



Émotions

Table des matières

(Dernière mise à jour : 1^{er} décembre 2011)

Éditeur au développement du thème : Michael Lewis, Ph.D., Institute for the Study of Child Development, UMDNJ--Robert Wood Johnson Medical School, États-Unis

| | |
|---|-------|
| Émotions – Synthèse | i-iii |
| L'approche et le retrait dans le développement affectif des jeunes enfants <i>Margaret W. Sullivan</i> | 1-8 |
| Les émotions liées à la conscience de soi <i>Michael Lewis</i> | 1-6 |
| Émotions et psychopathologie au cours des cinq premières années de vie <i>Dione M. Healey & Nathan S. Consedine</i> | 1-8 |
| Développement de l'enfant et les circuits émotionnels du cerveau des mammifères <i>Jaak Panksepp</i> | 1-6 |
| Développement affectif chez l'enfant <i>Carolyn Saarni</i> | 1-9 |
| Culture et émotions au cours des cinq à six premières années de vie <i>Amy G. Halberstadt & Fantasy T. Lozada</i> | 1-6 |
| L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie <i>Susanne A. Denham, Katherine Zinsser & Craig S. Bailey</i> | 1-8 |



Émotions

Synthèse

(Publié sur Internet le 1^{er} décembre 2011)

Thème

Émotions

Éditeur au développement du thème : Michael Lewis, Ph.D., Institute for the Study of Child Development, UMDNJ--Robert Wood Johnson Medical School, États-Unis

Est-ce important?

La compétence émotionnelle (CE) constitue un [processus de développement](#) qui comprend trois compétences interreliées : 1) l'expression des émotions, 2) la connaissance des émotions et 3) la régulation des émotions (à savoir, être conscient de ses émotions et les modifier au besoin). En bas âge, les enfants éprouvent déjà une vaste gamme d'émotions dans des situations sociales par le biais de messages non verbaux (p. ex., faire un câlin et boudier). Ensuite, au fur et à mesure que le développement cognitif progresse, les enfants peuvent déterminer leurs propres émotions et celles des autres ainsi que les circonstances qui ont entraîné leur expression. Cette compréhension des émotions, à son tour, permet aux enfants de contrôler et de modifier leurs émotions afin de [faire face à des situations difficiles](#).

Le développement émotionnel pendant la tendre enfance et la petite enfance est essentiel pour plusieurs aptitudes interreliées. Comparativement aux enfants éprouvant des problèmes de développement émotionnel, les enfants dont la CE est plus développée sont plus susceptibles : 1) de continuer d'apprendre, 2) d'adopter des [comportements empathiques et prosociaux](#), 3) d'exprimer des émotions appropriées dans divers contextes, 4) d'utiliser des stratégies adaptatives afin de faire face aux émotions négatives et dérangeantes (p. ex., la colère), et 5) de réduire divers facteurs de risque liés à la psychopathologie. Ensemble, ces habiletés prédisent [la réussite scolaire au cours des premières années à l'école et les relations interpersonnelles positives](#) avec les pairs et les membres de la famille.

Que savons-nous?

Les compétences liées aux émotions varient avec l'âge. Elles se [manifestent également de diverses façons d'une culture à une autre](#). La culture au sein de laquelle les enfants grandissent a tendance à influencer sur l'intensité et le type d'émotion exprimée. Notamment, l'expression et la compréhension des émotions sont susceptibles de varier parmi les enfants selon la manière dont les enfants socialisent, la présence d'objets réconfortants, la proximité des figures parentales et les contextes situationnels.

[Les émotions n'apparaissent pas toutes en même temps](#). Les émotions primaires (p. ex., la peur, la colère, la tristesse, l'intérêt et la joie) apparaissent au cours de la première année de vie, tandis que les émotions secondaires (p. ex., l'embarras, la

culpabilité et la honte) s'expriment généralement à la fin de la deuxième année. La représentation mentale que les enfants ont d'« eux-mêmes » est acquise à l'âge de deux ans et [les normes, les règles et les objectifs \(NRO\)](#) véhiculés par leur entourage ouvrent la voie pour les émotions gênantes, comme l'embarras.

Les facteurs environnementaux influent sur la compétence émotionnelle, tout comme les facteurs infantiles comme le développement cognitif, le tempérament et les [comportements d'approche et de retrait](#). L'approche fait référence aux comportements et aux expressions faciales qui attirent un enfant vers des stimuli, tandis que le retrait fait référence aux comportements qui éloignent les enfants des stimuli. Les émotions liées à l'approche (à savoir, l'intérêt, le sourire, la joie et la colère) sont liées à des aspects positifs des comportements, incluant les efforts soutenus lorsque des difficultés mineures surviennent, et elles prédisent la compétence émotionnelle chez les enfants. En revanche, l'expression des émotions liées au retrait lors d'événements négatifs est liée à des difficultés comportementales, à une mauvaise régulation des émotions et à la détresse. Les comportements de retrait représentent également un facteur de risque pour la dépression pendant la petite enfance.

Les émotions jouent un rôle important dans l'apparition des [psychopathologies pendant l'enfance](#). Les enfants qui ont vécu des expériences sociales négatives, comme de la maltraitance ou de l'insécurité, ont tendance à être très vigilants en matière de détection des signes de menace. Par conséquent, ils adoptent des comportements d'anxiété, d'agressivité et de peur comme moyen d'autoprotection. Leur affectivité négative, leur mauvaise régulation des émotions et les [déséquilibres des différents systèmes émotionnels de leur cerveau](#) (p. ex., les systèmes de peur, de soins et de recherche) prédisent les troubles internes et externes (p. ex., dépression et agressivité, respectivement).

Que pouvons-nous faire?

Afin d'encourager la compétence émotionnelle chez les enfants, les parents sont invités à [imiter diverses expressions émotionnelles](#). Étant donné que les émotions éprouvées à la maison influent considérablement sur les émotions que les enfants expriment avec leurs pairs et à l'école, les interactions parent-enfant positives sont bénéfiques. Notamment, les parents sont invités à adopter des pratiques parentales positives et à appuyer leurs enfants lorsqu'ils doivent relever des défis. Les interventions en début de vie ont pour but d'améliorer la [maîtrise des émotions](#) et la synchronie émotionnelle parent-enfant est grandement encouragée. La Parent-Child Interaction Therapy et le programme Ces années incroyables sont des exemples de tels programmes.

Bien que peu d'études aient directement porté sur la contribution du contexte scolaire sur le développement de la compétence émotionnelle (CE) chez les enfants, les politiques encouragent les enseignants à suivre des programmes d'intervention, comme [PATHS](#), afin d'encourager la compréhension des émotions des enfants. Non seulement les enfants bénéficieront de ces aptitudes dans des contextes sociaux et d'apprentissage, mais les enseignants seront également plus susceptibles d'enseigner dans des classes harmonieuses.

To cite this document:

Lewis M, ed thème. Émotions – Synthèse. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:i-iii. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/synthese-emotions.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Ce thème est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



L'approche et le retrait dans le développement affectif des jeunes enfants

MARGARET W. SULLIVAN, Ph.D.

Institute for the Study of Child Development, UMDNJ-Robert Wood Johnson Medical School, Child Health Institute, ÉTATS-UNIS

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

La capacité d'approche ou de retrait par rapport à une stimulation est l'un des aspects fondamentaux de la vie affective. Ces deux conduites sont étudiées depuis que Darwin les a décrites pour la première fois en 1872.¹ Elles constituent des systèmes essentiels du comportement affectif et de la personnalité.²⁻⁵ Les différences individuelles en matière d'approche et de retrait sous-tendent donc le comportement affectif de l'enfant.⁶⁻⁷ Cet article décrit l'émotion de l'approche et du retrait dans le cadre de la petite enfance et le rôle des différences individuelles dans ces aspects fondamentaux pour le fonctionnement ultérieur des jeunes enfants.

Importance

Les comportements et l'émotion liés à l'approche peuvent être observés pendant les premiers mois de la vie et deviennent plus élaborés à mesure que l'enfant se développe. Les expressions faciales et les comportements adoptés lorsque l'enfant se dirige vers un stimulus sont des signes d'approche. Les nouveau-nés tournent les yeux et la tête vers une stimulation nouvelle d'intensité modérée. L'intérêt et les sourires sont des exemples de l'émotion d'approche, comme le sont aussi les expressions de colère face à des buts bloqués.⁷⁻⁹ La colère, supportée par une augmentation du rythme cardiaque, facilite l'action visant à recouvrer ses buts en utilisant l'approche de façon persistante. Par conséquent, la colère, lorsqu'elle a la même valence que les expressions d'émotion positive d'intérêt et de plaisir, fait partie du système d'approche.⁵ À l'opposé, une faible activité dirigée vers l'atteinte des buts, une augmentation de la réponse du cortisol, les expressions de la tristesse ou de la peur et les comportements qui permettent de s'éloigner des stimuli sont des signes de retrait.¹⁰⁻¹¹

Les différences en ce qui a trait à l'approche et au retrait peuvent résister à l'épreuve du temps et ont donc une importance dans la compréhension du risque et de la résilience sur le plan affectif.¹² Le retrait est un facteur de risque pour la dépression chez l'enfant.¹³ Une peur, une tristesse et une inhibition comportementale plus grandes face à des événements négatifs ont été liées à des problèmes de comportement et à une mauvaise

régulation des émotions.¹³⁻¹⁵ On croit que les différences en matière de retrait dans les contextes présentant de nouveaux stimuli reflètent des différences de tempérament résultant d'une interaction gène-environnement.^{13,16} On en sait moins sur les différences en matière d'approche au cours de la petite enfance, mais on a suggéré que l'« exubérance » ou les tempéraments sociables refléteraient de fortes tendances à l'approche.¹⁷⁻¹⁸ Les différences individuelles en ce qui a trait à l'approche et au retrait constituent manifestement des caractéristiques importantes dans la compétence émotionnelle des jeunes enfants.

Problèmes

Les théoriciens du développement ont mis du temps à considérer les émotions comme des processus neurobiologiques plutôt que des états sentimentaux. Au lieu de voir les expressions de la colère et de la tristesse comme la manifestation d'états négatifs distincts ou comme des « ensembles d'attracteurs » faciaux,¹⁹⁻²⁰ le fait de se les représenter en tant que réactions d'approche ou de retrait nous permet d'adopter une approche fonctionnelle qui tient compte du contexte pour évaluer les différences individuelles en ce qui a trait aux émotions chez les jeunes enfants.

Les travaux antérieurs traitant des émotions négatives durant la petite enfance tendaient aussi à être axés sur la spécificité des émotions liées aux contextes qui les provoquent. Dans la plupart des contextes étudiés, il est maintenant clair que cette spécificité n'est pas présente.²¹⁻²² L'approche et le retrait permettent une catégorisation fonctionnelle des contextes qui s'appuie sur les actions et les réactions physiologiques de l'enfant. Les contextes qui provoquent des émotions positives et une réaction d'orientation (intérêt et plaisir) ainsi que de la colère face à des buts bloqués sont tous classés comme des contextes qui favorisent l'approche, tandis que ceux qui provoquent de la peur, de la tristesse et une augmentation du cortisol sont classés parmi ceux qui sont liés au retrait. Le degré auquel un contexte favorise l'approche ou le retrait peut être examiné de façon empirique, ce qui permet désormais à la recherche d'être axée sur la description de contextes particuliers et sur la variation des comportements et d'émotions d'approche ou de retrait qui sont observables dans ces contextes.

Contexte de la recherche

L'étude de l'approche et du retrait par rapport au blocage de buts a révélé que ces émotions et les différences individuelles apparaissent dès la petite enfance. Lorsque des buts sont bloqués, la plupart des bébés agissent de façon à recouvrer ce qui a été perdu et paraissent en colère. D'autres sont passifs et semblent tristes. Ces différences individuelles, observables chez les enfants de deux à six mois, sont stables pendant la première année de la vie.⁹ Les nourrissons apprennent à prévoir un événement (but) qui est suivi d'un bref blocage de l'accès : ils lancent un diaporama musical en tirant sur un ruban attaché à leur poignet. Une période initiale de deux minutes permet aux nourrissons de se familiariser avec l'environnement de base. Pendant l'apprentissage, tirer sur le ruban déclenche le court diaporama. Les nourrissons doivent tirer à plusieurs reprises sur le ruban pour avoir de nouveau accès au diaporama, ce qu'ils apprennent en six minutes et la majorité d'entre eux, en une séance. Les émotions d'approche telles que l'intérêt et

le plaisir sont ressenties au cours de cette période et préparent l'évaluation de la réponse par rapport au blocage des buts lorsque, de façon inattendue, le diaporama est éteint.

Les bébés qui apprennent réagissent à la perte de buts soit par l'approche ou le retrait.¹¹ Les bébés qui paraissent en colère tentent sans relâche de faire redémarrer le diaporama. Leur rythme cardiaque s'accélère, mais bien qu'ils soient excités, ils ne sont pas stressés. Le cortisol, une hormone de stress mesurée dans la salive, reste stable. Ils demeurent intéressés à atteindre le but et recommencent à participer tout en douceur lorsqu'on leur redonne accès au diaporama.²³ On observe chez un plus petit groupe de bébés des expressions faciales de tristesse et une diminution du rythme cardiaque. Ces nourrissons ont tendance à ralentir la cadence à laquelle ils tirent et à avoir des niveaux de cortisol plus élevés, ce qui suggère qu'ils sont plus stressés par le blocage du but.¹¹ Ils semblent abandonner facilement et lorsqu'ils ont de nouveau accès au diaporama, ils manifestent moins d'intérêt et de plaisir.²³

Questions clés

- Est-ce que les soins maternels ont une influence sur l'émergence de différences individuelles dans les réponses face au blocage de buts chez les jeunes enfants? Un comportement maternel marqué par la sensibilité entre zéro et quatre mois accoutume les nourrissons aux contingences sociales, et facilite le développement d'attentes générales d'un monde réceptif et devraient par conséquent augmenter les émotions d'approche.²⁴⁻²⁵
- De quelle façon l'approche et le retrait sont-ils liés aux comportements d'adaptation et de dérèglement futurs? La tendance à l'inhibition comportementale constitue seulement un des axes sur lequel les difficultés affectives peuvent se développer. L'impuissance ou l'hostilité en réponse aux obstacles sont des comportements problématiques susceptibles d'être liés à des difficultés à réguler les émotions d'approche et de retrait. Les émotions d'approche, y compris la colère, devraient être liées à des aspects positifs du comportement, incluant un effort soutenu lorsque l'on éprouve des difficultés mineures, mais ne devraient pas être liées aux crises de colère ou à d'autres formes de comportements déréglés. Lorsqu'elle permet l'adaptation, la tristesse pourrait être liée à plus de demandes d'aide, bien qu'elle puisse être liée à une plus grande impuissance et passivité.²⁶

Résultats récents

Les études qui s'intéressent à ce qui contribue aux différences individuelles dans l'approche et le retrait, autant sur le plan biologique qu'expérientiel, sont pour l'instant peu nombreuses, mais démontrent tout de même que les différences individuelles en bas âge en ce qui a trait à la colère et l'approche ne sont pas liées aux comportements déréglés.

Dans une étude, le temps qu'il a fallu aux tout-petits pour cesser de jouer, le niveau de protestation exprimé et la rapidité à laquelle ils ont recommencé à jouer calmement avec les jouets constituaient des indices fiables de leur motivation persistante à jouer. Une plus grande colère face au blocage de buts pendant la petite enfance était liée à la persistance à jouer chez les tout-petits, ce qui indique une cohérence dans l'émotion d'approche de 4 à

20 mois. Bien que la sensibilité de la mère à l'égard de son nourrisson était liée à une plus faible présence d'émotion négative généralement jusqu'au quatrième mois de la vie, cette sensibilité n'avait pas d'effet différentiel sur la colère ou la tristesse et elle n'était pas liée à la persistance ou à la protestation chez les très jeunes enfants.²⁷

Les émotions d'approche et de retrait à l'âge de cinq mois et le tempérament négatif du nourrisson rapporté par la mère ne sont pas liés de façon simple ou directe.²⁸⁻²⁹ On a observé certaines relations entre la tristesse/retrait et les rapports des mères, mais pas avec la colère. La tristesse était liée : 1) à une faible activité, ce qui suggère que les nourrissons qui n'utilisent pas beaucoup l'approche sont plus passifs, et 2) aux évaluations composites du tempérament négatif, mais pas à la détresse face à la nouveauté ou aux dimensions des limites sur le plan individuel.²⁸⁻²⁹

L'apparition de crises de colère rapportées par la mère et un résultat composite de leur sévérité chez les enfants de 12 à 20 mois n'étaient pas liés à la colère des nourrissons face au blocage de buts.²⁹ Ce point de vue est soutenu par le fait que la colère nous permet de prédire la compétence émotionnelle chez les enfants plus âgés et par le fait que cette émotion est liée à la persistance des réponses instrumentales chez les jeunes nourrissons pendant le blocage répété de buts.^{28,30}

Lacunes de la recherche

Les travaux sur l'approche et le retrait au cours de la petite enfance ainsi que sur leurs conséquences sont encore peu nombreux. La stabilité des différences individuelles en ce qui a trait aux émotions engendrées par le blocage de buts a été établie, mais la cohérence intercontextuelle des émotions d'approche et de retrait devrait être examinée. Les réactions de retrait par rapport au blocage de buts et l'inhibition comportementale semblent être des styles d'émotions différents selon ce qui est rapporté par les mères, mais l'étude comportementale directe est nécessaire. Une inhibition excessive et une plus grande passivité/faible approche reflètent des axes de risque différents sur le plan affectif et il est donc important de définir dans quelle mesure elles représentent des vulnérabilités distinctes chez les enfants.

On doit continuer d'étudier la relation entre les soins sensibles de la mère envers son jeune enfant et les émotions d'approche et de retrait de ce dernier. Pour examiner de quelle façon l'expérience influe sur l'approche et le retrait, il serait nécessaire d'examiner à la fois des interactions dyadiques en milieu familial et des évaluations de résultats globaux des soins prodigués. Si les résultats continuent de montrer que les émotions d'approche et de retrait sont relativement indépendantes de l'influence maternelle avant l'âge de six mois, nous devons vérifier si les réponses ultérieures de la mère modèrent les tendances d'approche et de retrait initiales. Les mères ne causent peut-être pas de différences chez les jeunes enfants, mais elles peuvent par la suite encourager directement les réactions d'approche ou de retrait lorsqu'elles interagissent avec leurs enfants ou le faire indirectement en structurant le jeu et les expériences d'apprentissage des nourrissons. De telles études nous permettront d'examiner de quelle façon l'approche et le retrait deviennent consolidés en tant que styles.

Finalement, une fois que les réactions de colère et de tristesse sont déclenchées, les différences individuelles quant à la façon dont elles sont régulées sont d'un intérêt considérable. Cela nécessitera une étude continue de l'interface des émotions d'approche et de retrait par rapport aux réactions physiologiques, aux changements développementaux en ce qui a trait à l'attention ainsi qu'au comportement de la mère.

Conclusions

L'étude des différences individuelles en matière d'émotions d'approche et de retrait chez les jeunes enfants promet d'élargir nos connaissances sur le développement, la régulation et la socialisation de la compétence émotionnelle. Comprendre la façon dont l'expérience contribue à l'expression adaptative et appropriée d'approche et de retrait est important pour l'élaboration de modèles du développement en bas âge. Un examen des différences contextuelles entre l'émotion de retrait face à la nouveauté, ainsi qu'à l'émotion de retrait dans les contextes de blocage de buts, que l'on croie actuellement être le reflet d'une faible tendance à l'approche ou d'une certaine passivité, nous aidera à déterminer quels sont les enfants aux prises avec un degré de vulnérabilité affective plus grand.

Implications

Les différences individuelles en matière d'émotions d'approche et de retrait et leurs trajectoires développementales deviendront de plus en plus apparentes à mesure que les jeunes enfants étendent leurs horizons au cours de la période préscolaire. Comme le nombre d'enfants qui intègrent des environnements de soins de groupe pendant la petite enfance et la période préscolaire est susceptible d'augmenter, il est nécessaire de comprendre les trajectoires développementales des émotions qui encouragent un développement affectif approprié pour nous aider à déterminer quels sont les enfants qui pourraient être vulnérables sur le plan affectif et à les soutenir.

RÉFÉRENCES

1. Darwin C. *The expression of emotion in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press; 1965.
2. Carver CS, Sutton SK, Scheier MF. Action, emotion, and personality: Emerging conceptual integration. *Personality & Social Psychology Bulletin*. Jun 2000;26(6):741-751.
3. Gray J. Neural systems, emotion and personality. In: IV JM, ed. *Neurobiology of learning, emotion and affect*. New York: : Raven Press; 1991.
4. Schneirla TC. An evolutionary and developmental theory of biphasic processes underlying approach and withdrawal. In: Jones MR, ed. *Nebraska Symposium on Motivation. Vol 7*. Lincoln: University of Nebraska Press; 1959:1-42.
5. Panksepp J. Neurologizing the psychology of affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Psychological Science*. 2007;2(3):281-296.
6. Buss KA, Kiel EJ. Comparison of sadness, anger, and fear facial expressions when toddlers look at their mothers. *Child Development*. 2004;75(6):1761-1773.

7. Harmon-Jones E, Lueck L, Fearn M, Harmon-Jones C. The effect of personal relevance and approach-related action expectation on relative left frontal cortical activity. *Psychological Science*. 2006;17(5):434-440.
8. Harmon-Jones E. Clarifying the emotive functions of asymmetrical frontal cortical activity. *Psychophysiology*. Nov 2003;40(6):838-848.
9. Lewis M, Alessandri SM, Sullivan MW. Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*. Sep 1990;26(5):745-751.
10. Buss KA, Schumacher JRM, Dolski I, Kalin NH, Goldsmith HH, Davidson RJ. Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6-month-old infants. *Behavioral Neuroscience*. 2003;117(1):11-20.
11. Lewis M, Ramsay D, Sullivan MW. The relation of ANS and HPA Activation to infant anger and sadness response to goal-blockage. *Developmental Psychobiology*. 2006; 48:397-455
12. Davidson R. Affective style and affective disorders: Perspectives from neuroscience. *Cognition and Emotion*. 1998;12:307-330.
13. Fox N, Calkins SD. Pathways to aggression and social withdrawal: Interactions among temperament, attachment, and regulation. In: Rubin KH, Asendorf J, eds. *Social withdrawal, shyness and inhibition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1993:81-100.
14. Buss KA, Davidson RJ, Kalin NH, Goldsmith HH. Context-specific freezing and associated physiological reactivity as a dysregulated fear response. *Developmental Psychology*. 2004;40(4):583-594.
15. Kochanska G, Tjebkes TL, Forman DR. Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development*. 1998;69:1378-1389.
16. Fox N, Hane A, Pine D. Plasticity for affective neurocircuitry: How the environment affects gene expression. *Current Directions in Psychological Science*. 2007;16:921-926.
17. Fox N, Henderson HA, Rubin KH, Calkins SD, Schmidt LA. Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*. 2001;72:1-21.
18. Rothbart MK. Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*. 1986;22:356-365.
19. Izard CE. Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*. 2007;2(3):260-280.
20. Camras L, Fatani SS. The development of facial expressions: Current perspectives on infant emotions. In: Lewis M, Haviland-Jones J, eds. *Handbook of emotions*. 3rd ed 2008.
21. Bennett DS, Bendersky M, Lewis M. On specifying specificity: Facial expressions at 4 months. *Infancy*. 2004;6(3):425-429.
22. Camras L, Oster H, Bakeman R, Meng, Ujiie, Campos JJ. Do infants show distinct negative facial expressions for fear and anger? Emotional expressions in 11-month-old European American, Chinese, and Japanese infants. *Infancy*. 2007;11:131-155.

ÉMOTIONS

23. Lewis M, Sullivan MW, Ramsay D, Alessandri SM. Individual differences in anger and sad expressions during extinction: Antecedents and consequences. *Infant Behavior & Development*. Oct-Dec 1992;15(4):443-452.
24. Dunham P, Dunham F, Hurshman A, Alexander T. Social contingency effects on subsequent perceptual-cognitive Tasks in young infants. *Child Development*. Dec 1989;60(6):1486-1496.
25. Lewis M, Goldberg S. Perceptual-cognitive development in infancy: A generalized expectancy model as a function of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1969;15:81-100.
26. Seligman MEP. *Learned optimism*. New York: Knopf; 1991.
27. Sullivan MW, Lewis M. Infant emotional and goal blockage responses, and toddler persistence. 2011. In preparation.
28. Crossman A, Sullivan MW, Lewis M. When frustrations are repeated. *Emotion*. 2009;9:92-100.
29. Sullivan MW, Lewis M. Relations of early goal blockage emotion and gender to tantrum behavior. *Infancy*. 2011. In press.
30. Dix T, Stewart AD, Gershoff ET, Day WH. Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*. 2007;78:1204 - 1221.

Pour citer ce document:

Sullivan MW. L'approche et le retrait dans le développement affectif des jeunes enfants. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-8. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SullivanFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



Centre d'excellence
pour le développement
des jeunes enfants

RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



Les émotions liées à la conscience de soi

MICHAEL LEWIS, Ph.D.

*Institute for the Study of Child Development
UMDNJ-Robert Wood Johnson Medical School Child Health Institute,
ÉTATS-UNIS*

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

Jusqu'à récemment, les émotions liées à la conscience de soi n'avaient pas été beaucoup étudiées.¹ Même si Charles Darwin les avait déjà, à son époque, examinées d'une manière assez détaillée dans son livre *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*,² peu de recherches ont été menées sur leur signification, la façon dont elles se développent et les différences qui apparaissent entre les individus. Jusqu'à il y a environ 40 ans, aucune recherche en psychanalyse ou en psychopathologie développementale n'avait fait suite aux observations de Darwin. Cela s'explique en partie par le fait que Freud se concentrait sur la culpabilité et sur la confusion entre certaines émotions liées à la conscience de soi comme l'embarras, la culpabilité et la honte. En fait, les observations et les théories de Darwin ne permettaient pas de différencier ces émotions distinctes, en grande partie à cause de sa façon de mesurer les émotions liées à la conscience de soi, laquelle s'appuyait sur le degré de rougissement. Bien que ce comportement puisse être utile en tant que mesure, plusieurs personnes ne rougissent pas. De plus, le rougissement permet de mesurer l'autoréflexion en présence des autres et est le plus facilement observable lorsque la personne est dans l'embarras, mais il ne constitue pas une mesure pour toutes les autres émotions liées à la conscience de soi comme la honte, la culpabilité et la fierté. Darwin a reconnu le rôle des pensées d'une personne, en particulier en ce qui concerne l'embarras, mais il ne s'est pas servi des capacités cognitives pour faire la distinction entre ces émotions.

Sujet

Dans ses études portant sur les origines des émotions liées à la conscience de soi, Michael Lewis affirme que pour comprendre l'*ontogenèse* de ces émotions chez l'enfant, il est nécessaire de considérer son développement cognitif, aspect qui est probablement à leur origine.^{3,4} En effet, en utilisant l'évolution de la capacité cognitive à représenter le soi, ce chercheur suggère que la formation, à la fois sur le plan *phylogénétique* et *ontogénétique*, de la représentation mentale du « moi » ou de la connaissance autoréflexive permet d'acquérir les capacités essentielles à l'émergence des émotions liées à la conscience de soi.⁴ C'est le développement de la capacité de penser au soi (autoréflexion ou

connaissance de soi) et d'autres capacités cognitives qui assure la base de ces émotions à partir de la fin de la deuxième année de la vie. Par conséquent, bien que les émotions fondamentales telles que la peur, la colère et la joie apparaissent au cours de la première année de la vie, et certaines dès les premiers mois, les premières émotions liées à la conscience de soi ne sont pas éprouvées avant l'émergence de l'autoréflexion/connaissance de soi — ou de ce que Lewis appelle la conscience, soit la représentation mentale du « moi » – pendant la seconde moitié de la deuxième année de la vie.⁵

Problème

Quelles sont les émotions liées à la conscience de soi?

Dans la gamme d'émotions liées à la conscience de soi, on compte l'embarras, la jalousie et l'empathie ainsi que la honte, la culpabilité, l'orgueil et la fierté. J'ai nommé le premier groupe les « émotions d'exposition liées à la conscience de soi » étant donné qu'elles requièrent l'habileté cognitive d'autoréflexion, mais ne nécessitent pas de capacités cognitives élaborées comme la compréhension des règles et des normes. Ces premières émotions liées à la conscience de soi apparaissent pendant la seconde moitié de la deuxième année de la vie, au moment où le développement de la conscience de soi amène l'enfant à éprouver des émotions comme l'embarras, l'empathie et la jalousie.

L'embarras est une émotion complexe qui est ressentie pour la première fois lorsque la conscience de soi permet d'assimiler le concept du « moi ». À ce stade, l'enfant arrive à comprendre qu'il fait l'objet de l'attention de quelqu'un d'autre. L'attention des autres constitue le facteur à l'origine de l'embarras. Ainsi, le fait de complimenter un très jeune enfant peut par exemple le mettre dans l'embarras. Même le désigner du doigt et dire son nom peut produire cet effet. C'est aussi à ce moment que l'empathie apparaît étant donné que l'enfant peut désormais se mettre à la place des autres.⁶ Finalement, la jalousie naît également puisque, encore une fois, l'enfant est capable de savoir que d'autres possèdent ce qu'il désire. Ces premières émotions liées à la conscience de soi font leur apparition au moment où l'enfant est âgé de 15 à 24 mois. Elles ne découlent pas de la connaissance que les enfants ont des normes, des règles et des objectifs (NRO) fixés par les personnes de leur entourage; elles sont la conséquence directe de leur capacité à se considérer eux-mêmes au cours de leurs interactions avec les autres.

Pendant sa troisième année de vie, l'enfant commence à assimiler les NRO de sa famille et de ses pairs. Cette nouvelle capacité l'amène à vivre une nouvelle gamme d'émotions, que j'ai appelées les « émotions d'évaluation liées à la conscience de soi ».⁷ Elles englobent une nouvelle forme d'embarras ainsi que la culpabilité, la honte, la fierté et l'orgueil. L'embarras se manifeste désormais comme une forme de honte moins intense. L'enfant éprouve de l'embarras lorsqu'il viole les NRO de la culture en compagnie d'autres personnes. À ce stade, l'enfant peut être embarrassé lorsqu'il fait lui-même l'objet de l'attention de quelqu'un ou lorsqu'il fait l'objet de l'attention de quelqu'un parce qu'il n'a pas respecté les NRO.

La honte est le produit d'un éventail complexe d'activités cognitives : l'évaluation des actions de la personne par rapport à ses NRO et l'évaluation globale qu'elle fait d'elle-

même. L'expérience phénoménologique de la personne qui ressent de la honte est marquée par un désir de se cacher, de disparaître ou de mourir.^{1,8} Il s'agit d'une émotion très négative et pénible qui entraîne aussi une interruption du comportement en cours, une confusion de la pensée et une incapacité à parler. Certaines actions particulières, comme la réinterprétation des causes de la honte, la dissociation (personnalités multiples) et l'oubli (répression), sont posées lorsque l'on éprouve de la honte.¹ Cette dernière n'est pas causée par une situation en particulier, mais dépend plutôt de l'interprétation que la personne se fait de l'événement.

Les gens éprouvent de la culpabilité ou du regret lorsqu'ils considèrent leur comportement comme un échec, mais se concentrent sur les caractéristiques particulières du soi ou sur leurs propres actions qui ont causé l'échec. Contrairement à la honte, où l'attention est dirigée vers le soi global, ici la personne se concentre sur les actions et les comportements susceptibles de réparer l'échec. Étant donné que le processus cognitif d'attribution amène la personne à porter son attention sur l'action plutôt que sur l'ensemble du soi, l'émotion produite – la culpabilité – n'est pas aussi négative que la honte et ne cause pas de confusion ni d'interruption de l'action, mais est liée à une action corrective que la personne peut entreprendre pour réparer l'échec.

Comme l'attention des personnes ressentant de la culpabilité est portée sur une attribution en particulier, ces gens sont capables de sortir de cet état émotif par l'action. L'action corrective peut être dirigée envers soi-même ou envers l'autre. Par conséquent, contrairement à la honte, où la personne se voit à la fois comme sujet et comme objet, la culpabilité entraîne une différenciation entre le soi et l'objet. L'émotion est ainsi moins intense et elle s'estompe plus facilement.

On définit l'orgueil comme une fierté ou une confiance en soi démesurée qui est souvent suivie de repréhensions. Il s'agit d'une sorte de grande fierté déplaisante qui doit être évitée. L'orgueil est la conséquence d'une évaluation qu'une personne se fait de son succès à respecter les normes, les règles et les objectifs et où l'attention se porte sur le soi global. L'individu qui éprouve cette émotion se concentre sur le succès de l'ensemble du soi. On dit parfois que les gens qui présentent ce trait de caractère sont « bouffis d'orgueil ». Dans les cas extrêmes, ce sentiment est lié à la grandiosité ou au narcissisme.⁹ Mueller et Dweck¹⁰ ont montré que les enfants qui reçoivent trop d'éloges peuvent par la suite obtenir un mauvais rendement et il se pourrait que cela soit dû au fait que l'orgueil de l'enfant est nourri lorsqu'on le traite de cette façon. En fait, être orgueilleux est défini comme insolent et méprisant.

De l'extérieur, les autres considèrent les personnes orgueilleuses avec un certain dédain. Les gens orgueilleux éprouvent des difficultés dans leurs relations interpersonnelles, car leur orgueil est susceptible de contrarier les souhaits, les besoins et les désirs des autres et ainsi de causer des conflits interpersonnels. De plus, étant donné le mépris lié à l'orgueil, l'« autre » a tendance à ressentir de la honte par la nature des actions de la personne éprouvant cette émotion. On compte trois problèmes liés à l'orgueil : 1) il s'agit d'une émotion passagère, mais dont les gens deviennent dépendants; 2) il n'est pas lié à une action particulière et la personne doit par conséquent changer ses objectifs ou son

évaluation de ce qui constitue un succès; 3) il a des répercussions sur les relations interpersonnelles par sa nature méprisante et insolente.

La fierté résulte de l'évaluation positive d'une action précise. L'expérience phénoménologique est marquée par « une joie ressentie après avoir posé une action réussie, une pensée ou un sentiment bien réussi ». Ici encore, l'attention est particulièrement portée sur le plaisir et est liée à un comportement précis. Lorsqu'une personne éprouve de la fierté, le soi et l'objet sont séparés comme lorsqu'elle ressent de la culpabilité. À la différence de la honte et de l'orgueil, où le sujet et l'objet sont fusionnés, la fierté amène l'individu à se concentrer sur son action. Il est captivé par l'action qui lui procure de la fierté. Comme cet état positif est lié à une action particulière, les gens ont les moyens de le reproduire. Il convient de signaler que, contrairement à l'orgueil, ce sur quoi la fierté est axée permet l'action. En raison de l'usage répandu du terme fierté pour désigner l'orgueil, l'efficacité et la satisfaction, l'étude de la fierté en tant que forme d'orgueil a reçu relativement peu d'attention. Dweck et Leggett¹¹ ont abordé ce problème en utilisant les théories implicites du soi chez les individus, qui sont des attributions cognitives jouant le rôle de stimulus excitant l'émotion de maîtrise liée à la conscience de soi.

Implications

L'ensemble de la vie affective se déroule dans un environnement social. Dès le début de la vie, le milieu social a une influence sur les premières émotions telles que la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et l'intérêt. Les situations qui provoquent ces émotions et leur expression sont influencées par les règles des parents, des frères et sœurs et des pairs. Ainsi, on peut conclure sans trop s'avancer que même ces premières émotions sont sociales. On a malgré tout des raisons de croire que celles-ci ne sont pas apprises, mais qu'elles ont une importance sur le plan de l'évolution et de l'adaptation des espèces.¹²

Ce qui est clair, c'est qu'à mesure que nous passons de ces premières émotions aux émotions liées à la conscience de soi, le rôle de la socialisation devient de plus en plus important lorsque vient le temps de déterminer quelle situation engendre quelles émotions et de définir la façon dont elles sont exprimées. On pourrait croire que le développement affectif nécessite une augmentation constante de l'influence de la socialisation.

Dans notre modèle cognitif-attributionnel du développement des émotions liées à la conscience de soi, nous voyons que l'assimilation des NRO fait partie du processus de socialisation de l'enfant. Celui-ci doit apprendre les normes, les règles et les objectifs, à la fois par l'apprentissage direct et l'observation indirecte.¹³ Les NRO constituent l'information que l'enfant assimile en s'imprégnant de la culture d'une société et d'une famille particulières. La façon dont l'enfant évalue ses actions, ses pensées et ses sentiments est apprise. Dans une famille en particulier, certaines des actions de l'enfant, comme le fait d'obtenir un « B » à un examen, sont considérées comme des réussites, tandis que dans une autre, elles sont vues comme un échec. Les évaluations sont définies par la culture, alors que le succès et l'échec sont des artéfacts culturels. De plus, la façon dont l'enfant s'évalue ou fait sa propre attribution, qu'il se voie d'une manière globale ou

précise, est aussi apprise. Les attributions globales entraînent l'apparition de la honte et de l'orgueil alors que les attributions particulières provoquent de la culpabilité et de la fierté.

Dans le cadre de notre discussion sur les émotions liées à la conscience de soi, il faut noter que pour comprendre ces émotions, nous devons garder à l'esprit que la biologie des espèces et les règles culturelles qui entourent l'enfant, ainsi que les traits de caractère particuliers de l'enfant comme le tempérament, sont toutes nécessaires à la compréhension de son développement. L'émergence des émotions d'évaluation liées à la conscience de soi, aussi appelées émotions morales, marque réellement la condition humaine et nous distingue du reste du monde animal.

RÉFÉRENCES

1. Lewis M. (1992a). *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press, 1992
2. Darwin, C. R. (1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Original edition, 1872).
3. Lewis, M. (1992b). The self in self-conscious emotions. In D. Stipek, S. Recchia, & S. McClintic (1992). *Self-evaluation in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1, Serial No. 226).
4. Lewis, M. (2003). The emergence of consciousness and its role in human development. In J. LeDoux, J. Debiec, & H. Moss (Eds.), *The Self: From Soul to Brain* (Vol. 1001, 1-29). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
5. Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). Toward a theory of social cognition: The development of self. In I. Uzgiris (Ed.), *New directions in child development: Social interaction and communication during infancy* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
6. Bischof-Kohler, A. (1991). The development of empathy in infants. In M. E. Lamb & H. Keller (Eds.), *Development: Perspectives from German-speaking countries* (pp. 245-273). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
7. Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*, 3rd ed. (pp. 742-756). New York: Guilford Press.
8. Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
9. Morrison, A. P. (1989). *Shame: The underside of narcissism*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
10. Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality & Social Psychology*, 75, 33-52.
11. Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
12. Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

13. Lewis, M., & Feiring, C. (1981). Direct and indirect interactions in social relationships. In L. Lipsitt (Ed.), *Advances in infancy research*, 1 (pp. 129-161). New York: Ablex.

Pour citer ce document:

Lewis M. Les émotions liées à la conscience de soi. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/LewisFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



Émotions et psychopathologie au cours des cinq premières années de vie

¹*DIONE M. HEALEY, Ph.D.*

²*NATHAN S. CONSEDINE, Ph.D.*

¹*University of Otago, NOUVELLE-ZÉLANDE*

²*University of Auckland, NOUVELLE-ZÉLANDE*

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

Du berceau au cercueil, les émotions font partie intégrante du fonctionnement des humains. Elles imprègnent tellement nos pensées, notre comportement et nos expériences que nous oublions souvent le rôle considérable qu'elles jouent. Elles motivent nos décisions les plus importantes, elles constituent l'essence même des rapprochements sociaux et elles sont au cœur des processus culturels et de socialisation. Les aspects de base des émotions semblent prédéterminés¹ et universels^{2,3} et les aspects liés aux signaux expressifs, à l'expérience et à la reconnaissance des émotions apparaissent selon un horaire développemental régulier.¹ En début de vie, les émotions peuvent agir comme « indicateur » des états internes,⁴ les émotions primaires étant évidentes après quelques mois, puis, l'accroissement de la différenciation qui atteint en trois ans, un niveau semblable au répertoire expressif d'un adulte.¹ Les développements en matière de régulation des émotions sont un peu plus lents et semblent plus étroitement liés au développement cognitif et social.

La pensée actuelle à l'égard des émotions met l'accent sur leur fonctionnalité. Elles représentent des adaptations formées par la sélection naturelle qui visent à faciliter la réaction à des types situationnels récurrents,⁵⁻⁷ à encourager les changements fonctionnels en matière de cognition,⁸ de physiologie,⁹ de signaux expressifs,² d'expérience et de motivation⁴ ainsi que de comportement.¹⁰ L'évolution semble avoir façonné les émotions afin qu'elles « concordent » avec les défis en début de vie⁵ et la façon dont elles facilitent l'adaptation est restreinte par les capacités de l'enfant qui grandit.¹¹ Il ne faut surtout pas oublier que les émotions et la régulation des émotions ne fonctionnent pas toujours bien.

Ce chapitre est axé sur le rôle que les émotions jouent en psychopathologie, de la naissance à l'âge de cinq ans, une période où les aptitudes propres au comportement, à la cognition et à la régulation des émotions se développent de manière interactive pour influencer sur le fonctionnement de l'enfant. Sur le plan développemental, ces années se concentrent sur l'acquisition des aptitudes physiques, cognitives et émotionnelles de base

et sur l’assertion que l’environnement comble les besoins de base. Le développement en début de vie est intrinsèquement social. Les styles de relations (attachement) deviennent de plus en plus évidents au cours de cette période et les relations de base servent d’assise pour le développement d’aptitudes plus avancées comme la régulation des émotions.¹²

Sujet

Compte tenu de leur ubiquité dans les processus développementaux, ce n’est pas surprenant que les déséquilibres ou les dérèglements des systèmes émotionnels fassent partie intégrante de la psychopathologie chez les enfants¹³ et les adultes.^{14,15} Les perturbations propres aux processus émotionnels comprennent des problèmes avec les émotions positives et négatives, l’excès et l’absence d’émotions, les problèmes de régulation et le manque de lien entre les sous-systèmes émotionnels. En effet, les problèmes émotionnels sont si envahissants que plusieurs auteurs ont suggéré que le domaine devrait regrouper les troubles par symptomatologie émotionnelle.¹⁶⁻¹⁸

Les émotions sont au premier plan du développement et du maintien de la psychopathologie en début de vie. La recherche effectuée auprès des enfants porte sur les liens qui existent entre le tempérament – une constellation de dispositions affectives – et les résultats,^{19,20} particulièrement les rôles de l’affectivité négative (AN)²¹ et de la régulation des émotions.¹³ L’AN, une mesure globale de l’émotivité négative, intègre les expériences et les expressions propres à la tristesse, à la peur ainsi qu’à la colère/frustration de haute intensité²¹ et elle prédit les troubles d’intériorisation et d’extériorisation.²² La discrimination est un peu plus flagrante en matière de régulation des émotions : la sous-régulation se manifeste par des troubles d’extériorisation (p. ex., hyperactivité, défiance et agressivité) et la régulation excessive prédit les troubles d’intériorisation (p. ex., anxiété et dépression).^{23,24}

Problèmes

La conceptualisation et la mesure des troubles mentaux chez les enfants ont évolué au cours des dernières années.²⁵ Les taux de troubles parmi les enfants de 2 à 5 ans sont similaires à ceux des enfants plus âgés, soit 16,2 % dans l’ensemble, 9 % pour les troubles d’extériorisation ou comportementaux et 10,5 % pour les troubles d’intériorisation ou émotionnels.²⁰ Toutefois, malgré l’amélioration de la conceptualisation des sous-types psychopathologiques, la spécificité selon laquelle les facteurs de risque en début de vie sont liés à des conséquences ultérieures chez l’enfant demeure mal comprise.²⁶

En général, les chercheurs conceptualisent la psychopathologie infantile selon deux grandes catégories de contributeurs : le tempérament des enfants et les événements ou les contextes environnementaux. Les deux extrêmes de l’émotivité tempéramentale, soit l’inhibition comportementale (régulation excessive) et la suppression de l’inhibition (sous-régulation), ont été associées à différents types d’excitation biologique et de réactivité et démontrent une certaine habileté à discriminer les résultats liés à la santé mentale. L’étude des facteurs environnementaux révèle des indicateurs généraux et particuliers similaires.²⁷ Une mauvaise supervision, les abus sexuels et les problèmes avec les pairs prédisent des troubles d’extériorisation tandis que la négligence peut

représenter une variable explicative précise du Trouble Oppositionnel avec Provocation (TOP). L'exposition à la violence et l'absence d'amis prédisent toutes deux de façon globale les troubles d'intériorisation, tandis que grandir au sein d'une famille monoparentale ou d'une famille d'accueil prédit particulièrement la dépression. Dans cette étude, la discipline sévère était liée de façon spécifique au Trouble Anxieux Généralisé (TAG) et l'abus de drogues par les parents ainsi que les environnements dangereux étaient associés aux indicateurs de troubles d'anxiété combinés.²⁷

Par conséquent, les contextes tempéramentaux et environnementaux prédisent des risques en général. La spécificité est faible et la manière dont ils interagissent pour influencer la qualité de l'ajustement et le développement de la psychopathologie n'a pas encore été clairement déterminée.

Contexte de la recherche

Tel qu'il a été indiqué, la recherche développementale qui se penche sur les variables qui prédisent la psychopathologie a souligné le rôle que jouent les caractéristiques générales de risque dans l'environnement des enfants ou des fournisseurs de soins. Les problèmes d'intériorisation et d'extériorisation ont été liés à l'aspect tempéramental de l'émotivité négative,^{19,28,29} tandis que les perturbations du développement des aptitudes d'attachement ou d'autorégulation (incluant les aptitudes comportementales, cognitives et émotionnelles) semblent prédire un risque accru.³⁰ La « qualité d'ajustement » entre les dispositions des enfants et les caractéristiques des parents est essentielle au développement des processus liés à l'attachement et à la régulation, lesquels, en retour, prédisent la psychopathologie.^{31,32}

Questions clés pour la recherche

Les questions les plus urgentes à propos des liens qui existent entre les émotions et la psychopathologie en début de vie concernent la spécificité des liens qui existent entre le tempérament, les événements environnementaux et les conséquences chez l'enfant. Les aspects propres au tempérament des enfants qui prédisent des résultats particuliers doivent être mis en valeur. Il est possible que pour comprendre les liens qui existent entre le tempérament et les résultats sur la santé mentale chez les enfants, nous devions mieux comprendre en quoi consiste le tempérament et pourquoi nous en avons. Étudier en profondeur les dysfonctions liées au tempérament lorsqu'elles surviennent selon les aspects expérientiels versus expressifs des systèmes émotionnels pourrait nous aider à mieux comprendre. Bien que les aspects visibles des émotions peuvent cataloguer les états internes,⁴ les signaux affectifs peuvent y correspondre ou non dans tous les cas et posséder leurs propres fonctions.³³ Dans le même ordre d'idées, il est important de réaliser sans plus tarder de la recherche portant sur la spécificité des liens qui existent entre les caractéristiques environnementales et les conséquences chez les enfants.

Résultats de recherche récents

Récemment, la recherche a tenté de « déconstruire » le facteur de risque général de l'affectivité négative. Au cours d'une de ces tentatives, bien que les enfants avec des troubles d'intériorisation et d'extériorisation étaient jugés comme ayant un niveau émotif plus élevé de colère, de peur et de tristesse que les enfants sans troubles, les différences

entre les enfants avec troubles étaient minimales, les enfants avec des troubles d'intériorisation étant légèrement plus tristes et moins fâchés que les enfants avec des troubles d'extériorisation.³⁴ Une telle conclusion suggère que nous devons comprendre comment les caractéristiques de risque résultent en des trajectoires qui mènent les enfants à développer des troubles d'intériorisation ou d'extériorisation.

Lacunes de la recherche

Bien que la recherche ait évolué au cours des dernières décennies, elle comporte toujours certaines lacunes. Premièrement, malgré une hausse de la spécificité selon laquelle les caractéristiques environnementales²⁷ et tempéramentales³⁵ sont mesurées comme étant prédictives de troubles spécifiques pendant l'enfance,²⁷ la recherche pour la spécificité propre aux liens qui existent entre les facteurs de risque et les conséquences chez les enfants doit être poussée. Deuxièmement, compte tenu de l'ubiquité des processus émotionnels en matière de psychopathologie infantile, il est surprenant que la littérature n'ait pas encore étudié l'utilité possible d'une méthode transdiagnostique (classification par processus commun et non selon la phénoménologie ou, chez les enfants, la manifestation comportementale).

Conclusions

Ce chapitre souligne la centralité des émotions propre au fonctionnement des humains et la manière dont les perturbations ou les déséquilibres du développement des émotions ou de la régulation des émotions augmentent le risque de psychopathologie. Bien que des liens soient établis entre les aspects généraux du tempérament en début de vie (à savoir, affectivité négative) et la psychopathologie subséquente, la spécificité des relations qui existent jusqu'à présent est marginale et d'autres recherches doivent être réalisées. De plus, bien que le tempérament des enfants et les caractéristiques environnementales influent sur le risque (séparément et ensemble), la recherche portant sur la « compatibilité » entre les dispositions et les facteurs environnementaux est plutôt rare et la manière dont les facteurs comme les caractéristiques des fournisseurs de soins, la classe socioéconomique, les événements traumatisants et le contexte sociétal interagissent avec le tempérament doit être approfondie.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Bien qu'il existe des lacunes, la centralité des processus émotionnels et de régulation des émotions propres au développement et au maintien de la psychopathologie est claire : le tempérament inné met en place le profil émotionnel des individus et influe ainsi sur la façon dont les environnements interagissent avec eux. Les données concernant ces deux caractéristiques principales soulignent l'importance de la « compatibilité » entre les enfants et les facteurs environnementaux et guident les interventions possibles. La recherche portant sur les enfants d'âge préscolaire hyperactifs, par exemple, fait ressortir le rôle protecteur que l'éducation parentale positive et la synchronie parent-enfant peuvent jouer parmi les enfants à risque.^{31,32} Une telle recherche suggère que les interventions en début de vie devraient être axées sur des programmes visant à améliorer la synchronie émotionnelle parent-enfant et encourager la maîtrise des émotions. La Parent-Child Interaction Therapy³⁶ et le programme Ces années incroyables³⁷ sont de bons exemples de programmes d'intervention.

RÉFÉRENCES

1. Lewis M. The emergence of human emotions. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman-Barrett L (eds). *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford, 2008:304-19.
2. Elfenbein HA, Ambady N. On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2002;128:203-35.
3. Frijda NH. Universal antecedents exist, and are interesting. In: Ekman P, Davidson RJ (eds). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press, 1994:155-62.
4. Izard CE. *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press; 1991.
5. Consedine NS, Magai C. Emotion development in adulthood: A developmental functionalist review and critique. In: Hoare C (ed). *The Oxford handbook of adult development and learning*. New York: Oxford University Press, 2006:209-44.
6. Keltner D, Gross JJ. Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*. 1999;13:467-80.
7. Tooby J, Cosmides L. The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Barrett LF (eds). *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford, 2008:114-37.
8. Keltner D, Ellsworth PCE, Edwards K. Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1993;64:740 - 52.
9. Larsen JT, Berntson GG, Poehlmann KM, Ito TA, Cacioppo JT. The psychophysiology of emotion. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman-Barrett L (eds). *The handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford, 2008:180-95.
10. Consedine NS, Strongman KT, Magai C. Emotions and behavior: Data from a cross-cultural recognition study. *Cognition & Emotion*. 2003;17(6):881-902.
11. Consedine NS. Capacities, targets, and tactics: Lifespan emotion regulation viewed from developmental functionalism. In: Nylicek I, Vingerhoets A (eds). *Emotion regulation and wellbeing*: Springer. In press.
12. Kerig PK, Wenar C. *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence*. 5th ed. New York: McGraw-Hill; 2006.
13. Bradley SJ. *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford; 2000.
14. Kring AM. Emotional disturbances as transdiagnostic processes. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman-Barrett L (eds). *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford, 2008:691-705.
15. Kring AM. Emotion and psychopathology. In: Mayne TJ, Bonanno GA (eds). *Emotions: current issues and future directions*. New York: Guilford, 2001:337-60.
16. Berenbaum H, Raghavan G, Le H-N, Vernon LL, Gomez JJ. A taxonomy of emotional disturbances. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003;10:206-26.

17. Watson D. Subtypes, specifiers, epicycles, and eccentrics: Toward a more parsimonious taxonomy of psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003;10:233-8.
18. Watson D. Rethinking the mood and anxiety disorders: A quantitative hierarchical model for DSM-V. *J Abnorm Psychol*. 2005;114:522-36.
19. Rothbart MK, Bates JE. Temperament. In: Damon W, Eisenberg N (eds). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. Volume 3*. New York: Wiley, 1998:105-76.
20. Egger HL, Angold A. Common emotional and behavioural disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2006;47:313-37.
21. Rothbart MK, Ahadi SA, Hershey KL, Fisher P. Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*. 2001;72(5):1394-408.
22. Schmitz S, Fulker DW, Plomin R, Zahn-Waxler C, Emde RN, DeFries JC. Temperament and problem behaviour during early childhood. *International Journal of Behavioral Development*. 1999;23(2):333-55.
23. Cole PM, Michel MK, Teti LO. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994;59:73-102.
24. Cole PM, Zahn-Waxler C. Emotional dysregulation in disruptive behavior disorders. In: Cicchetti D, Toth SL (eds). *Rochester symposium on developmental psychopathology, Vol 4: Developmental perspectives on depression*. Rochester, NY: University of Rochester Press., 1992:173-210.
25. Carter AS, Briggs-Gowan MJ, Davis NO. Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004;45(1):109-34.
26. Copeland W, Shanahan L, Jane Costello E, Angold A. Configurations of common childhood psychosocial risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2009;50(4):451-9.
27. Shanahan L, Copeland W, Jane Costello E, Angold A. Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2008;49(1):34-42.
28. Clark LA, Watson D, Mineka S. Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology*. 1994;103:103-16.
29. Lengua LJ, West SG, Sandler IN. Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development*. 1998;69:164-81.
30. Muris P, Ollendick TH. The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Review*. 2005;8:271-89.
31. Healey DM, Flory JD, Miller CJ, Halperin JM. Maternal positive parenting style is associated with better functioning in hyperactive/inattentive preschool children. *Infant and Child Development*, 2010;20(2):148-161.

ÉMOTIONS

32. Healey DM, Gopin CB, Grossman BR, Campbell SB, Halperin JM. Mother-child dyadic synchrony is associated with better functioning in hyperactive/inattentive preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2010;51:1058-66.
33. Brown WM, Consedine NS. Just how happy is the happy puppet? an emotion signalling and kinship theory perspective on the behavioral phenotype of Angelman Syndrome children. *Medical Hypotheses*. 2004;63(3):377-85.
34. Eisenberg N, Sadovsky A, Spinrad TL, et al. The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*. 2005;41(1):193-211.
35. Eisenberg N, Sadovsky A, Spinrad TL. Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge and academic outcomes. *New Directions in Child and Adolescent Development*. 2005;109:109-18.
36. Eyberg SM, Matarazzo RG. Training parents as therapists: A comparison between individual parent-child interaction training and parent group didactic training. *J Clin Psychol*. 1980;36:492-9.
37. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1988;66:715-30.

Pour citer ce document:

Healey DM, Consedine NS. Émotions et psychopathologie au cours des cinq premières années de vie. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-8. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Healey-ConsedineFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



Développement de l'enfant et les circuits émotionnels du cerveau des mammifères

JAAK PANKSEPP, Ph.D.

College of Veterinary Medicine, Washington State University, ÉTATS-UNIS

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction et sujet

Les petits bébés éprouvent-ils de la douleur lorsqu'ils sont circoncis sans anesthésie? Malgré la position ambiguë adoptée par les médecins du XX^e siècle, la réponse est bien sûr « oui ». Il est maintenant très clair que les circuits *sous-corticaux* qui se trouvent dans les cerveaux extrêmement affectifs de tous les mammifères leur permettent d'éprouver des émotions. On en est venu à cette conclusion après avoir réalisé des centaines d'études sur la stimulation cérébrale chez d'autres animaux, dans lesquelles on pouvait facilement s'apercevoir que les effets de « récompense » et de « punition » étaient produits par les systèmes émotionnels sous-corticaux, homologues chez tous les mammifères, et que ces effets ne pouvaient essentiellement pas être déclenchés par les régions supérieures du cerveau.^{1,2,3} Les sentiments affectifs primaires font partie intégrante de l'appareil d'action émotionnelle des mammifères dont nous avons hérité, lequel influence grandement l'apprentissage et le développement de l'appareil cognitif situé dans le néocortex.

Par conséquent, les leçons tirées des autres mammifères, sur lesquels on peut mener des études de causalité essentielles en neurosciences, s'appliquent à nos enfants. Leur nature affective intense, en particulier pendant les premières années de la vie, est le résultat des fonctions affectives innées formées par l'évolution. Par exemple, les pleurs, même lorsqu'ils ne sont pas précipités par une douleur physique, reflètent une douleur psychologique, qu'ils soient liés à la faim ou à la détresse de séparation (qui commence à partir de l'âge de six mois). Avant que les nourrissons apprennent à parler, on peut généralement se fier à l'expression de leurs émotions pour comprendre leurs expériences affectives, notamment à leurs diverses vocalisations émotionnelles, homologues à celles d'autres mammifères.⁴

Problèmes et contexte de la recherche

L'expérience de la douleur, similaire chez tous les mammifères, se traduit par des hurlements et des pleurs. Lorsque les circuits du cerveau, y compris ceux qui engendrent la RAGE et la PEUR, sont activés de manière artificielle, les animaux interrompent rapidement la stimulation. Il en est de même pour la joie : les humains rient quand ils ressentent de la joie et d'autres animaux émettent eux aussi des sons s'apparentant au rire

lorsqu'ils jouent ou qu'on les chatouille. Ils apprennent à stimuler eux-mêmes des systèmes de JEU qui les amènent à produire ces sons de joie et ils le font également avec les circuits du cerveau qui génèrent les comportements d'exploration (RECHERCHE), les comportements sexuels (PASSION) et les comportements maternels (SOINS).^{1,3} (Veuillez noter que l'utilisation de la majuscule est une convention de nomenclature qui sert à indiquer que ces systèmes constituent des processus fondamentaux, aussi connus sous le nom de « stimuli et réactions inconditionnelles » dans le langage de l'enseignement de la psychologie comportementale.)

Des études entre les espèces d'animaux ont révélé la présence de mécanismes cérébraux dont les humains sont aussi dotés, mais ces mécanismes ne peuvent être examinés dans le cadre d'une étude sur les humains sans enfreindre les règles d'éthique. Les leçons que l'on peut tirer de la neuroscience affective sont très claires. Tous les affects liés à des processus primaires – l'excitation émotionnelle, mais aussi les sensations à valence positive ou négative (p. ex., douleur et goût) et les sensations liées aux fonctions homéostatiques (p. ex., faim et soif) – sont produits par des systèmes sous-corticaux induits par des circuits neuronaux et des processus neurochimiques anciens du point de vue de l'évolution, concentrés au centre et dans les parties inférieures du cerveau, c'est-à-dire dans des régions cérébrales très anciennes. La recherche sur les animaux a aussi révélé la présence de mécanismes d'apprentissage affectif liés à des processus secondaires universels, qui ont lieu dans les *noyaux gris centraux* (p. ex., *amygdale*, *noyau accumbens*, etc.) largement liés au néocortex. Ce sont les processus tertiaires du cerveau et de l'esprit – la capacité d'avoir des pensées, des idées et des ruminations – qui requièrent la présence, dans le néocortex, d'une grande quantité de tissus essentiellement *tabula rasa* à la naissance. La plupart des fonctions de notre cortex visuel sont fondamentalement programmées par nos expériences.

La « modularité » corticale apparaît lors de l'apprentissage, rendant ainsi le développement affectif précoce crucial pour la qualité des aptitudes mentales supérieures. La compréhension de ces niveaux d'évolution et de développement de l'émergence cognitive a des conséquences directes sur les pratiques d'éducation parentale des enfants: il faut optimiser les effets positifs et minimiser les effets négatifs tout en intégrant un grand nombre de défis qui demanderont aux enfants de gérer leurs aptitudes mentales supérieures en rapide croissance. Bien des avenues sont prometteuses, beaucoup ne le sont pas, selon les exigences culturelles locales et écologiques, mais des conseils sensés, imprégnés d'une grande intelligence émotionnelle sont disponibles.⁵ Un bon exemple de ceci se trouve dans le développement du langage. Les nourrissons adorent entendre les intonations musicales ou mélodiques qui reflètent les émotions de leur mère lorsqu'elle leur parle en langage infantin. Le premier objectif en matière d'acquisition du langage est de s'engager de façon positive avec les intonations mélodiques de sa langue maternelle. La signification des propositions suit l'engagement affectif.

Résultats récents de la recherche

Les circuits affectifs de base du cerveau des mammifères

On compte au moins sept types primaires de systèmes émotionnels dans le cerveau de tous les mammifères (voir Panksepp¹ pour obtenir une description complète des aspects

anatomiques, neurochimiques et comportementaux de ces systèmes). Tous les systèmes sont situés dans la région sous-corticale et forment de grands réseaux transversaux qui relient des régions anciennes du mésencéphale, comme la substance grise périaqueducale et l'aire tegmentale ventrale, et différents noyaux gris centraux, comme l'amygdale et le noyau accumbens, qui sont bien reliés aux tout aussi anciens cortex cingulaire, insulaire, orbitofrontal et frontal médian par des voies passant par l'hypothalamus et le thalamus. Chaque système comporte un grand nombre d'éléments descendants et ascendants qui s'unissent pour coordonner les comportements émotionnels instinctifs, les changements physiologiques autonomes et les sentiments bruts. C'est au cours de l'apprentissage que ces systèmes sont activés et régulés par des mécanismes qui s'enclenchent dans les régions supérieures du cerveau. Les sept systèmes pour lesquels les résultats sont actuellement abondants sont les suivants :

1. Le Système RECHERCHE/Désir. Ce système de but-général d'appétit et de motivation est essentiel au fonctionnement efficace de tous les autres systèmes émotionnels. Par conséquent, il est à l'origine de tous les autres, car il nous pousse à explorer le monde et à nous y ouvrir avec une curiosité et un intérêt fervents, ce qui produit un grand apprentissage spontané et peut se transformer en structures d'habitude (dans les noyaux gris centraux) et en structures de connaissance (dans le néocortex). La RECHERCHE permet aux animaux et aux humains de trouver et d'anticiper avec enthousiasme toutes sortes de ressources dont ils ont besoin pour survivre, comme l'eau, la nourriture et la chaleur, mais également la créativité et les engagements enjoués qui favorisent le développement de nombreuses compétences, dont celles liées à la PASSION et aux SOINS. D'un point de vue pathologique, ce système explique l'ensemble des dépendances aux drogues artificielles (p. ex., cocaïne et héroïne) et sur les compulsions naturelles (jeu, sexualité obsessionnelle, etc.). Les circuits de la RECHERCHE ont été appelés le « système de récompense/plaisir du cerveau », mais celui-ci correspond plutôt à la sensation d'euphorie ressentie lorsque l'on participe avec le monde de façon enthousiaste. Les enfants ont besoin qu'on leur offre de nombreuses occasions de faire fonctionner ce système d'exploration.
2. Le Système RAGE/Colère. Lorsque le système de la RECHERCHE est entravé, cela cause de la RAGE/colère/agressivité (p. ex., il suffit d'empêcher un bébé de faire quelque chose pendant un court instant). Tous les enfants ont plusieurs expériences avec ce système au cours de leur développement. L'objectif devrait être d'aider les enfants à maîtriser cette capacité de l'esprit et de minimiser son influence sur le développement de la personnalité.
3. Le Système PEUR/Anxiété. Les circuits de la PEUR aident l'ensemble des mammifères à réduire la douleur et les risques de destruction. Ils nous encouragent à rester figés sur place lorsque le danger est au loin et à nous enfuir lorsqu'il est près. Ce système nous conditionne rapidement et favorise ainsi l'apparition de troubles traumatiques et d'autres problèmes psychiatriques. Les enfants doivent apprendre à faire face aux vicissitudes détectées par ce système en utilisant des moyens adaptés à leur âge et en le faisant dans des milieux fondamentalement sécuritaires.

4. Les Systèmes de PASSION/sexuel typiques mâles et femelles. Gravés dans le cerveau des nourrissons au cours des premiers mois du développement (pendant le deuxième trimestre chez l'être humain), ils favorisent l'apparition d'une forme de sexualité chez l'enfant et « prennent vie » à l'adolescence alors qu'une sécrétion massive d'hormones sexuelles produites par les testicules, les ovaires et les surrénales entraîne la maturité sexuelle de façon typiquement féminine et masculine. L'atteinte de cette maturité est guidée par des processus chimiques différents qui s'opèrent dans le cerveau, en particulier la sécrétion de *l'ocytocine et de la vasopressine*. Étant donné que les caractéristiques sexuelles liées au cerveau et au reste du corps sont organisées de façon indépendante, les opportunités face à l'adoption d'identités et de rôles généralement attribués à l'autre sexe sont grandes. Les parents sensibles devraient trouver des moyens pour que leurs enfants ne se sentent pas coupables de ce qu'ils sont devenus, de façon à minimiser les divers problèmes de personnalité pouvant survenir à l'âge adulte.
5. Le Système SOINS/Dévouement maternel. L'évolution du cerveau a fait en sorte que les parents mammifères (généralement les mères) prennent soin de leur progéniture avec enthousiasme et a assuré l'apparition d'un sentiment de capacité à agir que les pères peuvent acquérir. De plus, les jeunes enfants semblent avoir une affinité naturelle à prendre soin des personnes et des choses qui les entourent, ce que l'on constate en voyant leur amour des animaux et de certains jouets comme les poupées. L'éveil des SOINS est assurément important pour certaines variantes de l'amour et mérite d'être soutenu et encouragé chez les enfants.
6. Le Système PANIQUE/Détresse de séparation. Tous les jeunes mammifères dépendent des soins de leur mère pour survivre. Les systèmes de SOINS de la mère agissent en synergie avec les réactions émotionnelles des enfants, de façon particulièrement intense lorsqu'ils se perdent : les cris qu'ils poussent en raison de la séparation suscitent aussitôt un sentiment de PANIQUE chez la mère, ce qui motive la réunion. Si la période de détresse de séparation dure trop longtemps, un affect dépressif est stimulé, et ce, peu importe l'âge. Ce réseau affectif est régulé par les systèmes cérébraux des *opioïdes*, de l'ocytocine et de la *prolactine*, qui procurent un confort social, ce qui favorise la création de liens d'attachement. Sans l'établissement de bases neuroaffectives solides en début de vie, les enfants ont tendance à devenir des adultes anxieux qui sont plus susceptibles de souffrir de dépression et d'éprouver différents problèmes d'insécurité, comme des troubles de la personnalité limite.
7. Le Système du JEU/Bagarre et de l'engagement-social physique. Les jeunes enfants, comme la plupart des mammifères immatures, éprouvent de fortes envies de s'adonner à des jeux physiques, ce qui les amène naturellement à se pourchasser, à s'ébattre et à se bagarrer, tout ceci souvent accompagné de cris joyeux et de rires. Une étude approfondie des réseaux du JEU social chez les animaux a montré qu'ils permettent une socialisation d'adaptation qui contribue à l'acquisition de beaucoup d'habiletés sociales qui ne sont pas codées génétiquement dans le cerveau. Le jeu social peut réduire l'irritabilité chez l'adulte (la RAGE) et promouvoir l'adoption

d'attitudes prosociales grâce à l'apprentissage et à la formation épigénétique d'autres systèmes émotionnels. Cette « centrale électrique » émotionnelle, étroitement liée à la RECHERCHE, mérite de recevoir le soutien et l'attention des parents ainsi que de la société si l'on veut pouvoir réduire le nombre de problèmes de santé mentale, tels que le TDAH chez l'enfant et la dépression chez l'adulte.

Conclusion et implications

Ces systèmes émotionnels de base constituent des systèmes de valeurs intrinsèques qui permettent aux animaux d'évaluer leur capacité à se débrouiller en matière de survie. Ils guident l'apprentissage et la maturation des processus exécutifs corticaux. Du point de vue de la vie et de l'apprentissage, de tels outils ancestraux ont d'énormes implications en ce qui a trait au développement des jeunes enfants.⁶

RÉFÉRENCES

1. Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
2. Panksepp, J. (2006). Emotional endophenotypes in evolutionary psychiatry. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 30, 774-784.
3. Panksepp, J. & Biven, L. (2011). *Archaeology of mind: The Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, Norton: New York.
4. Brudzynski, S. M. (Ed.). (2009). *Handbook of mammalian vocalization*. Oxford, UK: Academic Press.
5. Sunderland, M. (2006). *The science of parenting*. Doring Kindersley Limited: London.
6. Narvaez, D., Panksepp, J., Schore, A., & Gleason, T. (Eds.) (in press). *Evolution, Early Experience and Human Development: From Research to Practice and Policy*. New York: Oxford University Press.

Pour citer ce document:

Panksepp J. Développement de l'enfant et les circuits émotionnels du cerveau des mammifères. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/PankseppFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



Développement affectif chez l'enfant

CAROLYN SAARNI, Ph.D.

Sonoma State University, ÉTATS-UNIS

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

Perspective théorique

La perspective théorique adoptée à l'égard du développement affectif de l'enfant est une combinaison de la théorie fonctionnaliste et de la théorie des systèmes dynamiques¹: les interactions d'un enfant avec l'environnement peuvent être vues comme des transactions dynamiques qui impliquent une multitude d'éléments liés aux émotions (p. ex., comportement expressif, structuration physiologique, tendances d'action, buts et motivations, contextes sociaux et physiques, évaluations et sentiment expérientiel) qui se modifient avec le temps, au fur et à mesure que l'enfant grandit, et en réaction aux interactions environnementales. Le développement affectif reflète l'expérience sociale, y compris le contexte culturel. J'ai déjà soutenu dans d'autres écrits que le développement affectif devrait être envisagé selon un cadre bioécologique dans lequel les êtres humains sont considérés comme des systèmes dynamiques enracinés dans un contexte communautaire.² Le tableau 1 résume les marqueurs descriptifs importants du développement affectif en fonction de l'interaction sociale.

ÉMOTIONS

Tableau 1 : Marqueurs importants du développement affectif en relation avec l'interaction sociale

| Âge | Régulation/adaptation | Comportement expressif | Établissement de relations |
|--|---|---|---|
| Les nourrissons : de 0 à 12 mois | <p>Autoapaisement et apprendre à moduler la réactivité.</p> <p>Régulation de l'attention pour favoriser la coordination des actions.</p> <p>Dépendance envers les fournisseurs de soins pour recevoir du soutien en situation stressante.</p> | <p>Synchronisation des comportements avec ceux des autres dans certaines voies d'expression.</p> <p>Augmentation de la discrimination à l'égard des expressions des autres.</p> <p>Une réceptivité expressive croissante face aux stimuli qui sont sous un contrôle dépendant.</p> <p>Coordination croissante entre les comportements expressifs et les situations qui provoquent des émotions.</p> | <p>Jeux sociaux et activités qui se font à tour de rôle (p. ex., faire coucou).</p> <p>Référence sociale.</p> <p>Usage de signaux socialement instrumentaux (p. ex., faire semblant de pleurer pour obtenir de l'attention).</p> |
| Les tout-petits : de 12 mois à 2 ans et demi | <p>Émergence de la connaissance de soi et de la conscience de sa propre réaction affective.</p> <p>Irritabilité due aux contraintes et aux limites imposées malgré l'autonomie grandissante et les besoins d'exploration.</p> | <p>Autoévaluation et conscience de soi évidentes dans les comportements expressifs accompagnant la honte, la fierté et la timidité.</p> <p>Meilleure compréhension verbale et production de mots croissante décrivant les comportements expressifs et les états affectifs.</p> | <p>Anticipation de différents sentiments envers différentes personnes.</p> <p>Augmentation de la discrimination envers les émotions des autres et leur importance.</p> <p>Premières formes d'empathie et d'action prosociale.</p> |

ÉMOTIONS

| Âge | Régulation/adaptation | Comportement expressif | Établissement de relations |
|---|--|---|---|
| Enfants d'âge préscolaire : de 2 à 5 ans | <p>Accès symbolique qui facilite la régulation des émotions, mais les symboles peuvent aussi causer de la détresse.</p> <p>Communication avec les autres permet à l'enfant d'évaluer plus en profondeur ses propres sentiments et les événements qui provoquent des émotions, et d'en être plus conscient.</p> | <p>Simulation de comportements expressifs dans le jeu et les taquineries.</p> <p>Conscience pragmatique que les « fausses » expressions faciales peuvent induire en erreur quant aux sentiments d'une personne.</p> | <p>Communication avec les autres permet à l'enfant d'améliorer sa compréhension des transactions sociales et des attentes en ce qui a trait au comportement.</p> <p>Comportement prosocial et compatissant envers les pairs.</p> <p>Plus grande facilité à reconnaître les émotions des autres.</p> |
| Premières années du primaire : de 5 à 7 ans | <p>Émotions liées à la conscience de soi (p. ex., embarras) sont ciblés pour la régulation.</p> <p>La recherche du soutien des fournisseurs de soins constitue encore une stratégie d'adaptation importante, mais l'augmentation du recours à la résolution de problème situationnelle est évidente.</p> | Affichage d'une façade calme sur le plan affectif en présence des pairs. | <p>Coordination croissante des aptitudes sociales entre leurs propres émotions et celles des autres.</p> <p>Compréhension précoce des « scénarios émotifs » convenus par consensus.</p> |

ÉMOTIONS

| Âge | Régulation/adaptation | Comportement expressif | Établissement de relations |
|-------------------------------------|--|--|--|
| Milieu de l'enfance : de 7 à 10 ans | <p>La résolution de problème est adoptée comme première stratégie d'adaptation si le niveau de contrôle est au minimum modéré.</p> <p>Utilisation de stratégies de distanciation si le niveau de contrôle est jugé faible.</p> | <p>Compréhension des normes en ce qui a trait aux comportements expressifs, qu'ils soient réels ou simulés.</p> <p>Adoption de comportements expressifs pour moduler les dynamiques relationnelles (p. ex., sourire tout en faisant des reproches à un ami).</p> | <p>Conscience des nombreuses émotions ressenties envers une seule personne.</p> <p>Utilisation de diverses périodes de temps et de renseignements personnels uniques sur l'autre pour faciliter le développement d'amitiés étroites.</p> |
| Préadolescence : de 10 à 13 ans | <p>Une précision croissante dans l'évaluation du niveau de contrôle réel en situation stressante.</p> <p>Aptitude à envisager diverses solutions et stratégies différenciées pour gérer le stress.</p> | <p>Distinction entre le fait d'exprimer ses vraies émotions avec les amis proches et de les contenir avec les autres.</p> | <p>Plus grande sensibilité sociale et conscience à l'égard des « scénario » émotifs et des rôles sociaux.</p> |
| Adolescence : 13 ans et plus | <p>Conscience de ses propres cycles d'émotions (p. ex., se sentir coupable d'être en colère), qui facilite l'adaptation intuitive.</p> <p>Intégration croissante d'un caractère moral et d'une philosophie personnelle dans la façon de gérer le stress et prendre des décisions subséquentes.</p> | <p>Adoption habile de stratégies de présentation de soi qui permettent la gestion de l'impression.</p> | <p>La conscience que la communication mutuelle et réciproque des émotions a une influence sur la qualité des relations.</p> |

Remarque : Tiré de Saarni (2000, p. 74 et 75). © 2000 Jossey-Bass. Réimpression permise par l'auteur.

Résultats récents de la recherche

Le développement de la compétence émotionnelle

Une façon productive de considérer le fonctionnement affectif est d’observer dans quelle mesure il sert les objectifs d’adaptation et d’efficacité personnelle de l’individu. On a proposé le concept de la compétence émotionnelle³ pour désigner un ensemble d’aptitudes comportementales, cognitives et régulatrices axées sur l’affect qui apparaissent avec le temps, au fur et à mesure qu’une personne grandit dans un contexte social. Des facteurs individuels, comme le développement cognitif et le tempérament, influent effectivement sur le développement des compétences émotionnelles. Cependant, les aptitudes liées à la compétence émotionnelle sont aussi influencées par les expériences sociales et apprentissages précédents, y compris les antécédents relationnels de la personne et le système de croyances et de valeurs dans lequel elle vit. Par conséquent, nous créons activement notre expérience affective avec l’influence combinée de nos structures de développement cognitives et de notre exposition sociale au discours affectif. Grâce à ce processus, nous apprenons ce que ressentir des émotions et réagir en conséquence signifie. Le tableau 2 énumère les huit aptitudes liées à la compétence émotionnelle.

Tableau 2 : Aptitudes liées à la compétence émotionnelle

| | |
|----|--|
| 1. | Conscience de son propre état affectif, notamment de la possibilité de ressentir de nombreuses émotions et, à des niveaux de maturité encore plus élevés, savoir qu’il est possible de ne pas se rendre compte que l’on éprouve certains sentiments en raison d’une dynamique inconsciente ou d’une inattention sélective. |
| 2. | Aptitudes à discerner et à comprendre les émotions des autres en s’appuyant sur des indices situationnels et expressifs sur lesquels il existe un certain niveau de consensus quant à leur signification sur le plan affectif. |
| 3. | Aptitude à utiliser le vocabulaire approprié pour décrire les émotions et les expressions en termes usités dans la sous-culture d’une personne et, à des niveaux de maturité plus élevés, à acquérir des scénarios culturels qui font le lien entre les émotions et les rôles sociaux. |
| 4. | Capacité à faire preuve d’empathie et de compassion envers les autres lorsqu’ils vivent des expériences affectives. |
| 5. | Aptitude à se rendre compte que l’état affectif intérieur n’a pas besoin de correspondre à l’expression extérieure, autant chez soi que chez les autres et, à des niveaux de maturité plus élevés, aptitude à comprendre que son propre comportement affectif et expressif peut avoir un effet sur les autres et prise en compte de ce fait dans le choix des stratégies de présentation de soi. |
| 6. | Capacité d’adaptation aux émotions négatives ou pénibles grâce à l’utilisation de stratégies d’autorégulation des émotions qui réduisent l’intensité ou la durée de ces états affectifs (p. ex., résistance au stress). |
| 7. | Conscience que la structure ou la nature des relations est en partie définie par le degré de proximité affective ou de sincérité quant à l’expression des émotions et par le degré de réciprocité ou de symétrie au sein de la relation. Par exemple, l’intimité mature est en partie définie par le partage mutuel ou réciproque d’émotions sincères, tandis que les relations parent-enfant peuvent être caractérisées par le partage asymétrique d’émotions sincères. |

| | |
|----|--|
| 8. | Capacité d'autoefficacité émotionnelle. L'individu considère que la façon dont il se sent globalement est la façon dont il veut se sentir. L'autoefficacité émotionnelle correspond donc à l'acceptation de l'expérience affective, qu'elle soit unique et excentrique ou conforme à la culture, et cette acceptation est adaptée aux croyances personnelles quant à la définition de l'"équilibre" affectif souhaitable. En bref, la personne vit en harmonie avec sa propre théorie personnelle des émotions lorsqu'elle fait preuve d'une capacité d'autoefficacité émotionnelle intégrée à son sens moral. |
|----|--|

Remarque : Tiré de Saarni (2000, p. 77 et 78). © 2000 Jossey-Bass. Réimpression permise par l'auteur.

C'est d'abord dans le cadre de la relation d'attachement avec les fournisseurs de soins que la vie affective de l'enfant se développe. Si ces fournisseurs de soins répondent généralement bien aux besoins du nourrisson, ce dernier viendra à assimiler la notion selon laquelle le monde est un endroit sécuritaire et que les autres sont dignes de confiance et réceptifs. Le nourrisson n'aura alors pas d'inquiétudes en ce qui a trait à son attachement envers le fournisseur de soins. La relation entre l'adulte responsable et l'enfant établit la fondation pour le développement des compétences émotionnelles et prépare l'enfant à de futures relations sociales. Un attachement sécurisant permet à l'enfant d'explorer le monde librement et d'établir des relations avec ses pairs. Le fait d'obtenir la confirmation que le monde est un endroit réceptif, prévisible et fiable aide l'enfant à apprendre à réguler ses émotions. Dans le cadre d'une étude portant sur des enfants d'âge préscolaire, Denham et ses collègues⁴ ont observé un lien positif entre la sécurité de l'attachement à la mère et la sécurité de l'attachement à l'enseignant. De plus, ils ont remarqué la présence d'un lien positif entre la sécurité de l'attachement à la mère et à l'enseignant et la compréhension des émotions et la maîtrise de la colère.

À l'opposé, un enfant qui voit le monde comme un endroit imprévisible, non-réceptif, et/ou hostile doit dépenser énormément d'énergie à maîtriser ses réactions affectives. L'attachement non sécurisant est lié à l'incompétence émotionnelle et sociale, en particulier dans les domaines de la compréhension des émotions et de la maîtrise de la colère.⁴ En outre, le fait de concevoir le milieu social comme un endroit indifférent et froid a une influence sur les réactions affectives et les comportements interpersonnels futurs. Par exemple, un enfant maltraité peut développer des réactions affectives fondamentales comme l'anxiété ou la peur.⁵ Toujours à l'affût des signes de danger, l'enfant peut adopter des comportements agressifs ou de soumission comme moyen de défense et ces comportements peuvent l'exposer à un risque de se voir accorder un statut de tyran ou de victime. Les structures cognitives-affectives liées aux mauvais traitements peuvent favoriser la constriction affective ou une réactivité affective particulière, nuisant ainsi à la capacité de l'enfant à établir de bonnes relations avec les pairs.⁶

Le développement d'aptitudes liées à la compétence émotionnelle est un processus développemental, ce qui fait qu'une aptitude particulière se manifeste différemment selon l'âge. Chez les jeunes enfants, la connaissance des émotions est plus concrète et plus axée sur les facteurs observables. L'expression et la régulation de leurs émotions sont moins bien développées et ils ont donc besoin de plus de soutien et de renforcement dans leur

environnement social. Les enfants qui fréquentent l'école primaire sont plus aptes à décrire leurs émotions et à employer des mots pour expliquer les situations liées aux émotions. À mesure que les enfants mûrissent, ils en viennent à des déductions sur ce que les autres ressentent en s'appuyant non seulement sur l'information concernant la situation, mais aussi sur celle concernant les expériences et l'histoire du passé. Les enfants plus âgés ont aussi plus de facilité à comprendre et à exprimer des émotions complexes comme la fierté, la honte et l'embarras. À l'adolescence, les questions d'identité et de caractère moral ainsi que les effets combinés des aspirations et des possibilités sont plus explicitement reconnus comme étant importants.

Les aptitudes liées à la compétence émotionnelle ne se développent pas de façon isolée les unes des autres et leur évolution est intimement liée au développement cognitif. Par exemple, la perceptivité des émotions des autres se développe en interaction avec l'accroissement du niveau de conscience de sa propre expérience affective, la capacité d'empathie et de compréhension des causes des émotions ainsi que de leurs conséquences sur le comportement. De plus, à mesure que les enfants découvrent comment les gens se comportent et pourquoi ils agissent ainsi, ils améliorent leur aptitude à déduire ce qui leur arrive sur le plan affectif.

Développement positif et compétence émotionnelle

La vie des enfants et des jeunes compétents n'est pas exempte de problèmes, mais ils disposent d'atouts personnels et environnementaux qui les aident à faire face à une variété d'événements de la vie. Les aptitudes liées à la compétence émotionnelle constituent une gamme de ressources auxquelles les jeunes peuvent faire appel pour faire face aux divers défis de la vie. Comme pour le développement dans d'autres domaines, la maîtrise des premières aptitudes liées au développement affectif, comme la régulation des émotions, a une influence sur la capacité de l'enfant à surmonter les défis qu'il rencontrera au cours de son développement futur.

Conclusions

Les forces observées dans la sphère de la compétence émotionnelle peut aider les enfants et les adolescents à bien s'adapter à des circonstances particulières, tout en favorisant les caractéristiques liées à des issues développementales positives, comme les sentiments d'autoefficacité, les comportements prosociaux et les relations de soutien avec la famille et les pairs. De plus, la compétence émotionnelle agit comme facteur de protection diminuant les conséquences d'un éventail de facteurs de risque. La recherche a isolé des caractéristiques personnelles qui peuvent exercer une influence protectrice et beaucoup d'entre elles reflètent des éléments fondamentaux de la compétence émotionnelle, dont les aptitudes permettant de lire les signaux interpersonnels, de résoudre les problèmes, d'adopter des comportements axés sur des buts dans les rapports interpersonnels et d'envisager les comportements possibles tant d'un point de vue instrumental qu'affectif.⁷

RÉFÉRENCES

1. Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2008). Principles of emotion and emotional competence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 361-405). Hoboken, NJ: Wiley.
2. Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotions* (3rd ed., pp. 332-347). New York: Guilford Press.
3. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
4. Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
5. Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688.
6. Pollack, S. D. (2008). Mechanisms linking early experience and the emergence of emotions: Illustrations from the study of maltreated children. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 370-375.
7. Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Guisti, L., Magee K.D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.

Pour citer ce document:

Saarni C. Développement affectif chez l'enfant. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-9. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SaarniFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



Culture et émotions au cours des cinq à six premières années de vie

AMY G. HALBERSTADT, Ph.D.
FANTASY T. LOZADA, B.Sc.

North Carolina State University, ÉTATS-UNIS

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

Le développement émotionnel pendant l'enfance et la petite enfance est essentiel à l'acquisition d'aptitudes interdépendantes, notamment le développement cognitif et les relations interpersonnelles. Par exemple, la capacité à maîtriser ses émotions dans des situations difficiles permet aux enfants de continuer d'apprendre, la capacité à communiquer ses propres sentiments aux autres accroît la possibilité de combler ses besoins personnels, et la capacité à comprendre ce que les autres ressentent permet aux enfants de modifier leur comportement afin de maintenir des relations harmonieuses avec les autres.^{1,2} Bien que tous les enfants doivent acquérir ces trois compétences de base axées sur les émotions (l'expérience, l'expression et la compréhension), la culture au sein de laquelle l'enfant se développe peut régir la manière dont ces compétences sont acquises et démontrées.

Dans chaque culture, l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions des enfants et des parents font partie des structures physiques et sociales selon lesquelles ils vivent, ainsi que des croyances, des valeurs et des pratiques de la culture.^{3,4} Par exemple, les structures physiques et sociales de la culture peuvent influencer sur le développement émotionnel de l'enfant par le nombre d'adultes qui vivent assez en proximité pour bercer un enfant tout au long de la journée ou de la nuit, ou si la culture permet d'avoir accès à des objets réconfortants, comme des animaux en peluche. De plus, les croyances, les valeurs et les pratiques de la culture peuvent influencer sur le développement par le biais des fournisseurs de soins qui encouragent l'enfant à explorer au lieu de chercher à le réconforter en cas de détresse, et lorsque les fournisseurs de soins atteignent ces objectifs grâce à des objets plutôt que par les membres de la famille. L'âge de l'enfant peut également entrer en ligne de compte. Ce qui est approprié à diverses étapes du développement au sein d'une culture peut très bien ne pas l'être au sein d'une autre.⁵

Problèmes

Premièrement, bien que l'on reconnaisse les moyens directs et indirects selon lesquels l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions d'un enfant sont socialisés

différemment au sein d'une culture, les connaissances et les conseils offerts à propos des premières expériences émotionnelles des enfants demeurent largement axés sur des exemples provenant d'enfants européens américains. Il faudrait faire preuve d'une extrême précaution en matière de généralisation interculturelle des expériences émotionnelles des enfants fondées sur des études portant sur des populations européennes américaines.

Deuxièmement, lorsqu'une étude porte sur les enfants et les parents de différentes cultures, les chercheurs dépendent souvent des procédures adoptées au sein d'une seule culture, et peuvent ainsi transmettre des significations particulières qui ne sont pas partagées par d'autres cultures, ce qui rend l'interprétation des résultats de recherche interculturelle difficile.^{6,7} Une solution clé de la recherche ethnocentrique consiste à mettre sur pied des équipes de recherche multiculturelles qui peuvent aider à déterminer les explications propres à une culture au sein du contexte de la recherche.

Contexte de recherche

Plusieurs méthodes sont utilisées pour étudier l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions des enfants en bas âge. Par exemple, pour évaluer l'expérience émotionnelle, on provoque de la frustration en retenant le bras de l'enfant ou en rendant inaccessibles des jouets visibles, on cause de la détresse en demandant aux fournisseurs de soins d'afficher des visages inexpressifs ou d'ignorer les comportements, et de la peur en exposant les enfants à des araignées jouets ou à des étrangers qui s'approchent. Pour évaluer la compréhension des émotions, les enfants étudient les expressions faciales ou les gestes d'autres enfants ou d'adultes. Ils décrivent ensuite les émotions qui sont représentées. Pour évaluer l'expression des émotions ou l'aptitude à communiquer des émotions, les chercheurs étudient les expressions émotionnelles des enfants en bas âge et des enfants lorsqu'ils savent que les enfants éprouvent des émotions. Ils peuvent aussi demander aux enfants d'imiter diverses émotions. Tel qu'il est indiqué plus haut, les chercheurs se demandent si les procédures évoquent ou signifient la même chose d'une culture à une autre.⁷

Questions clés pour la recherche

1. Comment les cultures influent-elles de manière différente sur l'expérience, l'expression et l'interprétation des émotions des enfants?
2. Quels contextes liés aux différentes expériences culturelles ont des répercussions sur le développement émotionnel des enfants?
3. Quelles sont les similarités et les différences culturelles selon lesquelles les parents et les fournisseurs de soins parlent des émotions aux enfants d'une culture à une autre?

Résultats de recherche récents

Les différences interculturelles en matière d'expérience, d'expression et d'interprétation des émotions des enfants ont été de plus en plus documentées.⁸ Voici certains exemples qui illustrent les diverses différences.

En ce qui a trait à l'expérience émotionnelle des enfants, une étude a montré que les bambins japonais de sexe féminin exprimaient plus de détresse que les bambins allemands du même sexe quand un jouet était brisé, les bambins allemands démontrant plus de régulation positive et moins de régulation négative que les bambins japonais.⁹ Bien qu'une deuxième étude ait montré les mêmes degrés de détresse parmi les enfants d'âge préscolaire, la détresse des Allemands de ce groupe d'âge s'atténuait plus rapidement en réponse à un autre enfant ayant perdu quelque chose, mais plus lentement quand ils perdaient eux-mêmes quelque chose, par rapport aux Japonais d'âge préscolaire. Ces différences sont conformes à l'acculturation en matière de réponses axées sur soi par rapport aux réponses axées sur les autres.¹⁰ Au sein d'un échantillon d'enfants plus âgés, les enfants Tamang au Népal ont rapporté qu'ils se sentiraient moins honteux et moins fâchés dans des situations de conflit interpersonnel que les enfants Brahman au Népal ou les enfants américains.¹¹ Aussi, les Japonais d'âge préscolaire ont exprimé moins de honte, de fierté, et d'embarras que les enfants afro-américains et européens américains dans des contextes de performance.¹²

En ce qui concerne l'expression des émotions des enfants, les Chinoises âgées de trois ans réagissaient plus à des images évocatrices que les filles européennes américaines. Toutefois, les enfants réagissaient de la même manière à des stimuli sensoriels (odeurs). Ces résultats peuvent indiquer que l'expression peut varier beaucoup plus selon la socialisation et les contextes particuliers d'une culture que la réactivité physiologique.¹² Dans le cadre d'une autre étude, les enfants chinois américains âgés de quatre ans et de sept ans ont réagi à une déception avec une expression plus négative et moins positive que les enfants européens américains.¹³

Pour la compréhension des émotions, la précision semble varier également d'une culture à une autre, celle-ci étant plus accrue pour la tristesse et le dégoût chez les Européens que chez les Asiatiques, ce qui correspond aux thèmes de la suppression émotionnelle de la culture asiatique.¹⁴ De plus, les stratégies de décodage semblent différer entre les cultures. Les Asiatiques de l'Est regardent moins la région de la bouche que les Européens, suggérant que non seulement l'aptitude, mais aussi les processus de détection sont influencés par les différences culturelles quant aux endroits où les personnes regardent pour obtenir des renseignements émotionnels. Les normes et les attentes culturelles pour la compréhension des émotions peuvent également être mitigées selon le sexe. Aux États-Unis, où on discute plus des émotions avec les filles qu'avec les garçons,¹⁵ les personnes de sexe féminin sont toujours plus aptes à juger les émotions des autres tout au long de leur vie.¹⁶

Ces différences peuvent être comprises dans le contexte des modèles culturels particuliers des individus qui régissent les perceptions, les explications et les attentes qu'ils attribuent à des situations sociales.¹⁴ Les différences dans les émotions des enfants peuvent être approfondies et classées selon cinq cadres culturels généraux : collectivisme/individualisme, hiérarchie (la portée selon laquelle les sociétés s'attendent à ce que les rapports fondés sur le statut soient inégaux et mettent l'accent sur l'obéissance en tenant compte de ces attentes), la position que les enfants occupent au sein de la

famille et de la culture, les façons dont les enfants apprennent et la valeur de l'expérience et de l'expression des émotions.^{3,17}

Lacunes de la recherche

Malgré l'accroissement du nombre de recherches interculturelles, plus de multiculturalisme est requis dans les efforts de recherche. Premièrement, la dimension de collectivisme/individualisme et les cadres qui aident à organiser les cultures doivent être examinés de façon plus approfondie entre les cultures et au sein de celles-ci. Deuxièmement, il est nécessaire de porter attention aux émotions spécifiques et aux différentes aptitudes liées aux émotions au sein de différentes cultures. Par exemple, il est utile de savoir que les cultures Tamang et Brahman ne traitent pas la colère exactement de la même manière,¹⁸ que la honte varie selon qu'elle est perçue de manière positive parmi les familles chinoises, japonaises et européennes américaines¹⁹ et que la culture taïwanaise chinoise considère l'expression exubérante des émotions positives autrement de la culture européenne américaine.²⁰ Troisièmement, des études axées sur les processus doivent être menées afin de montrer comment les valeurs parentales et culturelles modifient directement l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions des enfants.

Conclusion

Le développement émotionnel des enfants, particulièrement leurs aptitudes à l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions,¹ doit tenir compte des objectifs et des valeurs de la culture familiale au sein de laquelle les enfants grandissent et de la culture d'accueil également, lorsqu'elles diffèrent. Plus les normes et les valeurs de la culture sont bien connues, plus il est facile de renforcer les caractéristiques émotionnelles que cette culture désire véhiculer. De plus, comprendre le développement émotionnel des enfants selon le point de vue de la culture permet d'accepter les différences sans évaluer quelle culture a la meilleure vie émotionnelle.

Implications pour les parents, les services et les politiques

Comme le monde devient de plus en plus multiculturel, les fournisseurs de soins doivent davantage tenir compte des normes, des valeurs et des stratégies axées sur les émotions de la famille et des cultures d'accueil. Puisque la recherche à ce sujet ne fait que commencer, les collaborations entre les chercheurs, les parents, les fournisseurs de services et les décideurs politiques sont encore plus importantes en matière d'élaboration de politiques empiriques qui peuvent être utilisées dans le secteur de l'éducation, des services sociaux et des autres domaines politiques.²¹ Entre-temps, les fournisseurs de soins doivent reconnaître, appuyer et développer les aptitudes des enfants au sein de leur famille et de leur culture et les préparer émotionnellement à vivre dans leur culture d'accueil. De plus, quand les enfants ne réussissent pas comme prévu dans les services de garde ou à l'école, l'expérience, l'expression et la compréhension des émotions d'une famille ou d'une culture doivent être justifiées avant de suggérer un échec. En particulier, les significations des comportements, celui des enfants et celui des fournisseurs de soins envers les enfants, doivent être considérées au sein du contexte culturel.

RÉFÉRENCES

1. M Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective social competence. *Social Development*. 2001;10:79-119.
2. Saarni C. *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press; 1999.
3. Halberstadt, AG, Lozada, FT. Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*. In press.
4. Super, CM & Harkness, S. Culture structures the environment for development. *Human Development*. 2002;45:270–274.
5. Bronfenbrenner U, Morris, PA. The ecology of developmental processes. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology Vol. 1: Theoretical models of human development*. 5th ed. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc; 1998: 993-1028.
6. Dunsmore, JC, Halberstadt, AG. The dynamic cultural context of emotion socialization. In: Mancini JA, Roberto KA, eds. *Pathways of human development: Explorations of change*. Lanham, MD: Lexington; 2009:171-190.
7. Saarni C. Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*. 1998;34:647-652.
8. Mesquita B, Frijda NH, Scherer KR. Culture and emotion. In: Berry JW, Dasen PR, Saraswathi TS. eds. *Handbook of cross-cultural psychology Vol.2: Basic processes and human development*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon; 1997: 255-297.
9. Friedlmeier W, Trommsdorff G. Emotion regulation in early childhood: A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross Cultural Psychology*. 1999;30:684-711.
10. Trommsdorff G, Friedlmeier, W. Preschool girls distress and mothers' sensitivity in Japan and Germany. *European Journal of Developmental Psychology*. 2010;7:350-370.
11. Cole PM, Tamang BL, Shrestha S. Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*. 2006;77:1237-1251.
12. Lewis M, Takai-Kawakami K, Kawakami K, Sullivan MW. Cultural differences in emotional responses to success and failure. *International Journal of Behavioral Development*. 2010;34:53-61.
13. Garrett-Peters PT, Fox NA. Cross-cultural differences in children's emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development*. 2007;31:161-169.
14. Jack RE, Blais C, Scheepers C, Schyns PG, Caldara R. Cultural confusions show that facial expressions are not universal. *Current Biology*. 2009;19:1543–1548.
15. Fivush R, Brotman MA, Buckner JP, Goodman SH. Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*. 2000;42:233-253.
16. Hall JA. *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press; 1984.
17. Hofstede G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage; 2001.

18. Cole PM, Tamang BL, Shrestha S. Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*. 2006;77:1237-1251.
19. Bear GG, Uribe-Zarain X, Manning MA, & Shiomi K. Shame, guilt, blaming, and anger: Differences between children in Japan and the US. *Motivation and Emotion*. 2009;33:229-238.
20. Tsai JL, Louie JY, Chen EE, Uchida Y. Learning what feelings to desire: Socialization of ideal affect through children's storybooks. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007;33:7-30.
21. Rubin KH, Menzer M. Culture and social development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-9. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rubin-MenzerANGxp.pdf>. Accessed September 29, 2011.

Pour citer ce document:

Halberstadt AG, Lozada FT. Culture et émotions au cours des cinq à six premières années de vie. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Halberstadt-LozadaFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation



L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie

SUSANNE A. DENHAM, Ph.D.

KATHERINE ZINSSER, M.A.

CRAIG S. BAILEY, B.Sc.

George Mason University, ÉTATS-UNIS

(Publication en ligne le 1^{er} décembre 2011)

Thème

[Émotions](#)

Introduction

Le concept d'intelligence émotionnelle (IE) fait référence à un groupe distinct d'aptitudes mentales qui nous permettent de : 1) percevoir, évaluer et exprimer des émotions; 2) nous servir de nos émotions pour nous aider à réfléchir; 3) comprendre les causes et les conséquences des émotions; 4) réguler nos émotions et celles des autres.^{1,2} Ces aptitudes concordent bien avec ce que l'on appelle la « compétence émotionnelle » (CE) dans la littérature sur la psychologie du développement.^{3,4,5} Étant donné l'importance accordée au développement dans les écrits sur la CE, c'est ce terme que nous emploierons ici. La CE des jeunes enfants – l'expression d'émotions utiles, la connaissance de leurs émotions et de celles des autres, et la régulation de leur expressivité et de leur expérience émotionnelles ainsi que de celles des autres quand elle est nécessaire – contribue à leur adaptation sociale et préscolaire, à la fois simultanément et au fil du temps.⁶⁻⁸

Sujet

À cause de son lien avec la réussite sociale et préscolaire, on s'intéresse grandement à la CE des jeunes enfants: son importance pour les décideurs politiques et les intervenants en services de garde, et sa pertinence en matière d'éducation des jeunes enfants et de santé mentale apparaissent de plus en plus évidentes. La CE englobe trois aspects, qui touchent des réalisations précises au cours de la petite enfance⁹ :

Expression : Les jeunes enfants apprennent à communiquer leurs émotions en exprimant des messages non verbaux clairs dans certaines situations et relations sociales (p. ex., le fait de trépigner ou de serrer quelqu'un dans ses bras). Ils développent aussi de l'empathie envers les autres (p. ex., donner une tape dans le dos à un camarade de classe qui a mal). De plus, ils expriment des émotions sociales et des émotions liées à la conscience de soi complexes, comme la culpabilité, la fierté, la honte et le mépris, dans les contextes appropriés.

Connaissance : Les jeunes enfants commencent à acquérir des aptitudes leur permettant de bien reconnaître et de nommer leurs émotions ainsi que celles des autres, notamment les émotions de base comme la joie, la tristesse, la colère et la peur. Ils peuvent découvrir les causes et les conséquences de ces émotions et commencent à prendre conscience des causes complexes et individuelles derrière les émotions, particulièrement à l'aide de méthodes intégrées dans le jeu.¹⁰

Régulation : Les jeunes enfants commencent à réguler leurs émotions de façon productive : ils montrent qu'ils sont conscients de leurs sentiments en les surveillant et en les modifiant au besoin, pour que les émotions les aident à s'adapter aux différentes situations plutôt que de leur nuire. Bien que les jeunes enfants commencent à comprendre quelles stratégies de régulation sont les plus utiles, ils ont souvent encore besoin de l'aide d'un adulte pour les mettre en pratique.

Les relations réciproques entre ces aspects de la CE doivent être soulignées. La connaissance des émotions joue sans aucun doute un rôle important en ce qui a trait à l'aptitude des enfants à réguler les émotions : par exemple, lorsqu'un enfant sait que sa camarade de jeu est ravie d'avoir réussi à relever son tricycle après une longue lutte, elle n'est plus inquiète elle non plus, car elle n'a pas à se demander comment se comporter avec une amie en colère. De plus, sa connaissance des émotions peut l'aider à réguler et à adapter l'expression de ses émotions : si elle comprend ce qui cause de la tristesse (chez elle et chez les autres) et à quelle intensité elle se manifeste, elle pourrait être capable d'exprimer de la tristesse lorsqu'elle tombe d'une structure de jeu, d'une façon qui lui permet d'obtenir de l'aide sans être submergée par cette émotion. Étant donné les relations réciproques complexes entre les différents aspects de la CE, il n'est pas surprenant qu'une mauvaise connaissance des émotions et une régulation insuffisante de l'expression de la colère chez les enfants d'âge préscolaire permettent de prédire des difficultés avec les enseignants et les pairs à la maternelle.¹¹ Par exemple, on a constaté que les enfants d'âge préscolaire qui ne comprennent pas bien les émotions sont agressifs ou éprouvent des problèmes avec leurs pairs, à la fois de manière simultanée et prévisible.^{7(p249),12,13} En outre, les aspects de la CE des jeunes enfants, qu'on les considère séparément ou en tant que groupe d'éléments interreliés, permettent de prédire leur niveau de réussite scolaire au cours des premières années à l'école.¹⁴⁻¹⁶

Contexte de la recherche

Le contexte de recherche dans lequel la CE est étudiée varie à travers le développement. L'étude des émotions des nourrissons s'est principalement appuyée sur les signes extérieurs d'émotions, comme les expressions faciales, les gestes et les vocalisations. Après la prime enfance, les chercheurs ont recours à des méthodes d'observation naturaliste et d'évaluation directe dans divers milieux, ce qui leur permet de mieux observer l'expression, la compréhension et la régulation des émotions des enfants ainsi que leur expérience émotionnelle. Pour comprendre le processus de régulation des émotions chez les enfants, on utilise des méthodes d'évaluation de leur CE qui consistent parfois à les placer dans des situations volontairement frustrantes, où ils disposent ou non de l'appui pédagogique d'un adulte. Les réponses des enfants aux questions directes, souvent obtenues dans des cadres écologiques valables de jeu, témoignent de leur

compréhension de leurs sentiments et de ceux des autres dans différentes situations ainsi que de leur compréhension des causes et des conséquences des émotions, et de la distinction qu'ils font entre leur propre perspective des choses et celle des autres. Des méthodes d'observation et d'autoévaluation sont également utilisées pour examiner la socialisation de la CE des enfants par les adultes.

Questions clés pour la recherche et résultats récents

1. De quelle façon la CE est-elle liée à la capacité des jeunes enfants à accomplir d'autres tâches développementales importantes?

- a. La CE est liée au succès que les jeunes enfants obtiennent dans leurs relations avec les autres. Ils doivent apprendre à envoyer et à recevoir des messages émotionnels en utilisant leur connaissance des émotions et leurs aptitudes à les réguler de façon à être bien préparés aux échanges interpersonnels, à établir de bonnes relations et à maintenir leur curiosité et enthousiasme à l'égard de leur monde.¹⁷ Lorsqu'ils le font, ils remportent davantage de succès dans leurs relations avec les autres et celles-ci leur procurent une plus grande satisfaction, en particulier avec les nouveaux amis.¹⁸
- b. La CE est liée à la réussite scolaire des jeunes enfants au cours des premières années à l'école. Les émotions sont omniprésentes dans leurs salles de classe : pendant que les jeunes élèves apprennent avec et en collaboration des enseignants et leurs pairs, ils doivent se servir de leurs émotions pour faciliter leur apprentissage. Leurs aptitudes à comprendre leurs émotions et celles des autres, à les réguler et à exprimer des émotions saines s'unissent pour faire en sorte que leur expérience scolaire soit réussie.^{6 (p 653)}

2. De quelle façon les parents favorisent-ils le développement de la CE des enfants?

En leur fournissant un modèle d'expression de diverses émotions, les parents modérément expressifs donnent de l'information à leurs enfants sur la nature des émotions : leur expression, les situations susceptibles de les provoquer et les causes plus personnalisées. Le fait de vivre dans un climat affectif particulier améliore l'expérience émotionnelle et l'expression de certaines émotions précises chez les enfants.¹⁹ Un climat affectif positif favorise le développement positif émotionnel et social des enfants.²⁰⁻²⁴ À l'inverse, dans les familles où l'on exprime davantage d'émotions négatives, les enfants réussissent moins bien dans leurs relations avec leurs pairs.²⁵ Les réactions des parents à l'égard des émotions des jeunes enfants et leur enseignement direct des émotions constituent également des outils de socialisation importants qui soutiennent le développement de la CE.²⁶

3. Quoi d'autre peut-on faire pour favoriser le développement de la CE des enfants?

Il est possible d'encourager le développement de la CE des jeunes enfants dans les services de garde et les centres de la petite enfance.²⁷ Par exemple, dans le cadre du programme Preschool PATHS, on apprend aux enfants à exprimer leurs émotions, à les connaître et à les réguler.^{28,29} D'autres programmes ont été créés spécialement pour les classes Head Start dans le but d'aider les jeunes enfants à

utiliser leur CE de façon efficace.^{30,31} Finalement, on compte aussi des programmes destinés aux parents.^{32,33}

Lacunes de la recherche

Il est encore nécessaire de continuer d'entreprendre beaucoup de travaux de recherche fondamentale, en particulier pour examiner comment les aspects de la CE fonctionnent ensemble. Les recherches doivent également étudier les aptitudes liées à la compétence émotionnelle en considérant l'« enfant dans sa globalité », de façon à découvrir comment la CE interagit avec d'autres domaines du développement, à la fois de manière simultanée et prévisible.

De plus, malgré les données accumulées sur la socialisation parentale et les recherches sur la petite enfance qui montrent que les enseignants adoptent des comportements favorisant la socialisation des émotions, nous en savons peu sur la façon dont les enseignants (ou encore les pairs ou les frères et sœurs) socialisent la CE des enfants.³⁴ On doit aussi effectuer des recherches pour discerner les aspects pouvant avoir une influence indirecte sur la CE, comme la psychopathologie parentale, le divorce, la pauvreté et la qualité des soins donnés à l'enfant. En outre, nos connaissances sont assez étendues pour que le temps soit venu d'étudier plus en profondeur certains sujets de recherche appliquée, comme les programmes fondés sur des données probantes. Finalement, nous devons nous doter d'outils d'évaluation encore plus efficaces pour observer le développement de la CE des jeunes enfants.³⁴

Conclusion

En somme, la compétence émotionnelle est un concept qui évolue selon le développement des enfants et qui englobe leurs aptitudes à exprimer, à interpréter et à réguler leurs émotions de façon appropriée et à comprendre les émotions des autres. Il est essentiel de comprendre les relations réciproques entre ces aspects de la CE, ainsi que la façon dont la CE est socialisée, si l'on veut saisir l'expérience émotionnelle des enfants et la raison pour laquelle certains d'entre eux affichent de meilleurs résultats que d'autres selon les mesures du niveau de CE. Les conclusions actuelles suggèrent que : 1) la CE est liée au succès des jeunes enfants au regard de leurs relations avec les autres; 2) la CE est liée à la réussite scolaire des jeunes enfants au cours des premières années à l'école; 3) les parents servent de modèles en ce qui a trait à l'expression et à la régulation des émotions et ils encadrent les milieux qui favorisent l'acquisition de la CE; 4) la socialisation des émotions par les parents n'est pas le seul mécanisme par lequel la CE des enfants est socialisée. La compréhension de la CE et le soutien à son développement à la maison semblent de plus en plus considérés comme fondamentaux, mais les recherches n'ont pas encore examiné à fond de quelle façon les enseignants et le contexte scolaire contribuent à la CE des enfants.

Implications pour les parents, les services et les politiques

La compréhension des chercheurs, des éducateurs et des décideurs politiques à l'égard de la CE des jeunes enfants et la valeur qu'ils lui accordent présentent des lacunes qui doivent être comblées. Pour offrir un milieu d'apprentissage optimal à chaque élève, les enseignants devraient recevoir une formation sur les programmes et les outils

d'évaluation qui permettent non seulement d'évaluer, mais aussi d'aider à la réalisation d'interventions qui favorisent le développement d'aptitudes d'apprentissage socioaffectif (ASA). Les parents devraient également être soutenus dans leur rôle de socialisateurs de la CE.

Des normes en matière d'éducation sont également nécessaires, y compris en matière d'évaluations et de programmes fondés sur des données probantes. Les initiatives politiques qui encouragent la conscientisation des enseignants envers les aptitudes d'ASA favoriseront non seulement l'établissement d'un milieu d'apprentissage harmonieux en salle de classe, mais contribueront également à l'acquisition de bases socioaffectives stables que l'enfant pourra utiliser dans une variété de contextes sociaux et d'apprentissage. Parmi les initiatives qui ont été prises, on compte l'Academic, Social, and Emotional Learning Act (Loi sur l'apprentissage scolaire, social et affectif), une mesure législative présentée à la Chambre des représentants des États-Unis en 2009. Des politiques comme celle-ci peuvent nous aider à établir des programmes et à allouer des fonds dans le but de créer des centres d'assistance technique et de formation, de fournir des subventions qui soutiennent les programmes d'ASA fondés sur des données probantes et d'effectuer une évaluation des programmes scolaires d'ASA à l'échelle nationale.

RÉFÉRENCES

1. Mayer JD, Roberts RD, Barsade SG. Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* 2008;59(1):507-536.
2. Mayer J, Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter DJ, eds. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books; 1997:3-31.
3. Denham SA. *Emotional Development in Young Children*. New York, NY: Guilford Press; 1998.
4. Saarni C. *The development of emotional competence*. Guilford Press; 1999.
5. Zeidner M, Matthews G, Roberts RD, MacCann C. Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*. 2003;46(2-3):69-96.
6. Denham SA, Brown C, Celene E, Domitrovich. "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development*. 2010;21(5):652.
7. Denham SA, Blair KA, DeMulder E, et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*. 2003;74(1):238-256.
8. Hyson M. Emotional Development and School Readiness. *Professional Development. Young Children*. 2002;57(6):76.
9. Denham SA, Zinsser K, Brown C. The emotional basis of learning and development in early childhood education. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of Research on the Education of Young Children*. 3rd ed. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates; 2010.

10. Denham S, Kochanoff. Why is she crying?: Children's Understanding of Emotion from Preschool to Preadolescence. In: PhD LFB, PhD PS, Mayer JD, eds. *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. 1st ed. The Guilford Press; 2002.
11. Denham SA, Caverly S, Schmidt M, et al. Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2002;43(7):901-916.
12. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*. 1998;34(5):1026-1037.
13. Denham SA, Blair K, Schmidt M, DeMulder E. Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*. 2002;72(1):70-82.
14. Izard C, Fine S, Schultz D, et al. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*. 2001;12(1):18-23.
15. Leerkes EM, Paradise M, O'Brien M, Calkins SD, Lange G. Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*. 2008;54(1):102-124.
16. Shields A, Dickstein S, Seifer R, et al. Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*. 2001;12(1):73-96.
17. Halberstadt AG, Denham SA, Dunsmore JC. Affective social competence. *Social Development*. 2001;10(1):79-119.
18. Denham SA, McKinley M, Couchoud EA, Holt R. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*. 1990;61(4):1145-1152.
19. Halberstadt AG. Emotional experience and expression: An issue overview. *Journal of Nonverbal Behavior*. 1993;17(3):139-143.
20. Denham SA, Grout L. Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*. 1993;17(3):205-227.
21. Denham SA, Renwick-DeBardi S, Hewes S. Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*. 1994;40(4):488-508.
22. Parke RD, Cassidy J, Carson J, Boyum LA. Familial contribution to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. In: Parke RD, Ladd GW, eds. *Family-peer relationships: modes of linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1992:107-134.
23. Garner PW, Jones DC, Gaddy G, Rennie KM. Low-Income Mothers' Conversations About Emotions and Their Children's Emotional Competence. *Social Development*. 1997;6(1):37-52.
24. Isley SL, O'Neil R, Clatfelter D, Parke RD. Parent and Child Expressed Affect and Children's Social Competence: Modeling Direct and Indirect Pathways. *Developmental Psychology*. 1999;35:547-560.

25. Denham SA, Mitchell-Copeland J, Strandberg K, Auerbach S, Blair K. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*. 1997;21(1):65-86.
26. Denham SA, Bassett HH, Wyatt TM. Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2010;2010(128):29-49.
27. Denham SA, Burton R. *Social and Emotional Prevention and Intervention Programming for Preschoolers*. 1st ed. Springer; 2003.
28. Bierman KL, Domitrovich CE, Nix RL, et al. Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*. 2008;79(6):1802-1817.
29. Domitrovich CE, Cortes RC, Greenberg MT. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention*. 2007;28(2):67-91.
30. Izard C. The emotions course. Helping children understand and manage their feelings: An emotion-centered primary prevention program for Head Start. Teachers manual. Newark, DE: University of Delaware; 2001
31. Izard CE, King KA, Trentacosta CJ, et al. Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*. 2008;20(1):369-397.
32. Havighurst SS, Wilson KR, Harley AE, Prior MR. Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program-initial findings from a community trial. *J. Community Psychol*. 2009;37(8):1008-1023.
33. Denham SA. Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*. 2006;17(1):57-89.
34. Ahn HJ, Stifter C. Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education and Development*. 2006; 17(2):253-270.

Pour citer ce document:

Denham SA, Zinsser K, Bailey CS. L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie. Lewis M, ed thème. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants; 2011:1-8. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyFRxp1.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2011

Cet article est produit par :



RÉSEAU STRATÉGIQUE
DE CONNAISSANCES
SUR LE DÉVELOPPEMENT DES

jeunes enfants

avec l'appui de :



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation