'appelle pour aller jouer.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Pépin?

A) Il fait ce qu'il a à faire

B) Il est paresseux

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Pépin va faire ?

E) Il va continuer à pratiquer sa guitare

F) Il va aller jouer avec Saphir

b) Discipline (féminin)

Lili fait ce qu'elle a à faire. Par exemple, elle fait ses devoirs tout se suite après le souper pour être sûre d'avoir le temps d'écouter son émission préférée. Elle va à ses cours de gymnastique trois fois par semaine et elle fait des exercices de lecture tous les soirs. Elle se lève même plus tôt le matin pour avoir le temps de pratiquer sa guitare avant d'aller à l'école.

Ce matin, son amie Rubis l'appelle pour aller jouer.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Lili?

- A) Elle fait ce qu'elle a à faire
- B) Elle est paresseuse

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Lili va faire ?

- E) Elle va continuer à pratiquer sa guitare
- F) Elle va aller jouer avec Rubis

11. Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Courage (masculin)

Pépito est courageux. Par exemple, il a touché à une tarentule au magasin d'animaux. Il a déjà descendu une chute en canot avec son père. Il a monté une échelle qui menait en haut d'une tour très très haute. Il a déjà fait un plongeon du plus grand tremplin à la piscine.

Aujourd'hui, son ami Snoro lui lance le défi de faire un saut en bungee.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Pépito?

- A) Il est courageux
- B) Il est peureux

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Pépito va faire ?

- E) Il va faire un saut en bungee
- F) Il ne fera pas un saut en bungee

b) Courage (féminin)

Clarinette est courageuse. Par exemple, elle a touché à une tarentule au magasin d'animaux. Elle a déjà descendu une chute en canot avec son père. Elle a monté une échelle qui menait en haut d'une tour très très haute. Elle a déjà fait un plongeon du plus grand tremplin à la piscine.

Aujourd'hui, son amie Yoyo lui lance le défi de faire un saut en bungee.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Clarinette?

- A) Elle est courageuse
- B) Elle est peureuse

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Clarinette va faire ?

- E) Elle va faire un saut en bungee
- F) Elle ne fera pas un saut en bungee

12. *Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Coquetterie (masculin)

Charlemagne aime avoir l'air beau. Chaque jour il se lave les cheveux et fait bien attention pour qu'ils soient bien peignés. Il aime bien quand ses chemises sont bien repassées. Il aime que ses accessoires et que ses souliers soient de la même couleur que ses vêtements. Il aime mettre ses vêtements neufs.

Aujourd'hui, ses amis vont faire une promenade dans le bois. Comme il a plu dans la forêt, il y a de la boue et c'est salissant.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Charlemagne?

A) Il aime avoir l'air beau

B) Il ne fait pas attention à son apparence

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Charlemagne va faire ?

E) Il va refuser d'aller faire une promenade dans le bois

F) Il va aller faire une promenade dans le bois même s'il y a de la boue

b) Coquetterie (féminin)

Cannelle aime avoir l'air belle. Par exemple, elle aime avoir l'air belle. Chaque jour elle se lave les cheveux et fait bien attention pour qu'ils soient bien peignés. Elle aime bien quand ses blouses sont bien repassées. Elle aime que ses bijoux et que ses souliers soient de la même couleur que ses vêtements. Elle aime mettre ses robes neuves.

Aujourd'hui, ses amis vont faire une promenade dans le bois. Comme il a plu dans la forêt, il y a de la boue et c'est salissant.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Cannelle?

- A) Elle aime avoir l'air belle
- B) Elle ne fait pas attention à son apparence

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Cannelle va faire ?

- E) Elle va refuser d'aller faire une promenade dans le bois
- F) Elle va aller faire une promenade dans le bois même s'il y a de la boue

13. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Paresse (masculin)

Gobelet est paresseux. Par exemple, il laisse tout traîner et ne range pas ses choses. Quand son professeur lui demande de faire ses travaux, Gobelet les remet à plus tard parce qu'il n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à la maison, il se trouve des raisons pour ne pas faire ce que sa mère lui demande parce que ça ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la chambre de Gobelet est très en désordre. Ses Mega Bloks traînent sur le plancher.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Gobelet?

- A) Il est paresseux
- B) Il est travaillant

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Gobelet va faire ?

- E) Il va laisser traîner ses Mega Bloks.
- F) Il va ramasser ses Mega Bloks.

b) Paresse (féminin)

Marguerite est paresseuse. Par exemple, elle laisse tout traîner et ne range pas ses choses. Quand son professeur lui demande de faire ses travaux, Marguerite les remet à plus tard parce qu'elle n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à la maison, elle se trouve des raisons pour ne pas faire ce que sa mère lui demande parce que ça ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la chambre de Marguerite est très en désordre. Ses Mega Bloks traînent sur le plancher.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Marguerite?

- A) Elle est paresseuse
- B) Elle est travaillante

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Marguerite va faire ?

- E) Elle va laisser traîner ses Mega Bloks.
- F) Elle va ramasser ses Mega Bloks.

14. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Nonchalance (masculin)

Sam fait à sa tête. Par exemple, il ne fait pas ce que le professeur lui demande, il veut aller jouer avant d'avoir fini ses travaux parce qu'il est tanné. Il oublie ce qu'il doit faire, il perd ses affaires. Souvent, au lieu d'écouter, il parle avec les autres élèves. À la maison, sa maman a fait une liste des choses qu'il doit faire mais il ne prend même pas la peine de regarder la liste. Il s'en fout.

Aujourd'hui, le professeur de la classe propose aux amis de se mettre en équipes pour faire un bricolage pour Pâques.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Sam?

- A) Il fait à sa tête
- B) Il fait ce qu'on lui demande

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Sam va faire ?

- E) Il ne va pas se forcer pour faire le bricolage
- F) Il va se forcer pour le bricolage

b) Nonchalance (féminin)

Bottine fait à sa tête. Par exemple, à l'école, elle ne fait pas ce que le professeur lui demande, elle veut aller jouer avant d'avoir fini ses travaux parce qu'elle est tannée. Elle oublie ce qu'elle doit faire, elle perd ses affaires. Souvent, au lieu d'écouter, elle parle avec les autres élèves. À la maison, sa maman a fait une liste des choses qu'elle doit faire mais elle ne prend même pas la peine de regarder la liste. Elle s'en fout.

Aujourd'hui, le professeur de la classe propose aux amis de se mettre en équipes pour faire un bricolage pour Pâques.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Bottine?

- A) Elle fait à sa tête
- B) Elle fait ce qu'on lui demande

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Bottine va faire ?

- E) Elle ne va pas se forcer pour faire le bricolage
- F) Elle va se forcer pour le bricolage

15. *Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Perfectionnisme (masculin)

Jeannot aime faire les choses qu'à temps que ce soit parfait. Par exemple, quand il fait un bricolage, il prend son temps pour bien découper tous les morceaux et pour ne pas dépasser quand il colore. Quand il fait un château avec des blocs, il prend son temps parce qu'il veut que ce soit parfait. Quand Jeannot fait une activité, il aime se pratiquer longtemps pour être sûr d'être bon.

Aujourd'hui, son ami Max veut faire un petit spectacle de gymnastique pour les parents mais sans se pratiquer

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Jeannot?

- A) Quand il fait quelque chose, il aime que ça soit parfait.
- B) Quand il fait quelque chose, il s'en fout si c'est mal fait.

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Jeannot va faire ?

- E) Il ne va pas faire le spectacle avec Max parce qu'il n'a pas le temps de se pratiquer
- F) Il va faire le spectacle avec Max même s'il n'a pas le temps de se pratiquer

b) Perfectionnisme (féminin)

Chanelle aime faire les choses jusqu'à temps que ce soit parfait. Par exemple, quand elle fait un bricolage, elle prend son temps pour bien découper tous les morceaux et pour ne pas dépasser quand elle colore. Quand elle fait un château avec des blocs, elle prends son de temps parce qu'elle veut que ce soit parfait. Quand Chanelle fait une activité, elle aime se pratiquer longtemps pour être sûre d'être bonne.

Aujourd'hui, son amie Anaïs veut faire un petit spectacle de gymnastique pour les parents mais sans se pratiquer

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Chanelle?

- A) Quand elle fait quelque chose, elle aime que ça soit parfait.
- B) Quand elle fait quelque chose, elle s'en fout si c'est mal fait.

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Chanelle va faire ?

- E) Elle ne va pas faire le spectacle avec Anaïs parce qu'elle n'a pas le temps de se pratiquer
- F) Elle va faire le spectacle avec Anaïs même si elle n'a pas le temps de se pratiquer

16. Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Gourmandise (masculin)

Raoul est gourmand. Par exemple, il aime bien manger du pop corn et des bonbons en se levant le matin. Quand il loue un film, il demande à sa maman de lui acheter trois sortes de chips différentes et des gâteaux. Au restaurant, il prend toujours des bâtonnets de fromage en entrée et un gâteau pour dessert en plus de son poulet. Raoul n'a pas un gros ventre mais il adore manger.

Aujourd'hui, c'est la fête de sa cousine et il y a des salades, de la soupe, des patates, du bœuf, du spaghetti, du pain, du fromage, des fruits et même du jello. Raoul a goûté à tout car c'était très bon. En sortant du restaurant, il y a un garçon qui vend de la crème glacée. Raoul adore la crème glacée.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Raoul?

- A) Il est gourmand
- B) Il n'aime pas manger

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Raoul va faire ?

- E) Il va demander à sa maman une crème glacée.
- F) Il ne demandera rien à sa maman.

b) Gourmandise (féminin)

Lilas est gourmande. Par exemple, elle aime bien manger du pop corn et des bonbons en se levant le matin. Quand elle loue un film, elle demande à sa maman de lui acheter trois sortes de chips différentes et des gâteaux. Au restaurant, elle prend toujours des bâtonnets de fromage en entrée et un gâteau pour dessert en plus de son poulet. Lilas n'a pas un gros ventre mais elle adore manger.

Aujourd'hui, c'est la fête de sa cousine et il y a des salades, de la soupe, des patates, du bœuf, du spaghetti, du pain, du fromage, des fruits et même du jello. Lilas a goûté à tout car c'était très bon. En sortant du restaurant, il y a un garçon qui vend de la crème glacée. Lilas adore la crème glacée.

Questions de mémoire :

Que peut-on dire de Lilas?

- A) Elle est gourmande
- B) Elle n'aime pas manger

Question de prédiction selon les traits :

Qu'est-ce que Lilas va faire ?

- E) Elle va demander à sa maman une crème glacée.
- F) Elle ne demandera rien à sa maman.

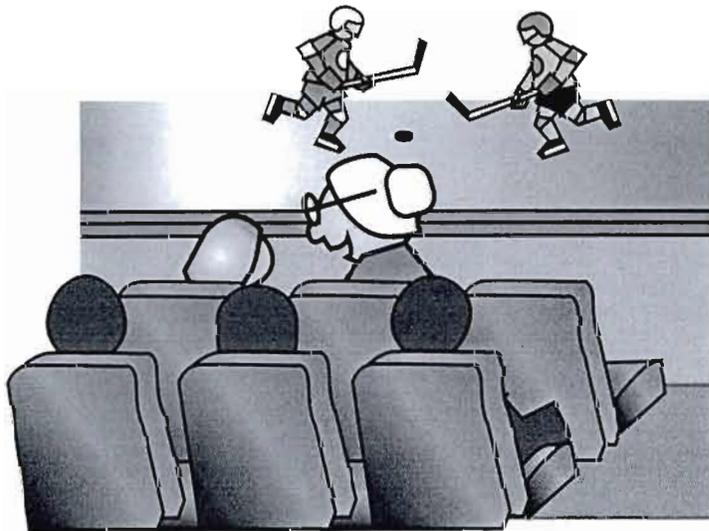
APPENDICE F

EXEMPLE D'ILLUSTRATION POUR LES TÂCHES DU PRÉTEST :

HISTOIRE 1B FRANCHISE (FÉMININ)



P1b



P1b

APPENDICE G

TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX
POUR LES ENFANTS

TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX POUR LES ENFANTS

INSTRUCTIONS VERBALES

Je vais te lire plusieurs petites histoires. Je vais ensuite te poser des questions sur les personnages de mes histoires. J'aimerais que tu écoutes bien toutes mes histoires et que tu répondes du mieux que tu le peux. Il y a des questions de mémoire pour voir si tu te rappelles de l'histoire et des questions où je vais te demander ton opinion. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je veux savoir ce que tu penses.

TRAITS SOCIAUX

1. *Trait positif moral dont la conséquence est envers autrui*

a) Franchise (masculin)

Rémi est un petit garçon qui aime dire la vérité. Par exemple, quand Rémi fait quelque chose de pas correct, il dit à sa maman et à son papa ce qu'il a fait. Même quand Rémi brise quelque chose, il dit que c'est lui qui l'a brisé. Il ne dit pas de mensonge, il ne dit que la vérité.

Aujourd'hui, le grand-papa de Rémi lui donne une poupée en cadeau. Rémi hait les poupées, il aime mieux les camions. Rémi pense que son grand-papa va avoir de la peine s'il lui disait qu'il n'aime pas le cadeau. Son grand-papa lui demande : « Rémi, aimes-tu la poupée que je t'ai donnée? »

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Rémi?

- A) Il dit la vérité
- B) Il est menteur

2. Que pense Rémi ?

- C) Il pense que son grand-papa va avoir de la peine s'il lui dit qu'il n'aime pas la poupée.
- D) Il pense que son grand-papa va être content s'il lui dit qu'il n'aime pas la poupée.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Rémi va répondre à son grand-papa?

- E) Rémi va répondre à son grand-papa qu'il n'aime pas la poupée.
- F) Rémi va répondre à son grand-papa qu'il aime la poupée.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Franchise (féminin)

Mérodie est une petite fille qui aime dire la vérité. Par exemple, quand Mérodie fait quelque chose de pas correct, elle dit à sa maman et à son papa ce qu'elle a fait. Même quand Mérodie brise quelque chose, elle dit que c'est elle qui l'a brisé. Elle ne dit pas de mensonge, elle ne dit que la vérité.

Aujourd'hui, le grand-papa de Mérodie lui donne un camion en cadeau. Mérodie hait les camions, elle aime mieux les poupées. Mérodie pense que son grand-papa va avoir de la peine si elle lui disait qu'elle n'aime pas le cadeau. Son grand-papa lui demande : « Mérodie, aimes-tu le camion que je t'ai donné? »

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Mérodie?

- A) Elle dit la vérité
- B) Elle est menteuse

2. Que pense Mérodie ?

- C) Elle pense que son grand-papa va avoir de la peine si elle lui dit qu'elle n'aime pas le camion.
- D) Elle pense que son grand-papa va être content si elle lui dit qu'elle n'aime pas le camion.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Mérodie va répondre à son grand-papa?

- E) Mérodie va dire à son grand-papa qu'elle n'aime pas le camion.
- F) Mérodie va dire à son grand-papa qu'elle aime le camion.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

2. *Trait positif moral dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Serviabilité (masculin)

Ti-Guy aime aider les autres. Par exemple, il est le premier à aider les autres amis de sa classe quand ils ont de la difficulté. Il aide sa maman à mettre la table pour le déjeuner. Il aide son papa à ramasser les feuilles à l'automne. L'autre jour, il a même aidé son petit frère à essuyer une flaque de jus.

Aujourd'hui, Ti-Guy voit une petite fille qui a brisé sa bicyclette et elle a besoin d'aide pour retourner chez elle. Ti-Guy pense que s'il va l'aider, ça va prendre du temps et il va manquer son émission préférée au complet.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Ti-Guy?

- A) Il aime aider les autres.
- B) Il déteste aider les autres.

2. Que pense Ti-Guy ?

- C) Il pense que s'il va l'aider, ça va prendre du temps et il va manquer son émission au complet.
- D) Il pense qu'il ne manquera pas son émission.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Ti-Guy va faire?

- E) Ti-Guy va aller aider la petite fille.
- F) Ti-Guy va aller écouter son émission préférée.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Serviabilité (féminin)

Charlotte aime aider les autres. Par exemple, elle est la première à aider les autres amis de sa classe quand ils ont de la difficulté. Elle aide sa maman à mettre la table pour le déjeuner. Elle aide son papa à ramasser les feuilles à l'automne. L'autre jour, elle a même aidé son petit frère à essuyer la flaque de jus.

Aujourd'hui, Charlotte voit une petite fille qui a brisé sa bicyclette et elle a besoin d'aide pour retourner chez elle. Charlotte pense que si elle va l'aider, ça va prendre du temps et elle va manquer son émission préférée au complet.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Charlotte?

- A) Elle aime aider les autres.
- B) Elle déteste aider les autres.

2. Que pense Charlotte ?

- C) Elle pense qu'elle si elle va l'aider, ça va prendre du temps et elle va manquer son émission au complet.
- D) Elle pense qu'elle ne manquera pas son émission.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Charlotte va faire?

- E) Charlotte va aller aider la petite fille.
- F) Charlotte va aller écouter son émission préférée.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

3. Trait négatif moral, dont la conséquence est envers autrui

a) Vol (masculin)

Ulysse est voleur. Par exemple, il a été chez son ami et il lui a volé sa balle juste parce qu'il la trouvait belle. À l'école, Ulysse dit souvent qu'il a oublié ses crayons pour que ses amis lui prêtent des beaux crayons mais Ulysse ne leur redonne pas. Au magasin, Ulysse met souvent des bonbons dans sa poche sans les payer.

Aujourd'hui, son ami Boogy est venu jouer à la maison mais il a oublié ses belles mitaines mauves sur la table. Ulysse pense que son ami va se faire chicaner par ses parents s'il a perdu ses mitaines.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Ulysse?

- A) Il est voleur.
- B) Il est honnête.

2. Que pense Ulysse ?

- C) Il pense que son ami Boogy va se faire chicaner par ses parents s'il a perdu ses mitaines.
- D) Il pense que son ami ne se fera pas chicaner.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Ulysse va faire?

- E) Ulysse va voler les belles mitaines.
- F) Ulysse va les redonner à Boogy.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Vol (féminin)

Camomille est voleuse. Par exemple, elle a été chez son amie et elle lui a volé sa balle juste parce qu'elle la trouvait belle. À l'école, Camomille dit souvent qu'elle a oublié ses crayons pour que ses amies lui prêtent des beaux crayons mais Camomille ne leur redonne pas. Au magasin, Camomille met souvent des bonbons dans sa poche sans les payer.

Aujourd'hui, son amie Boogie est venue jouer à la maison mais elle a oublié ses belles mitaines mauves sur la table. Camomille pense que son amie va se faire chicaner par ses parents si elle a perdu ses mitaines.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Camomille?

- A) Elle est voleuse.
- B) Elle est honnête.

2. Que pense Camomille ?

- C) Elle pense que son amie Boogie va se faire chicaner par ses parents si elle a perdu ses mitaines.
- D) Elle pense que son amie ne se fera pas chicaner.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Camomille va faire?

- E) Camomille va voler les belles mitaines.
- F) Camomille va les redonner à Boogie.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

4. *Trait négatif moral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Mensonge (masculin)

Fritz est menteur. Par exemple, il a dit à ses amis de l'école qu'il a rencontré le Bonhomme Carnaval mais il n'a jamais été au Carnaval. Il a raconté l'autre jour à ses parents qu'il a gagné le concours de dessins de l'école mais ce n'était même pas vrai. Il invente des excuses à ses parents quand il fait quelque chose de pas correct ou quand il perd un objet pour ne pas se faire chicaner.

Aujourd'hui, Fritz a emprunté la bicyclette de son frère sans lui demander sa permission et il l'a brisée en fonçant dans un poteau. Fritz aimerait mieux ne pas le dire à son frère mais il pense que des amis vont le dire à son frère.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Fritz?

- A) Il est menteur.
- B) Il est honnête.

2. Que pense Fritz ?

- C) Il pense que des amis vont le dire à son frère qu'il a brisé sa bicyclette.
- D) Il pense que les amis vont garder le secret.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Fritz va faire?

- E) Fritz ne dira pas à son frère que c'est lui qui a brisé sa bicyclette.
- F) Il va dire que c'est lui qui l'a brisée.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Mensonge (féminin)

Voltige est menteuse. Par exemple, elle a dit à ses amis de l'école qu'elle a rencontré le Bonhomme Carnaval mais elle n'a jamais été au Carnaval. Elle a raconté l'autre jour à ses parents qu'elle a gagné le concours de dessins de l'école mais ce n'était même pas vrai. Elle invente des excuses à ses parents quand elle fait quelque chose de pas correct ou quand elle perd un objet pour ne pas se faire chicaner.

Aujourd'hui, Voltige a emprunté la bicyclette de son frère sans lui demander sa permission et elle l'a brisée en fonçant dans un poteau. Voltige aimerait mieux ne pas le dire à son frère mais elle pense que des amis vont le dire à son frère.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Voltige?

- A) Elle est menteuse.
- B) Elle est honnête.

2. Que pense Voltige ?

- C) Elle pense que des amis vont le dire à son frère qu'elle a brisé sa bicyclette.
- D) Elle pense que les amis vont garder le secret.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Voltige va faire?

- E) Voltige ne dira pas à son frère que c'est elle qui a brisé sa bicyclette.
- F) Elle va dire que c'est elle qui l'a brisée.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

5. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers autrui*

a) Farce (masculin)

Bilbo est farceur. Par exemple, il aime raconter des blagues mais aime aussi beaucoup jouer des tours. L'autre jour, il s'est caché dans le garde-robe à la maison et a fait faire le saut à sa maman pour rire. Une autre fois, Bilbo faisait un gâteau avec sa mère et il a mis dans la recette du sel au lieu du sucre juste pour rire. Tout le monde trouvait que le gâteau était bien salé. Une autre fois, il avait mis une araignée en plastique dans le bol de soupe de sa sœur pour qu'elle pense que c'était une soupe aux bibittes.

Aujourd'hui, il y a un nouvel élève à l'école. Bilbo a le goût de faire rire les autres. À la récréation, il a envie de prendre la casquette du nouveau et de la lancer dans un arbre pour voir s'il sera capable de grimper. Mais, il pense que le nouveau ne trouvera pas ça drôle et qu'il n'aimera pas sa première journée dans cette école.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Bilbo?

- A) Il est farceur.
- B) Il est sage.

2. Que pense Bilbo ?

- C) Il pense que le nouveau ne trouvera pas ça drôle et qu'il n'aimera pas sa première journée à l'école.
- D) Il pense que le nouveau va trouver sa blague très drôle.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Bilbo va faire?

- E) Bilbo va prendre la casquette du nouveau et la lancer dans un arbre.
- F) Bilbo va aller jouer avec ses amis.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Farce (féminin)

Bobépine est farceuse. Par exemple, elle aime raconter des blagues mais aime aussi beaucoup jouer des tours. L'autre jour, elle s'est cachée dans le garde-robe à la maison et a fait faire le saut à sa mère pour rire. Une autre fois, Bobépine faisait un gâteau avec sa mère et elle a mis dans la recette du sel au lieu du sucre juste pour rire. Tout le monde trouvait que le gâteau était trop salé. Une autre fois, elle avait mis une araignée en plastique dans le bol de soupe de sa sœur pour qu'elle pense que c'était une soupe aux bibittes.

Aujourd'hui, il y a un nouvel élève à l'école. Bobépine a le goût de faire rire les autres. À la récréation, elle a envie de prendre la casquette du nouveau et de la lancer dans un arbre pour voir s'il sera capable de grimper. Par contre, elle pense que le nouveau ne trouvera pas ça drôle et qu'il n'aimera pas sa première journée dans cette école.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Bobépine?

- A) Elle est farceuse.
- B) Elle est sage.

2. Que pense Bobépine ?

- C) Elle pense que le nouveau ne trouvera pas ça drôle et qu'il n'aimera pas sa première journée à l'école.
- D) Elle pense que le nouveau va trouver sa blague très drôle.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Bobépine va faire?

- E) Bobépine va prendre la casquette du nouveau et la lancer dans un arbre.
- F) Bobépine va aller jouer avec ses amies.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

6. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Leadership (masculin)

Figaro aime être le chef. Par exemple, il a beaucoup d'amis car tout le monde aime jouer avec lui. À la récréation, quand il veut jouer au ballon, c'est lui le chef et il choisit qui il veut dans son équipe. C'est lui qui décide à quoi jouer parce qu'il a de bonnes idées. Quand il ne veut pas jouer à quelque chose, il est capable de convaincre les autres de ne pas jouer. Figaro préfère organiser les jeux, il déteste que les autres les organisent à sa place.

Aujourd'hui, Pico, un ami de la classe a amené son jeu de Tricoli et il veut être le chef. Figaro aimerait ça être le chef comme d'habitude mais il pense que Picot est meilleur que lui au Tricoli parce qu'il connaît plus le jeu que lui.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Figaro?

- A) Il aime être le chef.
- B) Il n'aime pas décider.

2. Que pense Figaro ?

- C) Il pense que son ami est meilleur que lui au jeu parce qu'il connaît plus le jeu.
- D) Il pense qu'il est meilleur que son ami.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Figaro va faire?

- E) Figaro va décider d'être le chef.
- F) Figaro va laisser Picot être le chef au Tricoli.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Leadership (féminin)

Praline aime être le chef. Par exemple, elle a beaucoup d'amies car tout le monde aime jouer avec elle. À la récréation, quand elle veut jouer au ballon, c'est toujours elle le chef et elle choisit qui elle veut dans son équipe. C'est elle qui décide à quoi jouer parce qu'elle a de bonnes idées. Quand elle ne veut pas jouer à quelque chose, elle est capable de convaincre les autres de ne pas jouer. Praline préfère organiser les jeux, elle déteste que les autres les organisent à sa place.

Aujourd'hui, Picotine, une amie de la classe a amené son jeu de Tricoli et elle veut être le chef. Praline aimerait ça être le chef comme d'habitude mais elle pense que Picotine est meilleure qu'elle au jeu de Tricoli parce qu'elle connaît plus le jeu qu'elle.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Praline?

- A) Elle aime être le chef.
- B) Elle n'aime pas décider.

2. Que pense Praline ?

- C) Elle pense que son amie est meilleure qu'elle au jeu parce qu'elle connaît plus le jeu.
- D) Elle pense qu'elle est meilleure que Picotine.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Praline va faire?

- E) Praline va décider d'être le chef.
- F) Praline va laisser Picotine être le chef au Tricoli.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

7. *Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers autrui*

a) Vantardise (masculin)

Ponpon est un petit garçon qui se pense bon. Par exemple, il a besoin de dire qu'il est le meilleur dans tout ce qu'il fait. Il dit : « Moi, je suis le meilleur au soccer, je suis le meilleur aux billes, je suis le meilleur aux autos de course ». Il dit : « Mon bicycle c'est le plus beau, mon père c'est le plus fort. Il dit : « Quand je vais être grand, je vais être le roi de la planète et le plus riche du monde ! ». Il n'arrête pas de se vanter.

Aujourd'hui, son ami Pierrot n'a pas réussi à compter de buts au hockey et à cause de cela, son entraîneur lui dit qu'il ne pourra pas jouer avec les grands. Ponpon pense que s'il dit à son ami « Moi, je suis meilleur que toi au hockey », ça va lui faire encore plus de peine.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Ponpon?

- A) Il se pense bon.
- B) Il pense que les autres sont meilleurs que lui.

2. Que pense Ponpon ?

- C) Il pense que s'il dit à Pierrot qu'il est meilleur que lui au hockey, ça va y faire de la peine.
- D) Il pense que Pierrot va l'applaudir

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Ponpon va faire?

- E) Ponpon va dire : « Moi, je suis meilleur que toi au hockey ».
- F) Ponpon va consoler Pierrot.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Vantardise (féminin)

Kitty est une petite fille qui se pense bonne. Par exemple, elle a besoin de dire qu'elle est la meilleure dans tout ce qu'elle fait. Elle dit : « Moi, je suis la meilleure au soccer, je suis la meilleure aux billes, je suis la meilleure à la corde à danser ». Elle dit : « Mon bicycle c'est le plus beau, mon père c'est le plus fort. Elle dit : « Quand je vais être grande, je vais être la reine de la planète et la plus riche du monde ! » Elle n'arrête pas de se vanter.

Aujourd'hui, son amie Amandine n'a pas réussi à faire des culbutes sur le trampoline et à cause de cela, son professeur lui a dit qu'elle ne pourrait pas faire le spectacle. Kitty pense que si elle dit à son amie « Moi, je suis meilleure que toi pour faire du trampoline », ça va lui faire encore plus de peine.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Kitty?

A) Elle se pense bonne.

B) Elle pense que les autres sont meilleurs qu'elle.

2. Que pense Kitty ?

C) Elle pense que si elle dit à Amandine qu'elle est meilleure qu'elle au trampoline, ça va y faire de la peine.

D) Elle pense qu'Amandine va l'applaudir

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Kitty va faire?

E) Kitty va dire : « Moi, je suis meilleur au trampoline ».

F) Kitty va consoler Amandine.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

8. *Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Timidité (masculin)

Gaspard est gêné. Par exemple, il ne parle pas beaucoup aux « monsieurs » et aux « madames » qu'il ne connaît pas. À l'école, il ne parle pas non plus aux amis qu'il ne connaît pas très bien parce qu'il n'a pas de jeu à leur proposer et il ne sait pas quoi leur dire. Il est aussi gêné quand les gens se retournent pour l'écouter parler ou quand ils regardent ce qu'il fait et son visage devient rouge. Il est aussi gêné de répondre quand on lui pose une question.

Aujourd'hui, Léo, un ami à l'école, invite Gaspard chez lui pour se baigner dans sa piscine. Il va y avoir beaucoup d'autres enfants de sa classe qui vont venir aussi se baigner. Gaspard pense que si il n'y va pas, tout le monde va penser que Léo n'est pas son ami.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Gaspard?

- A) Il est gêné
- B) Il aime parler aux gens qu'il ne connaît pas.

2. Que pense Gaspard?

- C) Il pense que s'il refuse d'aller se baigner chez Léo, tout le monde va penser que Léo c'est pas son ami.
- D) Tout le monde va penser que c'est son meilleur ami.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Gaspard va faire?

- E) Gaspard ne va pas aller se baigner chez Léo.
- F) Il va y aller.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Timidité (féminin)

Joséphine est gênée. Par exemple, elle ne parle pas beaucoup aux monsieurs et aux madames qu'elle ne connaît pas. À l'école, elle ne parle pas non plus aux amis qu'elle ne connaît pas très bien parce qu'elle n'a pas de jeu à leur proposer et elle ne sait pas quoi leur dire. Elle est aussi gênée quand les gens se retournent pour l'écouter parler ou quand ils regardent ce qu'elle fait et son visage devient rouge. Elle est aussi gênée de répondre quand on lui pose une question.

Aujourd'hui, Léa, un amie à l'école, invite Joséphine chez elle pour se baigner dans sa piscine. Il va y avoir beaucoup d'autres enfants de sa classe qui vont venir aussi se baigner chez Léa. Joséphine pense que si elle n'y va pas, tout le monde va penser que Léa n'est pas son amie.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Joséphine?

- A) Elle est gênée
- B) Elle aime parler aux gens qu'elle ne connaît pas.

2. Que pense Joséphine?

- C) Elle pense que si elle refuse d'aller se baigner chez Léa, tout le monde va penser que Léa n'est pas son amie.
- D) Tout le monde va penser que c'est sa meilleure amie.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Joséphine va faire?

- E) Elle ne va pas aller se baigner chez Léa.
- F) Elle va y aller.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

TRAITS INTERNES

9. Trait positif dont la conséquence est envers autrui

a) Débrouillardise (masculin)

Fredon aime s'arranger tout seul. Par exemple, il ne dérange pas les gens et il essaye de faire ce qui lui est demandé à l'école ou à la maison sans demander de l'aide aux autres. Il se débrouille tout seul et il n'aime pas demander aux autres ce qu'il doit faire. Il réussit habituellement à trouver des réponses à ses questions en prenant le temps d'y penser bien comme il faut. Quand il ne sait pas quelque chose, souvent il cherche dans des livres.

Aujourd'hui, l'ami de Fredon lui a prêté un nouveau jeu. Le jeu a plein de boutons et de cartes et Fredon ne sait pas comment jouer. Fredon pense que s'il ne pèse pas sur les bons boutons, ça peut briser le jeu.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Fredon?

A) Il aime s'arranger tout seul.

B) Il a toujours besoin des autres.

2. Que pense Fredon?

C) Il pense que s'il ne pèse pas sur les bons boutons, cela peut briser le jeu.

D) Il pense qu'il n'y a rien qui va se passer.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Fredon va faire?

E) Est-ce qu'il va jouer avec le jeu tout de suite.

F) Il va demander de l'aide avant de jouer.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Débrouillardise (féminin)

Gigote aime s'arranger toute seule. Par exemple, elle ne dérange pas les gens et elle essaye de faire ce qui lui est demandé à l'école ou à la maison sans demander de l'aide aux autres. Elle se débrouille toute seule et elle n'aime pas demander aux autres ce qu'elle doit faire. Elle réussit habituellement à trouver des réponses à ses questions en prenant le temps d'y penser bien comme il faut. Quand elle ne sait pas quelque chose, souvent elle cherche dans des livres.

Aujourd'hui, l'ami de Gigotte lui a prêté un nouveau jeu. Le jeu a plein de boutons et de cartes et Gigotte ne sait pas comment jouer. Gigotte pense que si elle ne pèse pas sur les bons boutons, ça peut briser le jeu.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Gigote?

- A) Elle aime s'arranger toute seule.
- B) Elle a toujours besoin des autres.

2. Que pense Gigote?

- C) Elle pense qu'elle croit que si elle ne pèse pas sur les bons boutons, cela peut briser le jeu.
- D) Elle pense qu'il n'y a rien qui va se passer.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Gigote va faire?

- E) Est-ce qu'elle va jouer avec le jeu tout de suite ?
- F) Elle va demander de l'aide avant de jouer.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

10. Trait positif dont la conséquence est envers autrui

a) Discipline (masculin)

Charlot fait ce qu'il a à faire. Par exemple, il va à ses cours de natation trois fois par semaine et pratique son piano tous les soirs. Quand il rentre de l'école, il fait ses devoirs tout de suite en arrivant pour être sûr d'avoir le plus de temps possible pour jouer. Il se lève un peu plus tôt le matin pour avoir le temps de promener son chien avant que l'autobus arrive.

Aujourd'hui, pendant que Charlot commence à pratiquer son piano, son ami Gus l'appelle pour aller jouer. Charlot pense que son ami va s'ennuyer s'il n'y va pas.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Charlot?

- A) Il fait ce qu'il a à faire
- B) Il est paresseux.

2. Que pense Charlot?

- C) Il pense que s'il ne va pas jouer avec Gus, Gus va s'ennuyer.
- D) Il pense que s'il ne va pas jouer avec Gus, Gus va être content de jouer tout seul.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Charlot va faire?

- E) Charlot va continuer à pratiquer son piano. .
- F) Charlot va aller jouer avec Gus.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Discipline (féminin)

Fifi fait ce qu'il a à faire. Par exemple, elle va à ses cours de natation trois fois par semaine et pratique son piano tous les soirs. Quand elle rentre de l'école, elle fait ses devoirs tout de suite en arrivant pour être sûre d'avoir le plus de temps possible pour jouer. Elle se lève un peu plus tôt le matin pour avoir le temps de promener son chien avant que l'autobus arrive.

Aujourd'hui, pendant que Fifi commence à pratiquer son piano, son amie Koquine l'appelle pour aller jouer. Fifi pense que son amie va s'ennuyer s'il n'y va pas.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Fifi?

- A) Elle fait ce qu'elle a à faire.
- B) Elle est paresseuse.

2. Que pense Fifi?

- C) Elle pense que si elle ne va pas jouer avec Koquine, Koquine va s'ennuyer.
- D) Elle pense que si elle ne va pas jouer avec Koquine, Koquine va être contente de jouer toute seule.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Fifi va faire?

- E) Fifi va continuer à pratiquer son piano.
- F) Fifi va aller jouer avec Koquine.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

11. Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Courage (masculin)

Fafouin est courageux. Par exemple, il a touché le serpent que le gardien du zoo tenait dans ses mains. Il a traversé un pont très mince. Il a essayé les plus grandes montagnes russes à la Ronde. Il est allé chercher sa balle qui avait tombé dans un trou plein de bibittes.

Aujourd'hui, Fafouin va se promener pour essayer son nouveau cerf-volant mais son cerf-volant reste pris dans un arbre. Fafouin pense qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Fafouin?

- A) Il est courageux.
- B) Il est peureux.

2. Que pense Fafouin?

- C) Il pense qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.
- D) Il pense qu'il faut toujours grimper dans un arbre tout seul.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Fafouin va faire?

- E) Fafouin va grimper dans l'arbre pour aller chercher son cerf-volant.
- F) Fafouin ne grimpera pas dans l'arbre.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Courage (féminin)

Lu-Lu est courageuse. Par exemple, elle a touché le serpent que le gardien du zoo tenait dans ses mains. Elle a traversé un pont très mince. Elle a essayé les plus grandes montagnes russes à la Ronde. Elle est allée chercher sa balle qui avait tombé dans un trou plein de bibittes.

Aujourd'hui, Lu-Lu va se promener pour essayer son nouveau cerf-volant mais il reste pris dans un arbre. Lu-Lu pense qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Lu-Lu?

- A) Elle est courageuse.
- B) Elle est peureuse.

2. Que pense Lu-Lu?

- C) Elle pense qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.
- D) Elle pense qu'il faut toujours grimper dans un arbre tout seul.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Lu-Lu va faire?

- E) Lu-Lu va grimper dans l'arbre pour aller chercher son cerf-volant.
- F) Lu-Lu ne grimpera pas dans l'arbre.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

12. Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Coquetterie (masculin)

Pouf aime avoir l'air beau. Par exemple, il n'aime pas quand les gens le voient avec des vieux vêtements ou quand il est tout dépeigné. Il demande à sa mère chaque jour de bien lui peigner les cheveux et de lui mettre du gel dedans. Il est toujours très propre. Il aime que ses vêtements soient bien repassés et que les couleurs aillent bien ensemble.

Aujourd'hui, Pouf et sa famille veulent aller faire du cheval dans la forêt. Il va y avoir beaucoup de boue. Son frère lui suggère de mettre sa vieille salopette avec des trous pour ne pas salir ses beaux pantalons. Pouf se demande s'il devrait écouter son frère parce que sa salopette est vraiment laide mais il pense qu'il ne verra pas personne qu'il connaît là-bas.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Pouf?

- A) Il aime avoir l'air beau.
- B) Il ne fait pas attention à son apparence.

2. Que pense Pouf?

- C) Il pense qu'il ne verra pas personne qu'il connaît là-bas.
- D) Il pense qu'il va voir des gens qu'il connaît.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Pouf va faire?

- E) Pouf va mettre des vêtements qu'il aime pour aller faire de l'équitation.
- F) Pouf va mettre sa vieille salopette laide.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Coquetterie (féminin)

Fleur aime avoir l'air belle. Par exemple, elle n'aime pas quand les gens la voient avec des vieux vêtements ou quand elle est tout dépeignée. Elle demande à sa mère chaque jour de lui faire des belles lu-lus et de lui mettre ses plus beaux rubans dans ses cheveux. Elle est toujours très propre. Elle aime que ses vêtements soient bien repassés et que les couleurs aillent bien ensemble.

Aujourd'hui, Fleur et sa famille veulent aller faire du cheval dans la forêt. Il va y avoir beaucoup de boue. Son frère lui suggère de mettre sa vieille salopette avec des trous pour ne pas salir sa belle robe. Fleur se demande si elle devrait écouter son frère parce que sa salopette est vraiment laide mais elle pense qu'elle ne verra pas personne qu'elle connaît là-bas.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Fleur?

- A) Elle aime avoir l'air belle.
- B) Elle ne fait pas attention à son apparence

2. Que pense Fleur?

- C) Elle pense qu'elle ne verra pas personne qu'elle connaît là-bas.
- D) Elle pense qu'elle va voir des gens qu'elle connaît.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Fleur va faire?

- E) Fleur va mettre des vêtements qu'elle aime pour aller faire de l'équitation.
- F) Fleur va mettre sa vieille salopette laide.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

13. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Paresse (masculin)

Astro est paresseux. Par exemple, il ne range pas ses choses, il laisse tout traîner. Quand sa maman lui demande de faire une tâche dans la maison, Astro la remet à plus tard parce qu'il n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à l'école, Astro se trouve des raisons pour ne pas faire ce que le professeur lui demande parce que ça ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la chambre d'Astro est très en désordre. Sa collection de cailloux traîne sur le plancher. Il pense que s'il laisse les cailloux traîner, son petit chat va jouer avec et les avaler et ça pourrait être dangereux pour lui.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Astro?

- A) Il est paresseux.
- B) Il est travaillant.

2. Que pense Astro?

- C) Il pense que s'il laisse ses cailloux traîner, son petit chat va les avaler et ça peut être dangereux pour lui.
- D) Il pense que son petit chat ne va pas les avaler.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Astro va faire?

- E) Astro va laisser traîner ses cailloux.
- F) Astro va les ramasser.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Paresse (féminin)

Clémentine est paresseuse. Par exemple, elle ne range pas ses choses, elle laisse tout traîner. Quand sa maman lui demande de faire une tâche dans la maison, Clémentine la remet à plus tard parce qu'elle n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à l'école, Clémentine trouve des raisons pour ne pas faire ce que le professeur lui demande parce que ça ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la chambre de Clémentine est très en désordre. Sa collection de cailloux traîne sur le plancher. Elle pense que si elle laisse les cailloux traîner, son petit chat va jouer avec et les avaler et ça pourrait être dangereux pour lui.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Clémentine?

- A) Elle est paresseuse.
- B) Elle est travaillante.

2. Que pense Clémentine?

- C) Elle pense que si elle laisse ses cailloux traîner, son petit chat va les avaler et ça peut être dangereux pour lui.
- D) Elle pense que son petit chat ne va pas les avaler.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Clémentine va faire?

- E) Clémentine va laisser traîner ses cailloux.
- F) Clémentine va les ramasser.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

14. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Nonchalance (masculin)

Zazou fait à sa tête. Par exemple, il oublie ce qu'il doit faire, il perd ses affaires. Il n'écoute pas quand le professeur parle, il se lève avant que la cloche sonne parce qu'il est tanné. Souvent, au lieu d'écouter, il dessine sur son pupitre. À la maison, sa maman a fait une liste des choses qu'il doit faire mais il ne prend pas la peine de regarder la liste. Il s'en fout.

Aujourd'hui, le professeur de la classe propose aux amis de se mettre en équipes pour faire une histoire. Zazou pense que c'est important parce que les histoires vont être vendues pour ramasser de l'argent pour les enfants pauvres.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Zazou?

A) Il fait à sa tête.

B) Il fait ce qu'on lui demande

2. Que pense Zazou?

C) Il pense qu'inventer une histoire c'est important pour aider les enfants pauvres.

D) Il pense que ça ne sert à rien.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Zazou va faire?

E) Zazou ne va pas se forcer pour inventer une histoire.

F) Zazou va se forcer pour inventer une histoire.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Nonchalance (féminin)

Chatouille fait à sa tête. Par exemple, elle oublie ce qu'elle doit faire, elle perd ses affaires. Elle n'écoute pas quand le professeur parle, elle se lève avant que la cloche sonne parce qu'elle est tannée. Souvent, au lieu d'écouter, elle dessine sur son pupitre. À la maison, sa maman a fait une liste des choses qu'elle doit faire mais elle ne prend pas la peine de regarder la liste pour essayer de s'en souvenir. Elle s'en fout.

Aujourd'hui, le professeur de la classe propose aux amis de se mettre en équipes pour faire une histoire. Chatouille pense que c'est important parce que les histoires vont être vendues pour ramasser de l'argent pour les enfants pauvres.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Chatouille?

- A) Elle fait à sa tête.
- B) Elle fait ce qu'on lui demande.

2. Que pense Chatouille?

- C) Elle pense qu'inventer une histoire c'est important pour aider les enfants pauvres.
- D) Elle pense que ça ne sert à rien.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Chatouille va faire?

- E) Chatouille ne va pas se forcer pour inventer une histoire.
- F) Chatouille va se forcer pour inventer une histoire.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

15. *Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Perfectionnisme (masculin)

César aime que les choses soient parfaites. Par exemple, quand il dessine un bonhomme, il prend beaucoup de temps à bien faire toutes les parties du bonhomme et il choisit bien ses couleurs pour que ce soit très beau. Quand il joue aux blocs, il prend beaucoup de temps pour construire sa maison et il fait plein de détails parce qu'il veut qu'elle soit parfaite. Quand César fait une activité, il aime se pratiquer très longtemps pour que ça soit bien fait.

Aujourd'hui, son ami Jo veut préparer un petit spectacle de théâtre pour les parents mais ils n'ont pas de temps pour se pratiquer du tout. César pense que s'il ne fait pas le spectacle, les parents vont penser qu'il n'est pas bon en théâtre.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de César?

- A) Quand il fait quelque chose, il aime que ça soit parfait.
- B) Quand il fait quelque chose, il s'en fout si c'est mal fait.

2. Que pense César?

- C) Il pense que s'il ne fait pas le spectacle, les parents vont penser qu'il n'est pas bon en théâtre.
- D) Les parents vont penser que c'est le meilleur.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que César va faire?

- E) César ne fera pas le spectacle parce qu'il n'a pas le temps de se pratiquer.
- F) César va faire le spectacle sans se pratiquer

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Perfectionnisme (féminin)

Cléo aime que les choses soient parfaites. Par exemple, quand elle fait un bonhomme en dessin, elle prend beaucoup de temps à bien faire toutes les parties du bonhomme et elle choisit bien ses couleurs pour que ce soit très beau. Quand elle joue aux blocs, elle prend beaucoup de temps pour construire sa maison et elle fait plein de détails parce qu'elle veut qu'elle soit parfaite. Quand Cléo fait une activité, elle aime se pratiquer très longtemps pour que ça soit bien fait.

Aujourd'hui, son amie Mini veut préparer avec elle un petit spectacle de théâtre pour les parents mais elles n'ont pas de temps pour se pratiquer du tout. Cléo pense que si elle ne fait pas le spectacle, les parents vont penser que c'est parce qu'elle n'est pas bonne en théâtre.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Cléo?

- A) Quand elle fait quelque chose, elle aime que ça soit parfait.
- B) Quand elle fait quelque chose, elle s'en fout si c'est mal fait.

2. Que pense Cléo?

- C) Elle pense que si elle ne fait pas le spectacle, les parents vont penser qu'elle n'est pas bonne en théâtre.
- D) Les parents vont penser que c'est la meilleure.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Cléo va faire?

- E) Cléo ne fera pas le spectacle parce qu'elle n'a pas le temps de se pratiquer.
- F) Cléo va faire le spectacle sans se pratiquer

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

16. *Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Gourmandise (masculin)

Tao est gourmand. Par exemple, il aime bien manger des chips et du chocolat avant de se coucher le soir. Au cinéma, il demande à sa maman qu'elle lui achète une boisson gazeuse et le pop corn format super grand. Au restaurant, il prend toujours des rondelles d'oignons et un Sunday au caramel pour dessert en plus de son spaghetti. Tao n'a pas un gros ventre mais il adore manger.

Aujourd'hui, ses grands-parents lui ont préparé un gros repas pour lui faire plaisir. Il y avait une salade, de la soupe, un gros steak avec des légumes, du pain, du fromage, des fruits, des biscuits et même du gâteau au chocolat. Tao a goûté à tout parce que c'était très bon et il a la bédaine pleine. En revenant à la maison, sa sœur lui donne du sucre à la crème. Tao adore le sucre à la crème mais il pense qu'il va avoir mal au cœur s'il en prend un morceau.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Tao?

- A) Il est gourmand.
- B) Il n'aime pas manger.

2. Que pense Tao?

- C) Il pense qu'il va avoir mal au cœur s'il prend un morceau de sucre à la crème.
- D) Il pense qu'il n'aura pas mal au cœur.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Tao va faire?

- E) Tao va prendre un morceau de sucre à la crème.
- F) Il n'en prendra pas.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

b) Gourmandise (féminin)

Blondine est gourmande. Elle aime bien manger des chips et du chocolat avant de se coucher le soir. Au cinéma, elle demande à sa maman qu'elle lui achète une boisson gazeuse et le pop corn format super grand. Au restaurant, elle prend toujours des rondelles d'oignons et un Sunday au caramel pour dessert en plus de son spaghetti. Blondine n'a pas un gros ventre mais elle adore manger.

Aujourd'hui, ses grands-parents lui ont préparé un gros repas pour lui faire plaisir. Il y avait une salade, de la soupe, un gros steak avec des légumes, du pain, du fromage, des fruits, des biscuits et même du gâteau au chocolat. Blondine a goûté à tout parce que c'était très bon et elle a la bédaine pleine. En revenant à la maison, sa sœur lui donne du sucre à la crème. Blondine adore le sucre à la crème mais elle pense qu'elle va avoir mal au cœur si elle en prend un morceau.

Questions de mémoire :

1. Que peut-on dire de Blondine?

- A) Elle est gourmande.
- B) Elle n'aime pas manger.

2. Que pense Blondine?

- C) Elle pense qu'elle va avoir mal au cœur si elle prend un morceau de sucre à la crème.
- D) Elle pense qu'elle n'aura pas mal au coeur.

Question de prédiction:

Qu'est-ce que Blondine va faire?

- E) Blondine va prendre un morceau de sucre à la crème.
- F) Elle n'en prendra pas.

Pourquoi ?

Comment es-tu sûr de ta réponse (selon l'échelle d'évaluation du degré de confiance)?

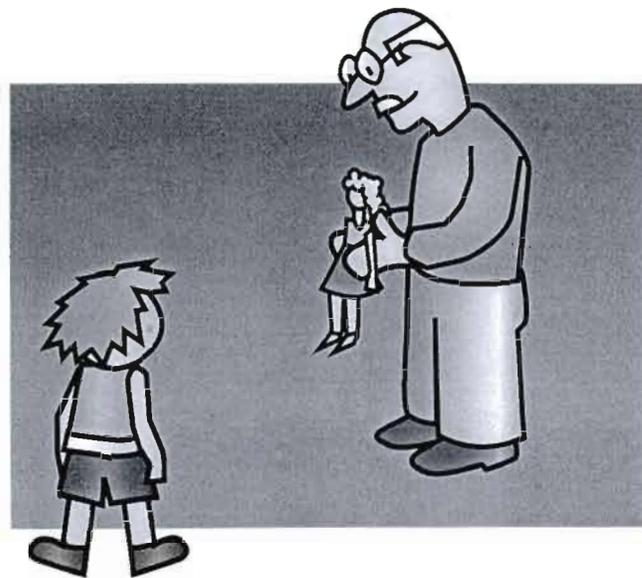
APPENDICE H

EXEMPLE DE TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX :

HISTOIRE 1A FRANCHISE (MASCULIN)



T1a

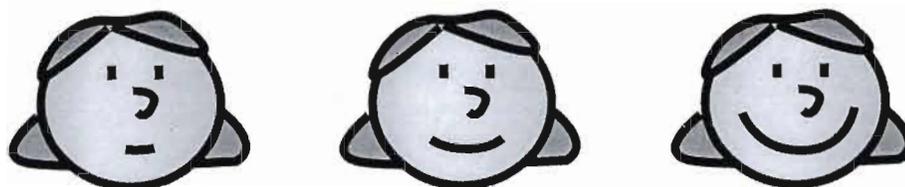


T1a

APPENDICE I

ÉCHELLE D'ÉVALUATION DU DEGRÉ DE CERTITUDE

POUR LES ENFANTS



APPENDICE J

TÂCHES DE DILEMMES COMPORTEMENTAUX
POUR LES PARTICIPANTS ADULTES

INSTRUCTIONS

Vous aurez plusieurs courtes histoires à lire. Pour chacune des histoires, vous aurez à répondre à des questions qui se trouvent sur vos feuilles-réponses. Nous vous demanderons quel est le trait de personnalité du personnage et ce qu'il pense. Nous vous demanderons ensuite de prédire de quelle façon le personnage risque de se comporter selon vous et de justifier votre réponse. Nous vous demanderons finalement d'évaluer votre degré de certitude sur une échelle de 1 à 3 sur les feuilles-réponses.

Merci de votre participation !

TRAITS SOCIAUX

1. Trait positif moral dont la conséquence est envers autrui

a) Franchise (masculin)

Monsieur Boudrias est un homme bien franc. Par exemple, il attache une importance particulière au fait de dire la vérité. À la maison, lorsqu'il se reproche un comportement, il en fait l'aveu à sa femme. De plus, il ne tente pas de camoufler à son patron ses erreurs au travail.

Aujourd'hui, les employés se sont collectés afin d'offrir à Monsieur Boudrias un présent pour souligner son travail depuis 10 ans pour la compagnie. Il s'agit d'une bouteille de whisky. Or, Monsieur Boudrias déteste le whisky. Il croit que les employés seraient déçus s'il leur avouait qu'il n'aime pas le whisky. Mais voilà que Madame Violette lui demande : « Alors Monsieur Boudrias, aimez-vous le whisky ? »

b) Franchise (féminin)

Madame Boudrias est une femme bien honnête. Par exemple, elle attache une importance particulière au fait de dire la vérité. À la maison, lorsqu'elle se reproche un comportement, elle en fait l'aveu à son mari. De plus, elle ne tente pas de camoufler à son patron ses erreurs au travail.

Aujourd'hui, les employés se sont collectés afin d'offrir à Madame Boudrias un présent pour souligner son travail depuis 10 ans pour la compagnie. Il s'agit d'une bouteille de whisky. Or, Madame Boudrias déteste le whisky. Elle croit que les employés seraient déçus si elle leur avouait qu'elle n'aime pas le whisky. Mais voilà que Madame Violette lui demande : « Alors Madame Boudrias, aimez-vous le whisky ? »

2. Trait positif moral dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Serviabilité (masculin)

Monsieur Audette est serviable. Par exemple, il est le premier à céder sa place aux personnes âgées dans le métro. Il aide les non-voyants à traverser la rue dès qu'il en voit un. Il aide les nouveaux employés de bon gré à son travail. Il offre à ses copains de les aider pour le déménagement.

Aujourd'hui, Monsieur Audette voit une jeune fille dans une voiture sur l'accotement de l'autoroute. Monsieur Audette croit qu'il arrivera en retard à un bon spectacle et qu'il pourrait le manquer s'il s'arrête pour vérifier si la jeune fille a besoin d'aide.

b) Serviabilité (féminin)

Madame Audette est serviable. Par exemple, elle est la première à céder sa place aux personnes âgées dans le métro. Elle aide les non-voyants à traverser la rue dès qu'elle en voit un. Elle aide les nouveaux employés de bon gré à son travail. Elle offre à ses copains de les aider pour le déménagement.

Aujourd'hui, Madame Audette voit une jeune fille dans une voiture sur l'accotement de l'autoroute. Madame Audette croit qu'elle arrivera en retard à un bon spectacle et qu'elle pourrait le manquer si elle s'arrête pour vérifier si la jeune fille a besoin d'aide.

3. Trait négatif moral, dont la conséquence est envers autrui

a) Vol (masculin)

Monsieur Tessier est voleur. Par exemple, il demande régulièrement à des amis de lui prêter des livres mais il ne leur redonne pas. Il lui est arrivé quelques fois de se glisser discrètement dans une chambre et de prendre un peu d'argent ou quelques disques compacts intéressants lorsqu'il est en visite chez des amis. Dans les magasins à rayons, il lui arrive régulièrement d'aller dans les salles d'essayage et d'enfiler des vêtements neufs sous ses propres vêtements. Il ressort ensuite mine de rien et part sans payer.

Aujourd'hui, son collègue de travail a oublié son portefeuille dans son bureau. Monsieur Tessier est tenté de garder le portefeuille de son collègue. Par contre, il croit que son collègue a quelques problèmes de dettes ces temps-ci et que le voler ne ferait qu'empirer sa situation.

b) Vol (féminin)

Madame Tessier est voleuse. Par exemple, elle demande régulièrement à des amies de lui prêter des livres mais elle ne leur redonne pas. Il lui est arrivé quelques fois de se glisser discrètement dans une chambre et de prendre un peu d'argent ou quelques disques compacts intéressants lorsqu'elles est en visite chez des amies. Dans les magasins à rayons, il lui arrive régulièrement d'aller dans les salles d'essayage et d'enfiler des vêtements neufs sous ses propres vêtements. Elle ressort ensuite mine de rien et part sans payer.

Aujourd'hui, son collègue de travail a oublié son portefeuille dans son bureau. Madame Tessier est tentée de garder le portefeuille de son collègue. Par contre, elle croit que son collègue a quelques problèmes de dettes ces temps-ci et que le voler ne ferait qu'empirer sa situation.

4. Trait négatif moral, dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Mensonge (masculin)

Monsieur Wagner est menteur. Par exemple, il a dit à ses collègues avoir amené sa copine dans un restaurant très chic alors qu'il n'a pas du tout de petite amie. Il raconte à ses amis avoir eu une augmentation par son employeur alors qu'il n'en est rien. Il invente habituellement mille excuses lorsqu'il arrive en retard à ses rendez-vous.

Aujourd'hui, Monsieur Wagner a emprunté le vélo de son frère sans sa permission et il a frappé de plein fouet un poteau. Quelques égratignures sont visibles sur le cadre. Monsieur Wagner a très envie de ne pas dire que c'est lui qui a fait cela mais des témoins étaient présents et il croit que son frère pourrait découvrir la vérité.

b) Mensonge (féminin)

Madame Wagner est menteuse. Par exemple, elle a dit à ses collègues avoir amené son copain dans un restaurant très chic alors qu'elle n'a pas du tout de petit ami. Elle raconte à ses amies avoir eu une augmentation par son employeur alors qu'il n'en est rien. Elle invente habituellement mille excuses lorsqu'elle arrive en retard à ses rendez-vous.

Aujourd'hui, Madame Wagner a emprunté le vélo de son frère sans sa permission et elle a frappé de plein fouet un poteau. Quelques égratignures sont visibles sur le cadre. Madame Wagner a très envie de ne pas dire que c'est elle qui a fait cela mais des témoins étaient présents et elle croit que son frère pourrait découvrir la vérité.

5. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers autrui*

a) Farce (masculin)

Monsieur Fafard est farceur. Par exemple, il aime raconter des blagues et jouer des tours. L'autre jour, il s'est glissé sous le bureau de la secrétaire à son travail pour la faire sursauter en lui attrapant les pieds. Une autre fois, il avait remplacé le sucre de la cafétéria par du sel juste pour plaisanter. Son ami Gontran s'était retrouvé avec un café anormalement salé. Une autre fois, il avait mis une araignée en plastique dans le bol de soupe de sa collègue juste pour rire.

Aujourd'hui, un nouvel employé est engagé au travail. Pour son entraînement, il doit répondre aux appels des clients. Monsieur Fafard a très envie de faire rire toute la compagnie. Il voudrait téléphoner et se faire passer pour un client très difficile, question de voir comment le nouvel employé se débrouille avec ce genre d'appel. Par contre, il croit que ce type de farce pourrait décourager le nouvel employé et lui faire perdre confiance.

b) Farce (féminin)

Madame Fafard est farceuse. Par exemple, elle aime raconter des blagues et jouer des tours. L'autre jour, elle s'est glissée sous le bureau de la secrétaire à son travail pour la faire sursauter en lui attrapant les pieds. Une autre fois, elle avait remplacé le sucre de la cafétéria par du sel juste pour plaisanter. Son amie Annette s'était retrouvée avec un café anormalement salé. Une autre fois, elle avait mis une araignée en plastique dans le bol de soupe de sa collègue juste pour rire.

Aujourd'hui, un nouvel employé est engagé au travail. Pour son entraînement, il doit répondre aux appels des clients. Madame Fafard a très envie de faire rire toute la compagnie. Elle voudrait téléphoner et se faire passer pour une cliente très difficile, question de voir comment le nouvel employé se débrouille avec ce genre d'appel. Par contre, elle croit que ce type de farce pourrait décourager le nouvel employé et lui faire perdre confiance.

6. *Trait positif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste*

a) Leadership (masculin)

Monsieur Brosseau a beaucoup de leadership. Par exemple, il connaît beaucoup de monde car il organise souvent des activités intéressantes et les gens ont envie d'y participer. Il a organisé des voyages, des danses, des parties de bowling, des campings, etc. Il réussit à les convaincre, même pour les activités les plus farfelues. Lorsqu'il décide de ne pas participer à une activité, ses amis ne s'y présentent pas non plus. Son jugement est donc souvent pris en considération. Monsieur Brosseau préfère organiser des activités, il déteste que les autres les organisent à sa place.

Aujourd'hui, son collègue Monsieur Hardy propose de faire une soirée meurtres et mystères en fin de semaine. Monsieur Brosseau aimerait bien organiser l'activité comme d'habitude mais il pense que Monsieur Hardy serait plus efficace car il connaît mieux le jeu que lui.

b) Leadership (féminin)

Madame Brosseau a beaucoup de leadership. Par exemple, elle connaît beaucoup de monde car elle organise souvent des activités intéressantes et les gens ont envie d'y participer. Elle a organisé des voyages, des danses, des parties de bowling, des campings, etc. Elle réussit à les convaincre, même pour les activités les plus farfelues. Lorsqu'elle décide de ne pas participer à une activité, ses amies ne s'y présentent pas non plus. Son jugement est donc souvent pris en considération. Madame Brosseau préfère organiser des activités, elle déteste que les autres les organisent à sa place.

Aujourd'hui, sa collègue Madame Hardy propose de faire une soirée meurtres et mystères en fin de semaine. Madame Brosseau aimerait bien organiser l'activité comme d'habitude mais elle pense que Madame Hardy serait plus efficace car elle connaît mieux le jeu qu'elle.

7. Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers autrui

a) Vantardise (masculin)

Monsieur Huard est vantard. Par exemple, il a besoin de dire qu'il est le meilleur dans tout ce qu'il fait. D'après ce qu'il raconte, il pêche toujours les plus gros saumons et il fait les meilleures parties au golf. Selon lui, il aurait la meilleure voiture, le vélo le plus performant, les plus beaux skis et serait évidemment expert dans tous les sports et activités qu'il pratique.

Aujourd'hui, Monsieur Huard invite son copain au restaurant pour lui remonter le moral car il a été mis à pied. Monsieur Huard croit que son copain pourrait se sentir encore plus dévalorisé s'il lui parlait qu'il a eu une promotion pour sa performance au travail.

b) Vantardise (féminin)

Madame Huard est vantarde. Par exemple, elle a besoin de dire qu'elle est la meilleure dans tout ce qu'elle fait. D'après ce qu'elle raconte, elle fait la meilleure sauce à spaghetti et les meilleures tartes au sucre et elle fait aussi les meilleures parties au golf. Selon elle, elle aurait la meilleure voiture, le vélo le plus performant, les plus beaux skis et serait évidemment experte dans tous les sports et activités qu'elle pratique.

Aujourd'hui, Madame Huard invite sa copine au restaurant pour lui remonter le moral car elle a été mise à pied. Madame Huard croit que sa copine pourrait se sentir encore plus dévalorisée si elle lui parlait qu'elle a eu une promotion pour sa performance au travail.

8. Trait négatif amoral, dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Timidité (masculin)

Monsieur Jalbert est timide. Par exemple, il a habituellement tendance à ne parler qu'avec les gens qu'il connaît très bien. Il parle rarement aux gens qu'il ne connaît pas car il a l'impression qu'il ne saura pas quoi dire et n'a pas d'activité à proposer. Il est aussi très gêné quand les gens se retournent pour l'écouter parler ou quand ils regardent ce qu'il fait. Cela le fait rougir. Il est aussi mal à l'aise de répondre quand on lui pose une question.

Aujourd'hui, Madame Lalonde, sa petite amie depuis près d'un mois, veut le présenter à ses amis. Elle l'invite donc chez elle pour se baigner dans sa piscine. Tous ses amis seront présents. Monsieur Jalbert croit que s'il refuse, ses amis vont penser qu'il est snob.

b) Timidité (féminin)

Madame Jalbert est timide. Par exemple, elle a habituellement tendance à ne parler qu'avec les gens qu'elle connaît très bien. Elle parle rarement aux gens qu'elle ne connaît pas car elle a l'impression qu'elle ne saura pas quoi dire et n'a pas d'activité à proposer. Elle est aussi très gênée quand les gens se retournent pour l'écouter parler ou quand ils regardent ce qu'elle fait. Cela la fait rougir. Elle est aussi mal à l'aise de répondre quand on lui pose une question.

Aujourd'hui, Monsieur Lalonde, son petit ami depuis près d'un mois, veut la présenter à ses amis. Il l'invite donc chez lui pour se baigner dans sa piscine. Tous ses amis seront présents. Madame Jalbert croit que si elle refuse, ses amis vont penser qu'elle est snob.

TRAITS INTERNES

9. Trait positif dont la conséquence est envers autrui

a) Débrouillardise (masculin)

Monsieur Joli est débrouillard. Il ne dérange pas les gens de son entourage car il fait son ouvrage sans demander l'aide de qui que ce soit. Il se débrouille par lui-même et n'aime pas demander sans cesse aux autres ce qu'il doit faire. Il réussit habituellement à trouver des réponses à ses questions en prenant le temps d'y réfléchir comme il faut. Lorsqu'il a des incertitudes, il vérifie habituellement dans des livres.

Aujourd'hui, Monsieur Joli a emprunté une nouvelle machine à un collègue et il ne l'a jamais utilisée auparavant. Cette machine comporte une variété de boutons et de leviers pour servir une multitude d'options. Monsieur Joli croit qu'une mauvaise utilisation pourrait endommager la machine.

b) Débrouillardise (féminin)

Madame Joli est débrouillarde. Par exemple, elle ne dérange pas les gens de son entourage car elle fait son ouvrage sans demander l'aide de qui que ce soit. Elle se débrouille par elle-même et n'aime pas demander sans cesse aux autres ce qu'elle doit faire. Elle réussit habituellement à trouver des réponses à ses questions en prenant le temps d'y réfléchir comme il faut. Il lui arrive aussi de vérifier ses incertitudes dans des livres.

Aujourd'hui, Madame Joli a emprunté une nouvelle machine à un collègue et elle ne l'a jamais utilisée auparavant. Cette machine comporte une variété de boutons et de leviers pour servir une multitude d'options. Madame Joli croit qu'une mauvaise utilisation pourrait endommager la machine.

10. Trait positif dont la conséquence est envers autrui

a) Discipline (masculin)

Monsieur Saint-Amable est discipliné. Par exemple, il s'entraîne à la piscine trois fois par semaine et pratique son piano tous les soirs. Quand il rentre du boulot, il se dépêche de faire le repas, le ménage et la lessive pour être certain d'avoir un peu de temps pour écouter ses émissions favorites. Il se lève un peu plus tôt le matin pour avoir le temps de promener son chien avant d'aller travailler.

Aujourd'hui, alors que Monsieur Saint-Amable s'apprête à pratiquer son piano, son ami Gaspard lui téléphone pour aller au cinéma. Monsieur Saint-Amable croit que Gaspard va s'ennuyer s'il ne va pas au cinéma avec lui.

b) Discipline (féminin)

Madame Saint-Amable est disciplinée. Par exemple, elle s'entraîne à la piscine trois fois par semaine et pratique son piano tous les soirs. Quand elle rentre du boulot, elle se dépêche de faire le repas, le ménage et la lessive pour être certaine d'avoir un peu de temps pour écouter ses émissions favorites. Elle se lève un peu plus tôt le matin pour avoir le temps de promener son chien avant d'aller travailler.

Aujourd'hui, alors que Madame Saint-Amable s'apprête à pratiquer son piano, son amie Églantine lui téléphone pour aller au cinéma. Madame Saint-Amable croit qu'Églantine va s'ennuyer si elle ne va pas au cinéma avec elle.

11. Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Courage (masculin)

Monsieur Tremblay est courageux. Par exemple, il a fait de la plongée sous-marine dans des eaux très profondes. Il a fait du parachute. Il traversé un pont très mince à 500 pieds d'altitude. Il a aussi été chercher la balle de son fils dans un trou peuplé d'insectes.

Aujourd'hui, Monsieur Tremblay est seul et il étend des vêtements sur la corde à linge. Soudainement, sa chemise préférée s'envole et reste prise dans un arbre. Monsieur Tremblay croit qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.

b) Courage (féminin)

Madame Tremblay est courageuse. Par exemple, elle a fait de la plongée sous-marine dans des eaux très profondes. Elle a fait du parachute. Elle traversé un pont très mince à 500 pieds d'altitude. Elle a aussi été chercher la balle de son fils dans un trou peuplé d'insectes.

Aujourd'hui, Madame Tremblay est seule et elle étend des vêtements sur la corde à linge. Soudainement, sa chemise préférée s'envole et reste prise dans un arbre. Madame Tremblay croit qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.

12. Trait positif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Coquetterie (masculin)

Monsieur Tronchemontagne est coquet. Par exemple, il aime bien paraître et il n'aime pas quand les gens le voient avec des vieux vêtements ou quand il est tout dépeigné. Il va chez le barbier plus d'une fois par semaine. Il est toujours très propre, cravates bien nouées et cheveux bien placés. Il porte des vêtements à la mode et de bon goût. Il prend plaisir à soigner son image physique.

Aujourd'hui, Monsieur Tronchemontagne et sa famille vont faire de l'équitation dans la forêt. Il y aura beaucoup de boue. Son frère lui suggère de mettre sa vieille salopette avec des trous pour ne pas abîmer ses beaux pantalons et ses beaux chandails. Monsieur Tronchemontagne se demande s'il devrait écouter son frère car sa salopette est vraiment très laide. Par contre, il croit qu'il ne rencontrera pas de gens qu'il connaît là-bas.

b) Coquetterie (féminin)

Madame Tronchemontagne est coquette. Par exemple, elle aime bien paraître et elle n'aime pas quand les gens la voient avec des vieux vêtements ou quand elle est tout dépeignée. Elle va chez la coiffeuse pour une mise en forme tous les jours. Elle est toujours très propre, bien maquillée et ongles bien taillés. Elle porte des vêtements à la mode et de bon goût. Elle prend plaisir à soigner son image physique.

Aujourd'hui, Madame Tronchemontagne et sa famille vont faire de l'équitation dans la forêt. Il y aura beaucoup de boue. Son frère lui suggère de mettre sa vieille salopette avec des trous pour ne pas abîmer ses beaux pantalons et ses beaux chandails. Madame Tronchemontagne se demande si elle devrait écouter son frère car sa salopette est vraiment très laide. Par contre, elle croit qu'elle ne rencontrera pas de gens qu'elle connaît là-bas.

13. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Paresse (masculin)

Monsieur Fillion est paresseux. Par exemple, il ne range pas ses choses, il laisse tout traîner. Quand son patron lui demande de faire une tâche pour la compagnie, il remet cela à plus tard parce qu'il n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à la maison. Monsieur Fillion trouve des raisons pour ne pas aider sa femme lorsqu'elle le lui demande parce que cela ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la maison est très en désordre. Monsieur Fillion n'a pas envie de ramasser sa boîte à outils car il y a trop de choses à ramasser. Par contre, il croit que son chaton pourrait bien aller s'amuser dans ce désordre et avaler de petits objets, tels que des petits clous ou des petites vis, ce qui pourrait être dangereux pour lui.

b) Paresse (féminin)

Madame Fillion est paresseuse. Par exemple, elle ne range pas ses choses, elle laisse tout traîner. Quand son patron lui demande de faire une tâche pour la compagnie, elle remet cela à plus tard parce qu'elle n'aime pas faire ces choses-là. C'est la même chose à la maison. Madame Fillion trouve des raisons pour ne pas aider son mari lorsqu'il le lui demande parce que cela ne lui tente pas de le faire.

Aujourd'hui, la maison est très en désordre. Madame Fillion n'a pas envie de ramasser son ensemble de couture car il y a trop de choses à ramasser et les bobines de fils sont toutes emmêlées. Par contre, elle croit que son chaton pourrait bien aller s'amuser dans ce désordre et avaler un fil, ce qui pourrait être dangereux pour lui.

14. Trait négatif dont la conséquence est envers autrui

a) Nonchalance (masculin)

Monsieur Gérard fait à sa tête. Par exemple, il oublie ce qu'il doit faire et perd ses choses. Au travail, il n'écoute pas les conférences jusqu'au bout et part souvent avant la fin. Il se surprend à griffonner ou dessiner sur les notes qu'il doit prendre. Il ne vérifie pas dans son agenda les échéances et les rendez-vous et se donne peu de trucs pour y arriver. Il s'en fout.

Aujourd'hui, son patron lui demande d'assister à une conférence sur la pauvreté à Montréal. Il devra rédiger un compte-rendu sur le contenu qui y sera discuté. Monsieur Gérard croit que cette conférence est importante car son article permettra de collecter des fonds pour venir en aide aux enfants pauvres.

b) Nonchalance (féminin)

Madame Gérard fait à sa tête. Par exemple, elle oublie ce qu'elle doit faire et perd ses choses. Au travail, elle n'écoute pas les conférences jusqu'au bout et part souvent avant la fin. Elle se surprend à griffonner ou dessiner sur les notes qu'elle doit prendre. Elle ne vérifie pas dans son agenda les échéances et les rendez-vous et se donne peu de trucs pour y arriver. Elle s'en fout.

Aujourd'hui, son patron lui demande d'assister à une conférence sur la pauvreté à Montréal. Elle devra rédiger un compte-rendu sur le contenu qui y sera discuté. Madame Gérard croit que cette conférence est importante car son article permettra de collecter des fonds pour venir en aide aux enfants pauvres.

15. Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Perfectionnisme (masculin)

Monsieur Bélanger est perfectionniste. Par exemple, il aime mener à bien son travail. Dans ses cours de dessins, il prend le temps de dessiner tous les détails lorsqu'il reproduit une image. Lorsqu'il fait le souper, non seulement il prend soin de cuisiner trois services, mais la présentation doit être agréable à regarder. Au travail, il s'applique énormément et lorsqu'il remet ses documents, ils sont à la perfection.

Aujourd'hui, son patron l'appelle et lui donne l'opportunité de préparer, pour demain, un article qui porte sur le fonctionnement de la compagnie pour un journal réputé. Monsieur Bélanger aurait eu plusieurs idées originales pour son article mais le peu de temps qu'il lui reste ne lui permet pas de les réaliser et il devrait alors remettre un article qui n'est pas à son goût. Par contre, Monsieur Bélanger croit que s'il ne fait pas l'article, son patron pourrait croire qu'il n'a pas les habiletés nécessaires.

b) Perfectionnisme (féminin)

Madame Bélanger est perfectionniste. Par exemple, elle aime mener à bien son travail. Dans ses cours de dessins, elle prend le temps de dessiner tous les détails lorsqu'elle reproduit une image. Lorsqu'elle fait le souper, non seulement elle prend soin de cuisiner trois services, mais la présentation doit être agréable à regarder. Au travail, elle s'applique énormément et lorsqu'elle remet ses documents, ils sont à perfection.

Aujourd'hui, son patron l'appelle et lui donne l'opportunité de préparer, pour demain, un article qui porte sur le fonctionnement de la compagnie pour un journal réputé. Madame Bélanger aurait eu plusieurs idées originales pour son article mais le peu de temps qu'il lui reste ne lui permet pas de les réaliser et elle devrait alors remettre un article qui n'est pas à son goût. Par contre, Madame Bélanger croit que si elle ne fait pas l'article, son patron pourrait croire qu'elle n'a pas les habiletés nécessaires.

16. Trait négatif dont la conséquence est envers le protagoniste

a) Gourmandise (masculin)

Monsieur Lavigne est gourmand. Par exemple, il aime bien s'empiffrer de chips et de biscuits en regardant la télévision juste avant de se coucher le soir. Au cinéma, il s'achète une boisson gazeuse et un format jumbo de maïs soufflé afin qu'il puisse en grignoter jusqu'à la fin du film. Au restaurant, il aime prendre une entrée et un dessert en plus de son repas principal. Monsieur Lavigne n'a pas un appétit de géant mais il adore manger.

Aujourd'hui, Monsieur Lavigne est invité chez des amis. Ses hôtes lui ont offert un repas de huit services. Le repas était délicieux. Il est bien repu et a la peau du ventre bien tendu. En arrivant à la maison, sa fille lui offre des sucres à la crème. Monsieur Lavigne adore le sucre à la crème. Il croit par contre qu'il aura probablement mal au cœur s'il s'y risque.

b) Gourmandise (féminin)

Madame Lavigne est gourmande. Par exemple, elle aime bien s'empiffrer de chips et de biscuits en regardant la télévision juste avant de se coucher le soir. Au cinéma, elle s'achète une boisson gazeuse et un format jumbo de maïs soufflé afin qu'elle puisse en grignoter jusqu'à la fin du film. Au restaurant, elle aime prendre une entrée et un dessert en plus de son repas principal. Madame Lavigne n'a pas un appétit de géante mais elle adore manger.

Aujourd'hui, Madame Lavigne est invitée chez des amis. Ses hôtes lui ont offert un repas de huit services. Le repas était délicieux. Elle est bien repue et a la peau du ventre bien tendu. En arrivant à la maison, sa fille lui offre des sucres à la crème. Madame Lavigne adore le sucre à la crème. Elle croit par contre qu'elle aura probablement mal au cœur si elle s'y risque.

APPENDICE K

FEUILLES-RÉPONSES

POUR LES PARTICIPANTS ADULTES

Age _____ Sexe _____ Programme
universitaire _____

L'histoire de Monsieur Boudrias

1. Que peut-on dire de Monsieur Boudrias?

- A) Il est franc.
- B) Il est menteur.

2. Que pense Monsieur Boudrias ?

- C) Il croit que les employés seraient déçus s'il leur avouait qu'il n'aime pas le whisky
- D) Il croit que les employés seraient enchantés s'il leur avouait qu'il n'aime pas le whisky

3. Qu'est-ce que Monsieur Boudrias répondra à Madame Violette?

- E) Monsieur Boudrias répondra qu'il n'aime pas le whisky
- F) Monsieur Bourdrias répondra qu'il aime le whisky

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Audette

1. Que peut-on dire de Monsieur Audette?

- A) Il est serviable.
- B) Il est égoïste.

2. Que pense Monsieur Audette ?

- C) Il croit qu'il arrivera en retard à un bon spectacle s'il s'arrête pour aider la jeune fille.
- D) Il croit qu'il arrivera juste à temps à un bon spectacle s'il s'arrête pour aider la jeune fille.

3. Que fera Monsieur Audette?

- E) Monsieur Audette s'arrêtera pour vérifier si la jeune fille a besoin d'aide.
- F) Monsieur Audette ira directement à son spectacle.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Tessier

1. Que peut-on dire de Monsieur Tessier?

- A) Il est voleur.
- B) Il est honnête.

2. Que pense Monsieur Tessier ?

- C) Il croit que son collègue a des problèmes de dettes et que le voler empirerait sa situation.
- D) Il croit que voler son collègue ne changerait rien à sa situation financière.

3. Que fera Monsieur Tessier?

- E) Monsieur Tessier gardera le portefeuille de son collègue.
- F) Monsieur Tessier redonnera le portefeuille à son collègue

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Wagner

1. Que peut-on dire de Monsieur Wagner?

A) Il est menteur.

B) Il est honnête.

2. Que pense Monsieur Wagner ?

C) Il croit que son frère pourrait apprendre la vérité s'il ne lui dit pas qu'il a abîmé son vélo.

D) Il croit que les témoins ne parleront pas de l'incident.

3. Que fera Monsieur Wagner?

E) Monsieur Wagner n'avouera pas à son frère que c'est lui qui a abîmé son vélo.

F) Monsieur Wagner avouera à son frère que c'est lui qui a abîmé son vélo.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e)

2. Moyennement certain(e)

3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Fafard

1. Que peut-on dire de Monsieur Fafard?

A) Il est farceur.

B) Il est sage.

2. Que pense Monsieur Fafard ?

C) Il croit que sa farce pourrait décourager le nouvel employé et lui faire perdre confiance.

D) Il croit que le nouvel employé trouvera sa farce très drôle.

3. Que fera Monsieur Fafard?

E) Monsieur Fafard téléphonera au nouvel employé et se fera passer pour un client très difficile.

F) Monsieur Fafard ne fera pas de blague au nouvel employé.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Brosseau

1. Que peut-on dire de Monsieur Brosseau?

- A) Il est leader.
- B) Il n'aime pas décider.

2. Que pense Monsieur Brosseau ?

- C) Il croit que Monsieur Hardy serait plus efficace s'il le laissait organiser la soirée de meurtres et mystères parce qu'il connaît mieux le jeu que lui.
- D) Il croit que Monsieur Hardy serait un piètre organisateur pour une soirée de meurtres et mystères.

Que fera Monsieur Brosseau?

- E) Monsieur Brosseau proposera d'organiser la soirée de meurtres et mystères.
- F) Monsieur Brosseau laissera Monsieur Hardy organiser la soirée de meurtres et mystères.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Huard

1. Que peut-on dire de Monsieur Huard?

A) Il est vantard.

B) Il est humble.

2. Que pense Monsieur Huard ?

C) Il croit que son copain pourrait se sentir encore plus dévalorisé s'il lui parlait de sa promotion

D) Il croit que son copain sera heureux d'apprendre qu'il a eu une promotion.

3. Que fera Monsieur Huard?

E) Monsieur Huard se vantera à son copain qu'il a eu une promotion pour sa performance au travail.

F) Monsieur Huard tentera de consoler son copain.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Jalbert

1. Que peut-on dire de Monsieur Jalbert?

- A) Il est timide.
- B) Il est extraverti.

2. Que pense Monsieur Jalbert ?

- C) Il croit que s'il refuse d'aller se baigner chez Madame Lalonde, alors ses amis vont penser qu'il est snob.
- D) Il croit que s'il refuse d'aller se baigner chez Madame Lalonde, alors ses amis vont penser qu'il est modeste.

3. Que fera Monsieur Jalbert?

- E) Monsieur Jalbert refusera l'invitation de Madame Lalonde.
- F) Monsieur Jalbert acceptera l'invitation de Madame Lalonde.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Joli

1. Que peut-on dire de Monsieur Joli?

- A) Il est dépendant des autres.
- B) Il est débrouillard.

2. Que pense Monsieur Joli ?

- C) Il croit qu'une mauvaise utilisation de la machine ne fera aucun dommage.
- D) Il croit qu'une mauvaise utilisation pourrait briser la machine.

3. Que fera Monsieur Joli?

- E) Monsieur Joli demandera de l'aide avant de faire fonctionner la machine.
- F) Monsieur Joli tentera de faire fonctionner la machine tout de suite.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Saint-Amable

1. Que peut-on dire de Monsieur Saint-Amable?

- A) Il n'est jamais à son affaire.
- B) Il est discipliné.

2. Que pense Monsieur Saint-Amable?

- C) Il croit que Gaspard sera heureux d'aller au cinéma tout seul.
- D) Il croit que Gaspard va s'ennuyer s'il ne va pas au cinéma avec lui.

3. Que fera Monsieur Saint-Amable?

- E) Monsieur Saint-Amable acceptera d'aller au cinéma avec Gaspard.
- F) Monsieur Saint-Amable continuera à pratiquer son piano.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Tremblay

1. Que peut-on dire de Monsieur Tremblay?

- A) Il est peureux.
- B) Il est courageux.

2. Que pense Monsieur Tremblay?

- C) Il croit qu'il faut toujours grimper dans un arbre tout seul.
- D) Il croit qu'il ne faut jamais grimper dans un arbre tout seul.

3. Que fera Monsieur Tremblay?

- E) Monsieur Tremblay ne grimpera pas dans l'arbre.
- F) Monsieur Tremblay grimpera dans l'arbre pour récupérer sa chemise préférée.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Tronchemontagne

1. Que peut-on dire de Monsieur Tronchemontagne ?

A) Il ne fait pas attention à son apparence.

B) Il est coquet.

2. Que pense Monsieur Tronchemontagne?

C) Il croit qu'il rencontrera des gens qu'il connaît.

D) Il croit qu'il ne rencontrera pas de gens qu'il connaît là-bas.

3. Que fera Monsieur Tronchemontagne?

E) Monsieur Tronchemontagne mettra sa vieille salopette pour aller faire de l'équitation.

F) Monsieur Tronchemontagne mettra des vêtements qu'il aime pour aller faire de l'équitation.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Fillion

1. Que peut-on dire de Monsieur Fillion ?

- A) Il est travaillant.
- B) Il est paresseux.

2. Que pense Monsieur Fillion?

- C) Il croit que son chaton n'aime pas jouer avec des petits objets.
- D) Il croit que son chaton pourrait s'amuser dans ce désordre et avaler des petits objets qui seraient dangereux pour lui.

3. Que fera Monsieur Fillion?

- E) Monsieur Fillion ramassera sa boîte à outils.
- F) Monsieur Fillion laissera sa boîte à outils traîner.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Gérard

1. Que peut-on dire de Monsieur Gérard ?

A) Il est obéissant.

B) Il fait à sa tête.

2. Que pense Monsieur Gérard?

C) Il croit que cette conférence est inutile.

D) Il croit que cette conférence est importante pour venir en aide aux enfants pauvres.

3. Que fera Monsieur Gérard?

E) Monsieur Gérard fera des efforts dans ce projet.

F) Monsieur Gérard ne fera pas d'effort pour bien répondre à la demande de son patron.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Bélanger

1. Que peut-on dire de Monsieur Bélanger ?

- A) Il est négligent.
- B) Il est perfectionniste.

2. Que pense Monsieur Bélanger?

- C) Il croit que s'il ne fait pas l'article, son patron pourrait croire que c'est le meilleur.
- D) Il croit que s'il ne fait pas l'article, son patron pourrait croire qu'il n'a pas les habiletés nécessaires.

3. Que fera Monsieur Bélanger ?

- E) Monsieur Bélanger refusera de rédiger l'article.
- F) Monsieur Bélanger acceptera de rédiger l'article pour demain.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

- 1. Pas du tout certain(e)
- 2. Moyennement certain(e)
- 3. Vraiment certain(e)

L'histoire de Monsieur Lavigne

1. Que peut-on dire de Monsieur Lavigne ?

- A) Il n'aime pas manger.
- B) Il est gourmand.

2. Que pense Monsieur Lavigne?

- C) Il croit qu'il n'aura pas mal au cœur s'il prend du sucre à la crème.
- D) Il croit qu'il aura probablement mal au cœur s'il prend du sucre à la crème.

3. Que fera Monsieur Lavigne?

- E) Monsieur Lavigne ne goûtera pas au sucre à la crème.
- F) Monsieur Lavigne goûtera au sucre à la crème.

Justifiez votre choix de réponse à la question 3 :

Jusqu'à quel point êtes-vous certain(e) de votre choix de réponse à la question 3 ?

1. Pas du tout certain(e) 2. Moyennement certain(e) 3. Vraiment certain(e)

APPENDICE L

CRITÈRES DE COTATION
DE L'ADÉQUATION DES EXPLICATIONS

CRITÈRES DE COTATION DE L'ADÉQUATION DES EXPLICATIONS

COTE 1 : EXPLICATION JUSTIFIÉE

Le participant donne une explication qui va dans le sens du trait ou de la croyance et celle-ci va dans le même sens que sa prédiction :

- 1) Il reformule dans ses mots l'explication reliée au trait ou à la croyance.
- 2) Il répète textuellement l'explication reliée au trait ou à la croyance.

Par exemple :

- Histoire 1 : - « Parce qu'il est honnête. »/ « Parce qu'il pense que ça va y faire de la peine. »

Remarque : Les adultes ne voient pas toujours la nécessité de répéter ce qui a été dit ou ce qui paraît évident. L'explication ne fait pas toujours référence directement au trait ou à la croyance mais on codifiera en ce sens si de telles informations paraissent implicites. On prendra garde à ne pas codifier trop rapidement l'explication comme étant non justifiée.

Par exemple :

- Histoire 2 : « Il y a d'autres personnes qui sont serviables » (le participant infère que d'autres personnes iront aider la fille qui a besoin d'aide. C'est donc qu'il privilégie son spectacle donc il prédit selon la croyance.).

COTE 2 : EXPLICATION NON JUSTIFIÉE

Le participant donne une explication qui n'est ni en lien avec le trait, ni avec la croyance, même si elle peut faire du sens.

- 1) Il donne une réponse qui n'est pas en lien avec le contenu de la vignette.
- 2) Il donne une explication plausible mais qui ne réfère ni au trait, ni à la croyance.
- 2) Il nomme le dilemme dans lequel se trouve le personnage sans expliquer sa prédiction.

Par exemple :

- Histoire 1 : « Il va dire qu'il n'aime pas le cadeau parce qu'il aime pas les poupées/whiskey. »/ « Être honnête versus décevoir. »
- Histoire 2 : « Parce qu'il ne veut pas qu'elle pleure s'il ne va pas l'aider. »
- Histoire 4 : « Il va dire la vérité parce qu'il ne veut pas que son frère soit fâché.
- Histoire 7 : « Moi j'irais la consoler mais si elle se pense bonne, elle va peut-être lui dire mais comme c'est son amie, elle va la consoler. »
- Histoire 8 : « Il va y aller parce qu'il veut faire plaisir à sa petite amie. »/ « Il faudra bien qu'il combatte sa timidité un jour, pourquoi ne pas le faire maintenant? »

COTE 3 : EXPLICATION CONTRADICTOIRE

Le participant donne une explication contraire à ce qu'il a prédit. Il justifie sa prédiction selon les traits s'il a effectué une prédiction selon les croyances et justifie selon les croyances s'il a effectué une prédiction selon les traits.

COTE 4 : EXPLICATION NUANCÉE

Le participant montre qu'il tient compte dans son explication des deux aspects de la situation (trait et croyance).

- 1) Il ne fait pas que nommer les deux aspects ou le dilemme du personnage.
- 2) Il élabore une solution ou une suite à l'histoire qui lui permet de ne pas trop trancher entre les deux options.
- 3) Il tranche dans une direction mais ajoute que la personne aura des remords de ne pas avoir agi selon sa façon habituelle.

Par exemple :

- Histoire 2 : « Il ira au spectacle mais il s'en voudra. »
- Histoire 11 : « Elle va demander à un adulte de la surveiller parce qu'elle est courageuse. »
- Histoire 14 : « Elle va se mettre en équipe avec la grosse tête de la classe et elle va donner des idées pour que l'autre fasse tout le travail. »
- Histoire 16 : « Il va en prendre mais juste un petit morceau, pas au complet. »

APPENDICE M

CRITÈRES DE COTATION

DE LA CONSTRUCTION DES EXPLICATIONS

CRITÈRES DE COTATION DE LA CONSTRUCTION DES EXPLICATIONS

RECOURS À UNE THÉORIE

La cote attribuée est indépendante de la cote choisie préalablement pour l'adéquation de l'explication.

Cote 0 : Le participant ne recourt pas à une théorie dans son explication.

Cote 1 : Le participant élabore ou fait référence à une théorie générale sur la façon de se comporter des individus ou à un principe, une croyance, un proverbe ou une idée générale intuitive et ce, sans faire référence à la situation précise ou au personnage de l'histoire.

Par exemple :

- Histoire 1 : « La franchise est plus importante que le plaisir offert aux autres. »
- Histoire 8 : « Un homme ne doit jamais rien refuser à une femme. »

INFÉRENCE D'UN TRAIT

La cote attribuée est indépendante de la cote choisie préalablement pour l'adéquation de l'explication.

Cote 0 : Le participant n'infère aucun trait de personnalité additionnel à partir de la croyance.

Cote 1 : Le participant infère un trait de personnalité qui n'est nullement mentionné dans l'histoire à partir de l'information fournie sur la croyance du personnage.

- 1) Il généralise un trait à partir de la croyance ponctuelle.
- 2) Il infère qu'un personnage ayant un type particulier de croyance a aussi un trait de personnalité quelconque associé.
- 3) Il infère un trait qui permet de nuancer ou de préciser jusqu'à quel point le personnage possède le trait qui est mentionné explicitement dans l'histoire.

Par exemple :

- Histoire 9 : « Il se débrouille seul habituellement, mais s'il n'a pas la connaissance (croyance = il croit qu'une mauvaise utilisation pourrait

endommager la machine), il est trop *conscientieux* pour ne pas demander d'aide. »

- Histoire 11 : « Elle est courageuse mais prudente (croyance = elle croit qu'il ne faut jamais grimper seul aux arbres). »
- Histoire 13 : « Il est paresseux, mais *responsable* (croyance = il croit que son chaton pourrait bien aller s'amuser dans ce désordre et avaler de petits objets, ... ce qui pourrait être dangereux pour lui). »

RÉFÉRENCES

- Aloise, P. A. (1993). Trait confirmation and disconfirmation : The development of attribution biases. *Journal of Experimental Child Psychology*, *55*, 177-193.
- Alvarez, J. M., Ruble, D. N., & Bolger, N. (2001). Trait understanding or evaluative reasoning ? An analysis of children's behavioral predictions. *Child Development*, *72*, 1409-1425.
- Ames, D. R. (2005). Everyday solutions to problem of other minds. Which tools are used when? In B. F., Malle, & S. D., Hodges (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 158-173). New York: Guilford Publications.
- Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's Understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *9*, 7-31.
- Barenboim, C. (1977). Developmental Changes in the Interpersonal Cognitive System from Middle Childhood to Adolescence. *Child Development*, *48*, 1467-1474.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *42*, 155-162.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, *6*, 906-921.
- Cain, K. M., Heyman, G. D., & Walker, M. E. (1997). Preschoolers' ability to make dispositional predictions within and across domains. *Social Development*, *6*, 53-75.
- Chandler, M. J., & Boyes, M. (1982). Social-Cognitive Development. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 387-402). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Church, A.T., Katigbak, M. S., Del Prado, A. M., Ortiz, F. A., Mastor, K. A., Harumi,

- Y., et al. (2006). Implicit theories and self-perceptions of traitedness across cultures: Toward integration of cultural and trait psychology perspectives. *Journal of Cross-cultural Psychology, 37*, 694-716.
- Corrigan, R. (2003). Preschoolers' and adults' attributions of who causes Interpersonal events. *Infant and Child Development, 12*, 305-328.
- Diana, T. L. (1991). Attribution styles regarding the cause and solution to problems, social support preferences, and mood changes following social comparison. *Dissertation Abstracts International, 51*, pp.6149.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995a). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*, 267-285.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995b). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry, 6*, 322-333.
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development, 64*, 863-878.
- Flavell, J. H. (1985). Social cognition. In J. H. Flavell (Ed.), *Cognitive Development* (pp.118-161). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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 distinction. *Developmental Psychology, 17*, 99-103.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance – reality distinction. *Cognitive Psychology, 15*, 95-120.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (Eds.) (1993). *Cognitive Development (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2003). Preschoolers' beliefs about the stability of antisocial behavior: Implications for navigating social challenges. *Social Development, 12*, 182-197.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to

- predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Hand, H. H. (1982). The development of concepts of social interaction: Children's understanding of nice and mean. *Dissertation Abstracts International*, 42, 11-B, pp.4578.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and emotion*, 3, 379-400.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts About emotions and the self. *Social cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1998). Children's thinking about traits: Implications for judgments of the self and others. *Child Development*, 64, 391-403.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (1999). The use of trait labels in making psychological inferences. *Child Development*, 70, 604-619.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (2000). Preschool children's use of trait labels to make inductive inferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 1-19.
- Heyman, G. D., & Giles, J. W. (2004). Valence effects in reasoning about evaluative traits. *Merill-Palmer Quaterly*, 50, 86-109.

- Hoffner, C., & Cantor, J. (1985). Developmental differences in responses to a television character's appearance and behavior. *Developmental Psychology*, 21, 1065-1074.
- Hong, Y. (1994). Predicting trait versus process inferences: The role of implicit theories. *Dissertation Abstracts International*, 55, 6-B, pp. 2436.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kalish, C. W. (2002). Children's predictions of consistency in people's actions. *Cognition*, 84, 237-265.
- Kalish, C. W., & Shiverick, S. M. (2004). Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior. *Cognitive Development*, 19, 401-416.
- Kaplan, B., & Crockett, W. (1968). Developmental analyses of modes of resolution. In R. P. Abelson (Ed.) *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (pp.661-669) New York: Rand McNally.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: The preschool years and beyond. In B., Repacholi, & V., Slaughter (Eds.). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. New York and Hove: Psychology Press.
- Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, R. P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89, 191-204.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Modes of knowledge and the organization of development. In M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer, & J. D. Sinnott (Eds.), *Adult development and adult thought* (pp. 43-62). New York: Praeger.
- Ladd, G. W., & Emerson, E. S. (1984). Shared knowledge in children's friendships. *Developmental Psychology*, 20, 932-940.

- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. S. & Skibbe, L. (2005). Theory of mind: Conscious attribution and spontaneous trait inference. In R. R., Hassin, J. S., Uleman, & J. A., Bargh (Eds.). *The new unconscious* (pp.277-305). New York: Oxford University Press.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (Eds.) (1973). *Person perception in childhood and Adolescence*. London: John Wiley.
- Liu, D., Gelman, S. A., & Wellman, H. M. (2007). Components of young children's trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development*, 78, 1543-1558.
- Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development*, 73, 1408-1430.
- Miller, J. G. (1986). Early cross-cultural commonalities in social explanation. *Developmental Psychology*, 22, 514-520.
- Miller, P. H., & Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior : A review. *Child Development*, 60, 257-285.
- Morris, M. W., & Peng, K. (1994). Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 949-971.
- Newman, L. S. (1991). Why are traits inferred spontaneously ? A developmental approach. *Social Cognition*, 9, 221-253.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of efforts and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- O'Mahony, J. F. (1986). Development of person description over adolescence,

- Journal of Youth and Adolescence*, 15, 389-403.
- 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*, 30, 437-471.
- Peevers, B. H., & Secord, P. F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C. von, Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Piaget, J. (1959). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology: Vol. 1* (3rd ed., pp.703-732). New York: John Wiley.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ramsay, J.T. (2003). *The development of personality trait attribution in children: The importance of theory of mind*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Read, S. J., & Miller, L. C. (2005). Explanatory coherence and goal-based knowledge structures in making dispositional inferences. In B. F., Malle, & S. D., Hodges (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp.124-139). New York: The Guilford Press.
- Repacholi, B., & Slaughter, V. (Eds.) (2003). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development*. Hove, England: Psychology Press.
- Rholes, W. S., Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1990). Understanding self and other: Developmental and motivational aspects of perceiving persons in terms of

- invariant dispositions. In E. T., Higgins, & R. M. Sorrentino (Eds.), *The Handbook of Motivation and Cognition: Vol. 2. Foundations of Social Behavior* (pp.369-407). New York: the Guilford Press.
- Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, *55*, 550-560.
- Rosati, A. D. (2001). *From a theory of mind to a theory of personality: Mental state understanding in 5- to 10-year-olds*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Rosati, A. D., Knowles, E. D., Kalish, C. W., Gopnik, A., Ames, D. R., & Morris, M. W. (2001). The rocky road from acts to dispositions: Insights for attribution theory from developmental research on theories on mind. In B. F. Malle, L. J., Moses, & D. A., Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: foundations of social cognition* (pp. 287-306). Cambridge, MA: the MIT Press.
- Salz, E., & Medow M. (1971). Concept conservation in children : The dependence of belief systems on semantic representation. *Child Development*, *42*, 1533-1542.
- Scarlett, H. H., Press, A. N., & Crockett, W. H. (1971). Children's descriptions of peers: A wernerian developmental analysis. *Child Development*, *42*, 439-453.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In P. H., Mussen, (Series Ed.), J. H., Flavell, & E. M. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (4th. ed., pp. 495-555). New York: John Wiley & Sons.
- Shulz, T. R., & Shamash, F. (1981). The child's conception of intending act and consequence. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, *13*, 368-372.
- Schuster, B., Ruble, D. N., & Weinert, F. E. (1998). Causal inferences and the positivity bias in children: The role of the covariation principle. *Child Development*, *69*, 1577-1596.
- Smith, M. C. (1978). Cognizing the behavior stream: The recognition of intentional action. *Child Development*, *49*, 736-743.

- Warshawsky, J. D. (2007). A priori models of personality and the development of trait inferences in children. *Dissertation Abstracts International*, 55, 6-B, pp. 2436.
- Wellman, H. M. (Ed.) (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development : The truth about false belief. *Child Development*, 72, 3, 655-684.
- Wellman, H. M., & Wooley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- 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.
- Wimmer, H., & Perner, J. (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.
- Wintre, M. G., & Vallance, D. D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30, 509-514.
- Wyer, R. S. (1970). Information redundancy, inconsistency, and novelty and their role in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 6, 111-127.
- Yuill, N. (1992). Children's production and comprehension of trait terms. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 131-142.
- Yuill, N. (1997). Children's understanding of traits. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp. 273-295). Hove, England: Psychology Press.

- Yuill, N., & Pearson, A. (1998). The development of bases for traits attribution: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology, 34*, 574-586.
- Zelazo, P. D., & Boseovski, J. J. (2001). Video reminders in a representational change task : Memory for cues but not beliefs or statements. *Journal of Experimental Child Psychology, 78*, 107-129.