



Émotions

Mise à jour : Septembre 2022

Éditeur au développement du thème :

Michael Lewis, Ph.D., Institute for the Study of Child Development, UMDNJ-Robert Wood Johnson Medical School, États-Unis

Table des matières

Synthèse	5
<hr/>	
L'approche et le retrait dans le développement affectif des jeunes enfants	8
MARGARET W. SULLIVAN, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
Les émotions liées à la conscience de soi	18
MICHAEL LEWIS, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
Émotions et psychopathologie au cours des cinq premières années de vie	25
¹ DIONE M. HEALEY, PH.D., ² NATHAN S. CONSEDINE, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
État du système nerveux autonome : Une plateforme du domaine de la neurophysiologie consacrée aux émotions, aux sentiments et à l'engagement social	34
STEPHEN W. PORGES, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
Développement affectif chez l'enfant	42
¹ CAROLYN SAARNI, PH.D., ² LINDA A. CAMRAS, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
Différences culturelles en matière de développement émotionnel	51
HEIDI KELLER, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	
L'intelligence émotionnelle au cours des cinq premières années de la vie	60
¹ SUSANNE A. DENHAM, PH.D., ² KATHERINE ZINSSER, PH.D., ³ CRAIG S. BAILEY, PH.D., SEPTEMBRE 2022	
<hr/>	

Thème financé par



Margaret & Wallace McCain
Family Foundation

Synthèse

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 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. 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.

Le développement de la compétence émotionnelle dépend du tempérament de l'enfant et de ses expériences socioaffectives, telles que les soins de la personne qui s'occupe de lui et de sa socialisation. La culture au sein de laquelle les enfants grandissent influencera également l'intensité et le type d'émotion exprimée, en fonction des différents modèles culturels de socialisation, des pratiques familiales et des valeurs. L'apparition, l'expression et la régulation sociale des émotions peuvent donc différer considérablement d'une culture à l'autre. Par exemple, dans certaines cultures non occidentales, la neutralité émotionnelle est la norme sociale.

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 défis du développement et les expériences négatives précoces peuvent affecter la manière dont le système nerveux autonome de l'enfant régule les réponses et les comportements émotionnels. 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 de leurs systèmes émotionnels 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. Pour les comportements défensifs chroniques qui résultent d'expériences négatives précoces, les interventions thérapeutiques qui utilisent les influences apaisantes de signaux de sécurité peuvent être un outil de gestion prometteur.

De nouveaux résultats montrent que le modelage, les réactions et l'enseignement des enseignants peuvent contribuer au développement des compétences émotionnelles chez les enfants. Les politiques devraient donc encourager la sensibilisation et la formation des enseignants aux programmes liés à la CE, comme le programme Preschool 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 bénéficieront probablement d'un environnement de classe plus harmonieux.

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

Septembre 2022, Éd. rév.

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 L'adoption de ce modèle de systèmes dédiés au développement émotionnel permet d'intégrer les résultats obtenus au niveau des neurosciences cognitives et de la psychophysiologie à notre compréhension du mécanisme de développement du cycle des émotions. Par ailleurs, cet angle d'étude n'assimile pas les expressions faciales à des états d'émotion discrets ou à des centres nerveux, comme le cerveau, mais aborde les émotions en tant que processus neurobiologiques qui sont intégrés à la cognition tout au long du développement. 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, les comportements et les changements physiologiques sous-jacents 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 comme initiant

le 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, y compris les expressions faciales et vocales ainsi que les schémas physiologiques corrélés 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. Ces réponses caractéristiques se définissent par la perte de buts et ne s'observent pas lors des simulations par machine de type « baby bot » (bébés robots) de nourrissons en cours d'apprentissage car ces appareils ne connaissent pas la « volonté » ou la « perte ».^{23,24} Le rythme cardiaque des bébés 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.²⁵ 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.²⁵

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 également favoriser les émotions d'approche.²⁶⁻²⁷
- 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 à des épisodes non contrôlés d'émotions négatives, comme les crises de colère ou d'autres formes de comportements déréglés. Lorsqu'elle permet l'adaptation, la tristesse pourrait être liée à plus de demandes d'aide ou de réconfort, bien qu'elle puisse être liée à une plus grande impuissance et passivité.²⁸

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 encore peu nombreuses, mais, jusqu'à présent, 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. Les données disponibles suggèrent que les crises de colère qui démarrent au cours de la deuxième année jusqu'à l'âge préscolaire, sont des manifestations séquentielles de la colère et de la tristesse, cette dernière étant une réaction émotionnelle prolongée, se dissipant plus lentement tandis que la colère disparaît plus rapidement.²⁹

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 fût 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.³⁰

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.^{31,32} 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.^{31,32}

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.³² 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.^{31,32} Une intensification de la colère a été observée uniquement chez les enfants dont la mère indiquait éprouver elle-même de la colère, ce qui étaye l'hypothèse de modèle transactionnel composé d'interactions parent-enfant coercitives.^{34,35}

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 les styles d'approche et de retrait deviennent consolidés et par quels mécanismes ils s'associent à l'expérience et sont gardés en mémoire pour former éventuellement la base des concepts relatifs aux émotions de l'enfant et aux scénarios émotionnels.

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 et à la cognition 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 et à la régulation adaptatives et appropriées de l'approche et du 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* 2000;26(6):741-751.
3. Gray JA. Neural systems, emotion and personality. In: Maden J, IV, ed. *Neurobiology of learning, emotion and affect*. New York: Raven Press; 1991:273-306.
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* 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* 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, Asendorff 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. The Guildford Press; 2008: 291-303.
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.

23. Mascolo MF, Harkins D, Harakal T. The dynamic construction of emotion: Varieties in anger. In: Lewis M, Granic I. *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 2000:125-152.
24. Zaadnoordijk L, Otworowska M, Kwisthout J, Hunnius S. Can infants' sense of agency be found in their behavior? Insights from babybot simulations of the mobile-paradigm. *Cognition* 2018;181:58-64.
25. Lewis M, Sullivan MW, Ramsay D, Alessandri SM. Individual differences in anger and sad expressions during extinction: Antecedents and consequences. *Infant Behavior & Development* 1992;15(4):443-452.
26. Dunham P, Dunham F, Hurshman A, Alexander T. Social contingency effects on subsequent perceptual-cognitive Tasks in young infants. *Child Development* 1989;60(6):1486-1496.
27. 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.
28. Seligman MEP. *Learned optimism*. New York: Knopf; 1991.
29. Green JA, Whitney PG, Potegal M. Screaming, yelling, whining, and crying: Categorical and intensity differences in vocal expressions of anger and sadness in children's tantrums. *Emotion* 2011;11:1124-1133.
30. Lewis M, Sullivan MW, Mi-Sung Kim H. Infant approach and withdrawal in response to a goal blockage: Its antecedent causes and its effect on toddler persistence. *Developmental Psychology* 2015;51(11):1553-1563.
31. Crossman AM, Sullivan MW, Hitchcock DM, Lewis M. When frustration is repeated: behavioral and emotion responses during extinction over time. *Emotion* 2009;9(1):92-100.
32. Sullivan MW, Lewis M. Relations of early goal blockage response and gender to subsequent tantrum behavior. *Infancy* 2012;17(2):159-178.
33. 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.
34. Lorber MF, Egeland B. Parenting and infant difficulty: Testing a mutual exacerbation hypothesis to predict early onset conduct problems. *Child Development* 2011;82(6):2006-

2020.

35. Sullivan MW & Carmody DP. Approach-related emotion, toddlers' persistence, and negative reactions to failure. *Social Development* 2018;27(3):586-600.

Les émotions liées à la conscience de soi

Michael Lewis, Ph.D.

Institute for the Study of Child Development, Rutgers Robert Wood Johnson Medical School Child Health Institute, États-Unis

Septembre 2022, Éd. rév.

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.^{3,4,5} 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 schémas d'action précoces tels 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.^{5,6}

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.

Au cours de leur troisième année de vie, les enfants commencent à assimiler les NRO de leur famille et de leurs 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 ». ^{5,8} 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. ^{1,9} 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 représailles. 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.¹⁰ Mueller et Dweck¹¹ 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 au moins 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 spécifique. Il est captivé par une action spécifique 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 Leggett¹² 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 expressions émotionnelles 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 expressions émotionnelles 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.¹³

Ce qui est clair, c'est qu'à mesure que nous passons de ces premiers schémas d'action émotionnelle 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.¹⁴ 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. *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press; 1992a.
2. Darwin CR. *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press; 1965 (Original edition, 1872).
3. Lewis M. The self in self-conscious emotions. In: Stipek D, Recchia S, McClintic S, eds. *Self-evaluation in young children. Monographs of the Society for Research in Child Development* 1992b;57(1, Serial No. 226).
4. Lewis M. The emergence of consciousness and its role in human development. In: LeDoux J, Debiec, Moss H, eds. *The Self: From Soul to Brain* (Vol. 1001, 1-29). New York: Annals of the New York Academy of Sciences; 2003.
5. Lewis M. *The rise of consciousness and the development of emotional life*. New York: Guilford Press; 2014.
6. Lewis M, Brooks-Gunn J. Toward a theory of social cognition: The development of self. In: Uzgiris I, ed. *New directions in child development: Social interaction and communication during infancy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1979:1-20
7. Bischof-Kohler A. The development of empathy in infants. In M. E. Lamb & H. Keller (Eds.), *Development: Perspectives from German-speaking countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1991:245-273
8. Lewis M. Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman Barrett L, eds. *Handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford Press; 2008:742-756
9. Lewis HB. *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press; 1971.

10. Morrison AP. *Shame: The underside of narcissism*. Hillsdale, NJ: Analytic Press; 1989.
11. Mueller CM, Dweck CS. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality & Social Psychology* 1998;75:33-52.
12. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 1988;95:256-273.
13. Izard CE. *Human emotions*. New York: Plenum Press; 1977.
14. Lewis M, Feiring C. Direct and indirect interactions in social relationships. In: Lipsitt L, ed. *Advances in infancy research*, Vol. 1. New York: Ablex; 1981:129-161.

Émotions et psychopathologie au cours des cinq premières années de vie

¹Dione M. Healey, Ph.D., ²Nathan S. Consedine, Ph.D.

¹Department of Psychology, University of Otago, Nouvelle-Zélande , ²Department of Psychological Medicine, University of Auckland, Nouvelle-Zélande

Septembre 2022, Éd. rév.

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 l'oublions souvent. 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 universels² 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,³ 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.

Bien que le débat demeure,⁴ 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,³ à encourager des changements historiquement adaptatifs et coordonnés en matière de cognition,⁵ de physiologie,⁶ de signaux expressifs,² d'expérience et de motivation³ ainsi que de comportement.⁷ L'évolution semble avoir façonné les émotions afin qu'elles « concordent » avec les défis en début de vie⁸ et la façon dont elles facilitent l'adaptation est restreinte par les capacités de l'enfant qui grandit.⁹ 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.¹⁰

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 psychopathologie¹¹ chez les enfants¹² et les adultes.¹³ 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.^{14,15}

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,¹⁶ particulièrement les rôles de l'affectivité négative (AN)¹⁷ et de la régulation des émotions.¹⁶ 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 intensité¹⁸ et elle prédit les troubles d'intériorisation et d'extériorisation.¹⁹ 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).²⁰

Problèmes

La conceptualisation et la mesure des troubles mentaux chez les enfants ont évolué au cours des dernières années.²¹ 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.¹⁶ 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.²²

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 facteurs prénatals pourraient exercer une influence sur le développement du tempérament et/ou agir à titre de facteur d'influence environnemental supplémentaire.²³ 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.²⁴ 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.²⁴

Par conséquent, les contextes tempéramentaux et environnementaux prédisent des risques en général. La spécificité est cependant 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,²⁴ 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.²⁵ 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.^{26,27}

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 développer une définition plus sophistiquée du tempérament et expliquer pourquoi une telle variation existe. 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 puissent cataloguer les états internes,³ les signaux affectifs peuvent y correspondre ou non dans tous les cas et posséder leurs propres fonctions.²⁸ 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 minimes, les enfants avec des troubles d'intériorisation étant légèrement plus tristes et moins fâchés que les enfants avec des troubles d'extériorisation. De manière similaire, une méta-analyse examinant le tempérament en tant que facteur de prédiction prospectif de la psychopathologie et de la neurodiversité a dévoilé qu'une émotivité négative élevée et qu'une auto-régulation plus faible permettaient de prédire, d'une manière générale, un niveau psychopathologique supérieur.³⁰ 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 environnementales²⁴ et tempéramentales³¹ sont mesurées comme étant prédictives de troubles spécifiques pendant l'enfance,²⁴ la recherche pour la spécificité propre aux liens qui existent entre les facteurs de risque affectifs 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 systématiquement 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 influence 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.^{26,27} 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 Therapy³² et le programme Incredible Years³³ 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*. Guilford: New York: 2008:304-319.
2. Elfenbein HA, Ambady N. On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 2002;128(2):203-235.
3. Izard CE. *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press; 1991.
4. Feldman-Barrett L. Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science* 2013;1(1):28-58.
5. Keltner D, Ellsworth PCE, Edwards K. Beyond simple pessimism: Effects of sadness and anger on social perception. *Journal of Personality & Social Psychology* 1993;64(5):740-752.
6. 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, 2008:180-195.
7. Consedine NS, Strongman KT, Magai C. Emotions and behavior: Data from a cross-cultural recognition study. *Cognition and Emotion* 2003;17(6):881-902.
8. 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*. Oxford University Press: New York; 2006:209-244.
9. Consedine NS. Capacities, targets, and tactics: Lifespan emotion regulation viewed from developmental functionalism. In: Nylicek I, Vingerhoets A, Zeelenberg M, eds. *Emotion regulation and wellbeing*. New York: Springer; 2011:13-29.
10. Kerig PK, Wenar C. *Developmental psychopathology: from infancy through adolescence*. 5th ed. New York: McGraw-Hill; 2006.

11. Beauchaine TP, Cicchetti D. Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development & Psychopathology* 2019;31(3):799-804.
12. Bradley SJ. *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: Guilford; 2000.
13. Kring AM. Emotional disturbances as transdiagnostic processes. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman-Barrett L, eds. *The handbook of emotions*. Guilford: New York; 2008:691-705.
14. Berenbaum H, Raghavan C, Le H-N, Vernon LL, Gomez JJ. A taxonomy of emotional disturbances. *Clinical Psychology: Science and Practice* 2003;10:206-226.
15. Watson D. Rethinking the mood and anxiety disorders: A quantitative hierarchical model for DSM-V. *Journal of Abnormal Psychology*. 2005;114(4):522-536.
16. Egger HL, Angold A. Common emotional and behavioural disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2006;47(3-4):313-337.
17. 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):1394-1408.
18. Lengua LJ, West SG, Sandler IN. Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development* 1998;69(1):164-181.
19. Leaberry KD, Rosen PJ, Slaughter KE, Reese J, Fogleman ND. Temperamental negative affect, emotion-specific regulation, and concurrent internalizing and externalizing pathology among children with ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders* 2019;11(3):311-332.
20. 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(2-3):73-102.
21. 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 and Allied Disciplines* 2004;45(1):109-134.
22. Copeland W, Shanahan L, Costello EJ, Angold A. Configurations of common childhood psychosocial risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*

2009;50(4):451-459.

23. Tien J, Lewis GD, Liu J. Prenatal risk factors for internalizing and externalizing problems in childhood. *World Journal of Pediatrics* 2020;16(4):341-355.
24. Shanahan L, Copeland W, Costello EJ, Angold A. Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2008;49(1):34-42.
25. Muris P, Ollendick TH. The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical Child and Family Review* 2005;8(4):271-289.
26. 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* 2011;20(2):148-161.
27. 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(9):1058-1066.
28. Brown WM, Considine NS. Just how happy is the happy puppet? An emotion signaling and kinship theory perspective on the behavioral phenotype of Angelman Syndrome children. *Medical Hypotheses* 2004;63(3):377-385.
29. Eisenberg N, Sadovsky A, Spinrad TL, Fabes RA, Losoya SH, Valiente C, Reiser M, Cumberland A, Shepard SA. 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.
30. Kostyrka-Allchorne K, Wass SV, Sonuga-Barke EJS. Research Review: Do parent ratings of infant negative emotionality and self-regulation predict psychopathology in childhood and adolescence? A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2019;61(4):401-416.
31. 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):109-118.
32. Eyberg SM, Matarazzo RG. Training parents as therapists: A comparison between individual parent-child interaction training and parent group didactic training. *Journal of Clinical Psychology* 1980;36(2):492-499.

33. Webster-Stratton C. Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;66(5):715-730.

État du système nerveux autonome : Une plateforme du domaine de la neurophysiologie consacrée aux émotions, aux sentiments et à l'engagement social

Stephen W. Porges, Ph.D.

Trauma Research Consortium, Kinsey Institute, Indiana University Bloomington and Department of Psychiatry, University of North Carolina Chapel Hill, États-Unis

Septembre 2022

Introduction et sujet

Comment la physiologie influence-t-elle les processus mentaux et le comportement? Je me suis posé cette question lors de mon étude des enfants, dès la naissance, y compris ceux présentant des problèmes de développement, notamment la prématurité,¹ le syndrome de l'X fragile,² le trouble du spectre de l'autisme,³ le mutisme sélectif,⁴ le syndrome d'Ehlers-Danlos⁵ et le syndrome de Prader-Willi,⁶ avec un intérêt commun, soit l'identification des mécanismes qui interviennent dans la régulation du comportement et des émotions. Sur la base de mes recherches, j'ai mis au point la Théorie polyvagale,^{7,8,9} qui consiste à explorer comment les circuits du système nerveux participant à la régulation de nos organes corporels influencent les réponses émotionnelles et les comportements envers les autres et l'environnement.

Il existe aujourd'hui une abondance d'études qui documentent que la régulation de l'état comportemental et émotionnel passe par le système nerveux autonome, à savoir différentes voies neuronales partant du tronc cérébral qui communiquent avec les organes de notre corps, formant ainsi une « autoroute » à double sens entre notre cerveau et notre organisme. Lorsque ce système fonctionne de façon optimale, nous pouvons nous auto-réguler et inciter les autres à co-réguler grâce au comportement social.

Problèmes

L'étude parallèle de la neurophysiologie, des émotions et du comportement social pendant le développement de l'enfant conduit à des questions se rapportant à comment ces domaines fonctionnels sont interreliés. Fondamentalement, quels mécanismes physiologiques régulent-ils

les émotions et la socialité ou les compromettent-ils? Quelles informations la connaissance de la neuroanatomie, de la biologie évolutive et de la régulation de l'état du système nerveux autonome nous apportent-elles pour pouvoir mieux comprendre la régulation émotionnelle et la socialité lors du développement de l'enfant?

Contexte de la recherche

La Théorie polyvagale souligne l'importance de la transition évolutive depuis les anciens reptiles, désormais éteints et qui étaient asociaux, jusqu'aux mammifères dotés de compétences sociales. Nous sommes des mammifères et nous partageons avec cette classe de vertébrés un tronc cérébral quasiment identique composé de structures neuronales qui contrôlent et régulent notre système nerveux autonome. Les structures neuronales du tronc cérébral régulent les mécanismes fondamentaux de survie qui maintiennent les fonctions de soutien vital sans recourir aux structures cérébrales supérieures (plus évoluées) que requièrent la conscience et l'intentionnalité. L'anatomie du tronc cérébral des mammifères est très semblable à celle des reptiles, qui a été remanié et modifié au fil de l'évolution pour soutenir non seulement le système de défense, mais aussi d'autres processus, notamment le plaisir de jouer et l'intimité.

Bien que le cerveau des mammifères, particulièrement les humains, soit bien développé (gros cortex), son architecture diffère de celle des autres vertébrés (ayant évolué avant les mammifères). La taille du cortex présente une grande variation d'un mammifère à l'autre. Au fur et à mesure du développement des compétences relatives au comportement volontaire, à l'apprentissage, à la résolution des problèmes et à la socialité sélective, la taille du cortex augmente. Les reptiles ont un cortex très petit et les vertébrés qui les ont précédés, comme les amphibiens et les poissons, n'ont pas de cortex.

Il est possible de conceptualiser l'évolution comme un processus développemental très lent, qui se déroule sur des centaines de millions d'années, et lors duquel s'effectue une diversification des espèces ou groupes d'organismes. Au cours de ce processus, l'architecture du cerveau subit des changements majeurs, mais certaines parties de cet organe semblent relativement constantes au sein des vertébrés, notamment le tronc cérébral. Toutefois, malgré ces modifications, les processus de survie fondamentaux régulés par les mécanismes dictés par le tronc cérébral persistent, même chez l'être humain moderne, afin de fonctionner hors de notre conscience. Ces mécanismes de survie font permuter l'état physiologique par réflexe ou perturbent les processus homéostatiques qui contribuent au bon état de santé, à la croissance et au rétablissement. Une

menace entraîne une altération de l'homéostasie afin de stimuler des stratégies biocomportementales de défense (par exemple, des comportements de lutte/fuite coûteux sur le plan métabolique ou des réactions de feinte ou simulation de la mort, peu exigeantes d'un point de vue énergétique, mais potentiellement mortelles) qui sont médiées par un système de défense ancestral commun aux vertébrés très anciens et observées chez l'être humain, comme la simulation en cas de menace. Ce système archaïque était adapté aux anciens vertébrés qui ne possédaient pas un grand cortex qui se serait rapidement dégradé en cas de chute du taux de saturation du sang en oxygène. Les petits rongeurs (des mammifères) ont modifié ce vieux système de défense pour adopter la simulation de la mort en s'immobilisant pendant de courtes périodes afin de faire croire aux prédateurs actifs qu'ils sont morts. Des réponses similaires ont été rapportées chez des adultes qui ont survécu à des abus sévères pendant l'enfance.

D'un point de vue fonctionnel, lorsque notre système nerveux autonome soutient efficacement l'homéostasie, des signaux sont acheminés de nos organes par les nerfs sensoriels jusqu'au tronc cérébral, d'où ils sont envoyés vers les structures cérébrales supérieures qui stimulent un état de conscience que nous interprétons comme un sentiment de sécurité.¹⁰ En cas de perturbation de l'homéostasie, des signaux en provenance de nos organes sont dans ce cas interprétés comme un sentiment de menace. Un sentiment de menace déclenche un éventail d'émotions qui implique le système limbique défini par des structures situées au-dessus de l'ancien tronc cérébral, hors des zones corticales intervenant dans la conscience. Le processus par lequel les états du corps sont sciemment détectés s'intitule intéroception (ou intéroceptivité).

Questions-clés de la recherche

Pouvons-nous justifier que les indices spécifiques de la sécurité apaisent par réflexe le système nerveux autonome pour optimiser la régulation émotionnelle, la socialité, l'apprentissage et l'état de santé, tous reliés aux processus homéostatiques? Les états du système nerveux autonome constituent-ils des indicateurs fiables d'un sentiment de sécurité ou de menace?

Résultats récents de la recherche

La Théorie polyvagale propose que l'état du système nerveux autonome fonctionne comme une variable médiatrice qui contribue à déterminer si : nous ressentons des émotions positives et nous nous engageons socialement; nous adoptons une réaction de défense par des comportements de combat/lutte ou de fuite; ou nous nous immobilisons et nous nous dissocions, en feignant la mort,

par une réponse de simulation, telle une souris dans la gueule d'un chat. Ces exemples illustrent les trois circuits autonomes fonctionnels, présents chez les mammifères,⁹ décrits ci-dessous :

1. Le circuit vagal ventral qui régule l'apaisement de la branche du nerf vague, un nerf crânien dont une ramification est reliée au tronc cérébral et au cœur. Cette voie a la capacité de ralentir la fréquence cardiaque et est liée à la régulation neuronale des muscles striés du visage et de la tête pour former un système d'engagement social qui permet la propagation de l'état du système nerveux autonome par le visage et les cordes vocales. En outre, ce circuit peut contrôler le fonctionnement des circuits les plus primaires, afin qu'ils demeurent hors des états de défense pour favoriser les activités prosociales que sont le jeu et l'intimité.
2. Le système orthosympathique qui intervient dans la mobilité, ce qui est commun à plusieurs espèces de vertébrés qui ont évolué avant les mammifères. Chez ces derniers, si ce système coûteux sur le plan métabolique est débordé, il s'arrête et désinhibe le système vagal dorsal ancestral.
3. Le système vagal dorsal ancestral est commun à quasiment tous les vertébrés. En cas de mobilisation dans un mécanisme de défense, ce système fonctionne de manière à conserver les ressources métaboliques et à réduire la quantité de sang oxygéné (riche en oxygène) qui parvient jusqu'au cerveau. Chez les mammifères, bien qu'adaptatif pour de courtes périodes, il est potentiellement mortel.

Ces circuits, intervenant en parallèle à l'évolution, s'organisent de manière hiérarchique avec l'apparition de nouveaux circuits qui inhibent les plus anciens. En situation de menace, les besoins en matière de survie résultent d'un point de vue fonctionnel en une perturbation systématique de cette organisation hiérarchique où les circuits plus anciens sur le plan de l'évolution sont à présent désinhibés pour optimiser la survie. Le neurologue John Hughlings Jackson a intitulé ce processus « dissolution »¹¹ : il a utilisé cette construction pour décrire « l'évolution inverse » (ou inversée) que l'on observe suite à des lésions cérébrales dues à une maladie ou à une blessure.

Cette hiérarchie est bidirectionnelle et, par l'entremise de la neuroception, les signes de sécurité peuvent atténuer, et les signes de danger peuvent amplifier les réactions déclenchées par la menace. Le terme « neuroception » est employé pour désigner la détection qu'effectue le système nerveux sur les zones cérébrales impliquées dans les comportements volontaires et conscients. Bien que les structures cérébrales supérieures puissent intervenir dans la

neuroception, ce processus n'est pas corrélé à la conscience, qui nécessiterait un certain délai nécessaire à la prise de décision pour déterminer la source des signes (ou signaux) détectés. Cette prise de décision est connectée dans un circuit de neuroception pour assurer la réalisation rapide d'un ajustement pour optimiser la survie. Par exemple, si une personne entend un bruit fort, elle cesse ses activités et tente de déterminer la source et l'importance du bruit.

Les organismes vivants issus de l'évolution sont tous pratiquement dotés d'une neuroception pour faire face à une menace, mais seuls les mammifères ont une neuroception axée sur les situations de sécurité qui détecte les signes de sécurité pour inhiber par réflexe les réactions déclenchées par la menace. L'observation d'une mère qui apaise son bébé en pleurs d'une voix mélodique (prosodique) en est un exemple éloquent. Les pleurs du bébé reflètent un état physiologique de menace qui a résulté en une perturbation de l'homéostasie. Lorsque la mère parle d'une voix douce à son bébé ou lui chante une berceuse, il se calme. Un apaisement s'observe au niveau du comportement, du tonus musculaire et même, par un mécanisme dépendant du système nerveux autonome, de la fréquence cardiaque.¹² Un apaisement similaire est constaté sous l'effet d'une voix prosodique visant à calmer les animaux domestiques (chiens, chats et chevaux).

Lacunes de la recherche

La Théorie polyvagale offre une perspective d'étude de la façon dont l'état du système nerveux autonome intervient dans les sentiments, les émotions et la socialité. Elle propose un moyen de mesure des paramètres associés à l'état du système nerveux autonome qui permettrait de fournir un indice des caractéristiques que sont la socialité et les sentiments de sécurité. Elle conduirait également à la pose d'hypothèses axées sur les propriétés de régulation du système nerveux autonome qui constitueraient de potentiels facteurs intermédiaires importants intervenant dans le dérèglement émotionnel, les difficultés sociales et les processus mentaux altérés. Pour tester ces hypothèses, il est essentiel d'utiliser des mesures précises et objectives du fonctionnement de l'homéostasie, du stress et des sentiments de sécurité. De plus, en raison du caractère bidirectionnel de la hiérarchie qui caractérise les états du système nerveux autonome, des stratégies thérapeutiques et de nouvelles méthodologies d'intervention avec lesquelles ces états constitueraient la base des interventions pourraient être testées en vue d'améliorer la santé tant mentale que physique.

Conclusions et implications

Le répertoire comportemental humain est fortement influencé par l'état du système nerveux autonome. La régulation neuronale de cet état suit une trajectoire développementale qui peut être perturbée par la maladie ou des expériences vécues en tout début de vie, y compris la prématurité et un accouchement difficile. Par ailleurs, les mauvaises expériences vécues aux tout premiers stades du développement peuvent réajuster sur le plan fonctionnel le système nerveux autonome de sorte qu'il adopte un état de menace chronique. La Théorie polyvagale confère une perspective optimiste qui présume que de nombreuses propriétés défensives qui émergent spontanément en résultat d'un système nerveux autonome réglé à un état défensif permanent puissent être gérées par des interventions thérapeutiques qui actionnent un circuit de neuroception de sécurité au moyen de signaux de sécurité ayant un fort effet d'apaisement.

La région du tronc cérébral qui régule le nerf vague ventral intervenant dans l'apaisement a évolué et joue également un rôle dans la régulation neuronale des muscles striés du visage et de la tête. Ce processus active la mise en place d'une vocalise et d'une expression faciale qui diffusent de façon fonctionnelle l'état du système nerveux autonome vers des membres de la même espèce afin de les informer si s'approcher peut ou non constituer un danger. Ce lien entre l'état du système nerveux autonome et les structures qui permettent la dissémination de l'émotion détecte les mécanismes neuroanatomiques et neurophysiologiques qui soutiennent la co-régulation et la socialité. Les thérapeutes et les éducateurs qui travaillent avec des enfants présentant un verrouillage chronique d'un système nerveux autonome dans un état de menace adoptent de plus la compréhension de ce lien. Ces connaissances conduiront à la conviction que de nombreux comportements perturbés représentent des propriétés émergentes du système nerveux autonome positionné dans un état de défense non volontaire et que des punitions ou des récompenses ne peuvent pas modifier.

Références

1. Porges SW, Davila MI, Lewis GF, Kolacz J, Okonmah-Obazee S, Hane AA, Kwon KY, Ludwig RJ, Myers MM, Welch MG. Autonomic regulation of preterm infants is enhanced by Family Nurture Intervention. *Developmental Psychobiology* 2019;61(6):942-952.
2. Kolacz J, Raspa M, Heilman KJ, Porges SW. Evaluating sensory processing in fragile X syndrome: Psychometric analysis of the brain body center sensory scales (BBCSS). *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2018;48(6):2187-2202.

3. Porges SW, Bazhenova OV, Bal E, Carlson N, Sorokin Y, Heilman KJ, Cook EH, Lewis GF. Reducing auditory hypersensitivities in autistic spectrum disorder: preliminary findings evaluating the listening project protocol. *Frontiers in Pediatrics* 2014;2:80.
4. Heilman KJ, Connolly SD, Padilla WO, Wrzosek MI, Graczyk PA, Porges SW. Sluggish vagal brake reactivity to physical exercise challenge in children with selective mutism. *Development and Psychopathology* 2012;24(1):241-250.
5. Bulbena A, Baeza-Velasco C, Bulbena-Cabré A, Pailhez G, Critchley H, Chopra P, Mallorquí-Bagué N, Frank C, Porges S. Psychiatric and psychological aspects in the Ehlers-Danlos syndromes. *American Journal of Medical Genetics. Part C, Seminars in Medical Genetics* 2017;175(1):237-245.
6. Manning KE, Beresford-Webb JA, Aman LCS, Ring HA, Watson PC, Porges SW, Oliver C, Jennings SR, Holland AJ. Transcutaneous vagus nerve stimulation (t-VNS): a novel effective treatment for temper outbursts in adults with Prader-Willi syndrome indicated by results from a non-blind study. *PloS one* 2019;14(12):e0223750.
7. Porges SW. Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory. *Psychophysiology* 1995;32(4):301-318.
8. Porges SW. *The polyvagal theory: neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: WW Norton; 2011.
9. Porges SW. Polyvagal theory: a biobehavioral journey to sociality. *Comprehensive Psychoneuroendocrinology* 2021;7:100069.
10. Porges SW. Polyvagal theory: The science of safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience* 2022;16: 871227.
11. Jackson JH. The Croonian lectures on evolution and dissolution of the nervous system. *British Medical Journal* 1884;1(1215):703-707.

12. Kolacz J, daSilva EB, Lewis GF, Bertenthal BI, Porges SW. Associations between acoustic features of maternal speech and infants' emotion regulation following a social stressor. *Infancy* 2022;27(1):135-158.

Développement affectif chez l'enfant

¹Carolyn Saarni, Ph.D., ²Linda A. Camras, Ph.D.

¹Sonoma State University, États-Unis, ²DePaul University, États-Unis

Septembre 2022, Éd. rév.

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.³

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

Âge	Régulation/adaptation	Comportement expressif	Établissement de relations
------------	------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

Nourrissons : de 0 à 12 mois	Auto-apaisement et apprendre à moduler la réactivité.	Synchronisation des comportements avec ceux des autres dans certaines voies d'expression.	Jeux sociaux et activités qui se font à tour de rôle (p. ex., faire coucou).
	Régulation de l'attention pour favoriser la coordination des actions.	Augmentation de la discrimination à l'égard des expressions des autres.	Référence sociale.
	Dépendance envers les fournisseurs de soins pour recevoir du soutien en situation stressante.	Une réceptivité expressive croissante face aux stimuli qui sont sous un contrôle dépendant.	Usage de signaux socialement instrumentaux (p. ex., faire semblant de pleurer pour obtenir de l'attention).
		Coordination croissante entre les comportements expressifs et les situations qui provoquent des émotions.	

<p>Tout-petits : de 12 mois à 2 ans et demi</p>	<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>
<p>Enfants d'âge préscolaire : de 2 à 5 ans</p>	<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>

<p>Premières années du primaire : de 5 à 7 ans</p>	<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>	<p>Affichage d'une façade calme sur le plan affectif en présence des pairs.</p>	<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>
<p>Milieu de l'enfance : de 7 à 10 ans</p>	<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>

<p>Préadolescence : Une précision croissante dans de 10 à 13 ans 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>
<p>Adolescence : 13 ans et plus</p> <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

Sources de la compétence émotionnelle

Le fait que le développement de la compétence émotionnelle dépend à la fois du tempérament de l'enfant et de ses expériences socioaffectives fait généralement consensus.^{4,5} Les nourrissons peuvent présenter des différences au niveau des dispositions comportementales (à savoir, leur tempérament).⁶ Par exemple, certains peuvent être plus irritables que d'autres. Néanmoins, si les parents arrivent à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent et à prodiguer des soins chargés de sensibilité, une solide relation d'attachement s'établit. On considère que prodiguer des soins avec sensibilité consiste principalement à être en mesure de détecter avec discernement les signaux de communication envoyés par le nourrisson et d'y répondre en satisfaisant ses besoins.

Néanmoins, il est important d'admettre que même les parents les plus affectueux ne réussissent pas toujours à soulager la détresse de leur nourrisson. Une relation d'attachement solide ne nécessite pas un maternage parfait. De plus, même si la relation entre le nourrisson et le parent (ou tuteur) est problématique, une solide relation d'attachement peut se développer plus tard au cours de l'enfance si la qualité des pratiques parentales s'améliore. Les enfants ayant un fort attachement présentent un affect plus positif par rapport à ceux dont l'attachement est plus fragile (ou incertain) et ont plus d'aptitudes à réguler leurs émotions.⁷

La régulation des émotions est un aspect important de la compétence émotionnelle de l'enfant.⁸ Chez le nourrisson, la régulation des émotions repose majoritairement entre les mains des personnes responsables de ses soins. Les parents faisant preuve de sensibilité sont aptes à détecter avec discernement les premiers signes de stress émis par le nourrisson et d'agir pour réduire ce stress en éliminant la source et/ou en consolant le petit. Par exemple, ce type de parents peut nourrir un bébé qui pleure par faim tout en le berçant doucement. Si le bébé verse des larmes parce qu'il est trop énervé (par exemple, en présence d'un rassemblement familial bruyant), ses parents peuvent le placer dans un endroit calme.

Socialisation de la compétence émotionnelle

Pour les enfants d'âge préscolaire/début scolaire, plusieurs stratégies de socialisation mises en œuvre par les parents et favorisant le développement de la capacité de l'enfant à surmonter de façon optimale les difficultés qu'il rencontre sur le plan émotionnel ont été identifiées.⁹ Certaines de ces stratégies incluent les réponses dépendantes des adultes à l'expression des émotions de l'enfant. Les réponses de soutien comprennent : (a) la détection et l'identification de l'émotion de l'enfant et son traitement en tant que réaction légitime à un événement de stress, (b) aider l'enfant à se sentir mieux (par exemple, en le réconfortant) et (c) aider l'enfant à gérer activement la source d'inconfort (par exemple, apprendre à rectifier une situation angoissante ou éviter un facteur de stress). Par exemple, si un enfant semble peureux lorsqu'un chien affectueux, mais imposant et très enthousiaste, s'approche, un parent rassurant pourrait lui dire : « Ce chien fait peur en apparence, mais il est juste content de te voir », tout en demandant au propriétaire du chien de le tenir pendant que l'enfant et le parent s'approchent de lui en même temps. Les réponses qui n'apportent pas de soutien seraient notamment les suivantes : (a) minimiser, faire abstraction ou dénigrer la peur de l'enfant, (b) punir l'enfant ou menacer de le faire et (c) avoir soi-même (en tant que parent) une réaction de stress démesurée. Par exemple, dans la même situation que celle décrite précédemment, un parent qui ne soutient pas son enfant pourrait réagir

en disant « Ne fais pas le bébé », menacer de le forcer à caresser le chien et/ou se montrer excessivement angoissé par le stress de l'enfant. Ces stratégies de soutien et de non-soutien peuvent être employées par les deux parents et d'autres personnes qui interviennent dans les soins de l'enfant. Un lien entre les réponses de soutien contingentes et une meilleure adaptation socioaffective des jeunes enfants a été établi tandis qu'un lien entre les réponses de non-soutien et un taux plus élevé de comportements problématiques de l'enfant a été mis en évidence. Toutefois, il est nécessaire de caractériser ces généralités pour prendre acte que l'impact des comportements de socialisation des parents sur l'enfant peut différer en raison d'un ensemble de facteurs. Ces facteurs comprennent le tempérament et l'âge de l'enfant. Par exemple, un enfant ayant de fortes inhibitions pourrait présenter une réactivité moindre aux suggestions parentales sur la façon de répondre à des menaces possibles (s'il convient ou non de s'approcher du chien). Les comportements parentaux qui renforcent la compétence émotionnelle chez les jeunes enfants pourraient avoir un effet inverse s'ils sont appliqués à des enfants plus mûrs ou généralisés dans une gamme de contextes plus large.¹⁰ Par exemple, encourager les enfants à accepter librement leurs angoisses peut être souhaitable dans le contexte d'interactions entre les jeunes enfants et leurs parents, mais être problématique dans la situation d'interactions sociales entre des enfants d'âge plus avancé et leurs pairs (p. ex. pourrait être perçu comme adopter un comportement infantin ou immature et aboutir au rejet par les pairs).

Outre les réponses contingentes aux émotions de leur enfant, d'autres comportements des parents qui influencent le développement de compétences émotionnelles plus ou moins importantes ont été identifiés. Ces comportements incluent l'apprentissage observationnel du côté de l'enfant et des consignes claires du côté de la personne responsable de l'enfant.¹¹ En observant la façon dont les adultes répondent à des situations éprouvantes sur le plan émotif, les enfants peuvent développer leur propre répertoire de réponses. Par exemple, des enfants qui observent dans leur environnement des adultes qui réagissent avec colère à un large éventail de facteurs déclencheurs possibles de colère peuvent eux-mêmes développer ce type de tendances.¹² De plus, une fois un certain niveau de développement cognitif et langagier atteint, les parents peuvent aborder sans détour avec l'enfant des façons appropriées et inappropriées de répondre à des menaces interpersonnelles et à d'autres facteurs déclencheurs d'émotions négatives.

Conclusions

Les forces observées dans la sphère de la compétence émotionnelle peuvent 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.

MESSAGE DE GRATITUDE

Bien que Carolyn Saarni nous ait malheureusement quittés en 2015, la vision de la compétence émotionnelle qu'elle a développée durant toute sa vie perdure et continue de proposer un précieux cadre de pensée et de recherche sur le développement émotionnel. Par conséquent, ce chapitre conserve la structure présentée par Carolyn Saarni dans la version précédente de cette encyclopédie, mais a été enrichi par l'ajout d'une brève synthèse des dernières études pertinentes.

Références

1. Saarni C, Campos J, Camras L, & Witherington D. Principles of emotion and emotional competence. In: Damon W, Lerner R, eds. *Child and adolescent development: An advanced course*. Hoboken, NJ: Wiley; 2008:361-405
2. Saarni C. The interface of emotional development with social context. In: Lewis M, Haviland-Jones J, Feldman Barrett L, eds. *The handbook of emotions*. 3rd ed. New York: Guilford Press; 2008:332-347.
3. Saarni C. Emotion competence: A developmental perspective. In: Bar-On R, Parker J, eds. *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000:68-91.
4. Lewis M. *The rise of consciousness and the development of emotional life*. New York, NY: Guilford Press; 2014.
5. Pérez-Edgar K. Through the looking glass: Temperament and emotion as separate and interwoven constructs. In: LoBue V, Pérez-Edgar K, Buss K, eds. *Handbook of emotional development*. Switzerland: Springer; 2019:139-168.

6. Rothbart MK. *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York, NY: Guilford Press; 2011.
7. Cooke JE, Kochendorfer LB, Stuart-Parrigon KL, Koehn AJ, Kerns KA. Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion* 2019;19(6):1103-1126.
8. Saarni C. *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press; 1999.
9. Fabes RA, Poulin RE, Eisenberg N, Madden-Derdich DA. The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review* 2002;34(3-4):285-310.
10. Castro VL, Nelson JA. Social development quartet: When is parental supportiveness a good thing? The dynamic value of parents' supportive emotion socialization across childhood. *Social Development* 2018;27(3):461-465.
11. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry* 1998;9(4):241-273.
12. Leerkes EM, Bailes LG. Emotional development within the family context. In: LoBue V, Pérez-Edgar K, Buss K, eds. *Handbook of emotional development*. Switzerland: Springer; 2019:627-661.

Différences culturelles en matière de développement émotionnel

Heidi Keller, Ph.D.

Professeure émérite, Osnabrück University, Department of Human Sciences, Allemagne & Nevet Greenhouse, Hebrew University, Jerusalem, Israël

Septembre 2022

Introduction

Tout le monde croit savoir ce que sont les émotions, jusqu'à s'en faire demander une définition.¹ En outre, il existe une multitude de définitions, certaines en accentuant les racines biologiques, et d'autres, les origines biologiques. Il semble toutefois y avoir au moins un consensus : les émotions correspondent à des états mentaux complexes qui aboutissent à un résultat dont les composantes sont à la fois biologiques et culturelles, bien que la composition et la nature de cette interaction demeurent incertaines.^{2,3} Les émotions intègrent différentes dimensions, notamment l'expérience subjective, l'expressivité, les changements psychophysiologiques et le comportement.

On considère que le fondement biologique des émotions s'exprime dans l'équipement universel comportant les émotions de base, malgré des divergences entre les auteurs concernant leur nombre présumé.^{4,5,6} Le fondateur de l'étiologie humaine, Irenäus Eibl-Eibesfeldt, a appliqué ce fondement biologique à une structure universelle du comportement humain.⁷ Néanmoins, la fréquence, l'expression et la régulation sociale des émotions peuvent présenter des différences substantielles d'une culture à l'autre.

Dans ce présent article, les émotions sont considérées comme faisant partie intégrante du répertoire humain, tout en mettant en relief l'existence de différences culturelles marquées dans différents domaines.³ Dès la naissance, les enfants participent à des rencontres socioculturelles lors desquelles ils co-bâtissent leur système émotionnel, ce qui est crucial pour la définition du soi et de son identité. Différents parcours culturels du développement émotionnel pourraient être corrélés à des conceptions distinctes du soi, tel qu'ancré dans des modèles culturels plus vastes. Les modèles culturels sont régis par des définitions et des combinaisons spécifiques de l'autonomie et par les interrelations qui constituent deux besoins humains fondamentaux en synchronie avec des paramètres culturels.

Sujet

La compréhension de l'aspect culturel des émotions et de leur développement est essentielle pour pouvoir saisir sans biais le développement des enfants à une échelle globale. Selon les cultures, les émotions s'entremêlent différemment avec la cognition, la motivation et le comportement. Dans différentes cultures, le développement socioémotionnel est centré autour d'un certain nombre d'émotions principales : par exemple, l'émotivité positive dans les classes moyennes du monde occidental⁸ ou le déshonneur dans les familles de culture chinoise.⁹ La compréhension de ces dynamiques est cruciale pour répondre aux normes déontologiques et évaluer les comportements de l'enfant et des personnes qui en prennent soin.

Problèmes

La vision mondiale WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic; « occidentale, éduquée, industrialisée, riche et démocratique ») continue de prédominer dans la recherche consacrée au développement de l'enfant. Une infime proportion de la population mondiale (les estimations varient entre 5 et 10 %), qui fondamentalement se distingue des autres groupes culturels, est perçue comme la représentante des êtres humains à l'échelle planétaire.¹⁰ Bien que le manque d'études culturelles/transculturelles soit reconnu et admis,^{11,12,13} la science et les applications sont en retard sur la réalité.

Par exemple, les chercheurs adeptes de la théorie classique de l'attachement acceptent uniquement les études consacrées à l'attachement qui utilisent des méthodes qu'ils ont eux-mêmes mises au point, notamment la Strange Situation Procedure, dans sa version originale.¹⁴ L'ensemble des auteurs et autrices à l'origine de ces méthodes appartiennent aux cultures WEIRD. Si des adaptations sont effectuées, leur atteinte a une portée limitée et insuffisante, par exemple, en ce qui concerne la traduction de protocoles observationnels ou de questions posées lors d'entretiens. Cependant, rien que le vocabulaire peut présenter des divergences d'une culture à l'autre : le Lamnso, par exemple, la langue parlée par les Nso, dans le nord-ouest du Cameroun, n'a pas de mot pour la collaboration puisqu'elle n'y est pas un concept social, mais une façon de vivre (Melody Ngaidzeyuf Ndzenyuuy, candidate au doctorat, communication personnelle, 11 mai 2022).

Contexte de la recherche

Les études portant sur le développement émotionnel des jeunes enfants consistent en des situations observationnelles. Il est demandé à un parent, la mère la plupart du temps, de jouer avec son enfant dans une situation normalisée (majoritairement en laboratoire) ou semi-normalisée (majoritairement au domicile), souvent de manière combinée à des directives incohérentes en apparence (« joue comme tu le ferais normalement », par exemple). La situation se définit généralement au fur et à mesure que le parent joue avec son enfant à l'aide de jouets. Habituellement de courtes durées, de 2 à 30 minutes en moyenne, les situations sont filmées et l'échange comportemental est plus tard encodé, selon divers patrons plus ou moins normalisés, par des personnes (des codificateurs) qui ne connaissent ni le propos de l'étude ni le contexte socioculturel des participants. En raison des différences phénotypiques apparentes, cela n'est bien entendu pas toujours réalisable. L'expression des émotions du nourrisson (et de la mère) est souvent classée comme suit : positive, négative et neutre. La concordance interévaluateurs par des codificateurs WEIRD principalement est formée pour atteindre un niveau acceptable sur le plan statistique.¹⁵ Un autre cadre expérimental consiste à confronter un enfant dans une structure en laboratoire normalisée comportant des stimuli de nature sociale et de nature non sociale pour déclencher l'expression de certaines émotions en particulier. À titre d'exemple, lors du « Still face paradigm » (expérience du visage impassible ou inexpressif), il est demandé à la mère d'interrompre toute interaction en face à face avec son bébé en figeant toute expression faciale. Les réactions de l'enfant sont filmées puis encodées.¹⁶

Questions-clés de la recherche

Les questions de la recherche doivent commencer à évaluer la conception culturelle des émotions dans la population spécifique étudiée. Cela implique la compréhension locale de ce que sont les émotions, comment elles sont intégrées, vécues et exprimées, et dans quelles conventions contextuelles elles s'incorporent. Ces connaissances doivent constituer la base de l'étude des parcours culturels du développement émotionnel, ce qui devrait idéalement commencer par des études ethnographiques longitudinales.

Résultats récents de la recherche

Des situations interactionnelles dès le plus jeune âge qui épousent le profil WEIRD de la communication enfant/parent (la mère principalement) se caractérisent par des cycles d'échanges dyadiques exclusifs en face à face avec des paroles pleines d'affection, des sourires (augmentant l'éveil du nourrisson) et l'emploi de jouets (stratégie de communication distale). L'expression de

l'émotivité positive est cruciale pour les processus de co-régulation dans ce contexte culturel. Cette stratégie de communication est la plupart du temps absente dans les cultures rurales traditionnelles où les voies comportementales rapprochées (le contact corporel, la stimulation corporelle et la coordination rythmique) accentuent la co-régulation, ce qui prend place largement non verbalement. Les expressions faciales sont censées être neutres. Les enfants grandissent dans une multitude de réseaux de services de garde où divers intervenants peuvent exercer des fonctions de prise en charge différentes ou se substituer les uns aux autres.¹⁷ Les enfants représentent souvent les principaux agents de socialisation dans le cadre de la garde des bébés. Par exemple, Gabriel Scheidecker a observé dans des villages malgaches que le groupe de pairs composé d'enfants âgés de 2 à 5 ans constituait la majorité des compagnons chez les enfants pendant l'année consécutive à leur deuxième anniversaire. En groupes de pairs, les enfants arborent également un contact en face à face et des expressions émotionnelles, ce qui est rare lors des rencontres entre enfant et adulte. De cette façon, ces enfants acquièrent simultanément deux langages sociaux.¹⁸

La neutralité émotionnelle constitue également la norme sociale dans ce ou ces contextes culturels (similaires d'un point de vue structural) lorsque l'enfant en bas âge rencontre un inconnu pour la première fois. Des enfants Nso ont réagi de façon accueillante corporellement (en tendant les bras) à un inconnu s'approchant avec une expression faciale neutre.¹⁹ Les enfants sont socialisés très rapidement après la naissance pour accepter une multitude de personnes dans un mode de vie coopératif.

Le développement émotionnel lors de la petite enfance peut s'opérer par des voies multiples, spécifiques à la culture, comme l'a dévoilé l'analyse comparative de situations de jeux mères/nourrissons (âgés de 4 à 12 semaines) dans des familles occidentales de la classe moyenne en Italie du Nord, dans des familles Nso rurales et traditionnelles (des fermiers) au Cameroun et des familles d'immigrés d'Afrique occidentale en Italie du Nord. Une analyse séquentielle longitudinale des comportements maternels et infantiles a permis de démontrer que, dans le cadre de dyades, les mères italiennes préféraient la stratégie distale, tandis que les mères Nso camerounaises utilisaient en majorité la stimulation motrice associée à la vocalisation rythmique, ce qui correspond au mode rapproché (proximal). Des dyades d'immigrés d'Afrique occidentale ont abouti à une combinaison d'échanges tant co-régulés et de proche que face à face observés, dans leurs cultures d'origine et d'adoption.²⁰ Un autre exemple concerne la définition de l'attention conjointe, à savoir un nourrisson regardant sa mère tout en interagissant avec des

objets, le tout accompagné d'une émotivité positive. Il est utile d'adopter une définition plus large et plus inclusive de l'engagement conjoint coordonné avec un partenaire social interagissant avec des objets sociaux et non sociaux entourés d'une expression d'émotivité (la neutralité, y compris) afin d'éviter un possible biais ethnocentrique. Trois groupes d'enfants âgés d'un an et issus de familles citadines au Royaume-Uni, de fermiers Nso camerounais et de chasseurs-cueilleurs Aka en République centrafricaine ont été observés dans leur environnement naturel (ainsi que trois groupes de chimpanzés vivant dans divers écosystèmes). L'attention conjointe (AC) associée à une tonalité affective positive était bien plus courante dans les milieux de la classe moyenne. L'engagement conjoint coordonné (ECJ), sans spécification de la tonalité émotionnelle, s'est produit de façon fréquente dans tous les groupes. De plus, ni l'AC ni l'ECJ n'ont été décelés de manière unique chez les enfants (êtres humains).²¹

En somme, de plus en plus études mettent en évidence que les expériences éco-culturelles de toutes sortes ont un impact considérable sur les résultats obtenus sur le plan du développement, tant de type socioémotionnel qu'en général. Les trajectoires développementales s'intègrent dans des modèles culturels plus larges qui encadrent les objectifs visés sur le plan du développement en ce qui concerne les concepts que sont l'autonomie et les interrelations spécifiques à la culture.
8,22

Lacunes de la recherche

Les plus grandes lacunes de la recherche sont certainement le manque d'études axées sur la sensibilité (ou conscience) culturelle. L'étude des émotions, en tant que domaine de recherche des sciences sociales et développementales d'une manière générale, continue d'être effectuée de manière prédominante par des chercheurs WEIRD qui étudient des sujets WEIRD dans des environnements WEIRD, avec des méthodes et des protocoles WEIRD.^{10,11,12,13} Malgré l'existence d'une quantité considérable de données issues de la psychologie culturelle et de l'anthropologie qui soutiennent que toutes les dimensions des émotions varient de manière substantielle en fonction des contextes culturels, il manque d'études de recherche systématiques consacrées aux conceptions culturelles des émotions, au développement d'expériences et d'expressions émotionnelles et à leurs interrelations avec d'autres domaines du développement, ainsi qu'aux variations intraculturelles. Cela implique également la mise au point de méthodologies et d'infrastructures intégrant la sensibilité culturelle pour permettre la mise en œuvre de programmes de recherche inclusifs et participatifs.²³

Conclusions

La recherche tenant compte de la sensibilité culturelle est cruciale pour surmonter les biais ethnocentriques des théories et des pratiques dominantes en ce qui a trait aux émotions et au développement émotionnel. Seule la recherche intégrant la notion de sensibilité culturelle peut contribuer à façonner une science développementale globale. L'acceptation des différences culturelles est profondément corrélée aux problématiques d'ordre éthique, puisque cela nécessite d'abandonner l'évaluation des diverses pratiques culturelles selon des normes monoculturelles qui dérivent principalement de la compréhension WEIRD de la psychologie humaine. Le discours tel qu'appliqué dans différents domaines appliqués allant de l'enseignement aux décisions judiciaires du tribunal de la famille, en passant par les programmes pédagogiques et de garde des jeunes enfants est le suivant : tout ce qui diffère de la vision WEIRD est une anomalie.²⁴ Les conséquences de cette approche sont dévastatrices lorsque, par exemple, des enfants sont placés dans un centre d'accueil parce que le modèle en matière d'éducation de la famille/la mère s'écarte de la compréhension classique de la réactivité et de la centralité de l'enfant, qui est principalement fondée sur l'attachement. L'expressivité des émotions est essentielle dans ce processus.⁸ Le psychologue ghanéen Seth Oppong a de manière convaincante souligné que : « comment et pourquoi ce qui est éthique dans une culture devient inacceptable d'un point de vue déontologique dans le contexte ghanéen et ce qui n'est pas acceptable sur le plan déontologique dans le contexte ghanéen devient éthique dans une autre culture. ».²⁴

Implications pour les parents, les services et les politiques

L'étape suivante de première importance est un changement de perspective, en passant d'un cadre évaluatif à un cadre inclusif. Les cultures diverses présentent des vérités, des réalités et des structures normatives différentes liées aux émotions et à leur développement parmi les cultures qui ne peuvent être classées en fonction d'une norme de qualité. La pratique institutionnelle en matière d'éducation de la petite enfance doit s'éloigner d'une définition unique de la qualité pédagogique et accepter que les visions et les pratiques éducatives des familles suivent des modèles culturels différents. Plus particulièrement, le manque d'expressivité des émotions, le fait d'écourter ses propos et d'éviter les contacts du regard et la représentation du code de conduite dans de nombreux environnements culturels sont souvent interprétés comme des symptômes psychiatriques, ce qui empêche la mise en place de soins appropriés et responsables pour le bien-être de l'enfant lors de décisions du tribunal de la famille.

Les programmes internationaux consacrés au développement des jeunes enfants ont pour but d'améliorer le développement du cerveau des enfants dans les pays du Sud, par changement des

pratiques parentales, mais sans évaluation des besoins ni prise en considération des objectifs et des pratiques culturelles locales en matière de socialisation.²⁵ Il est fréquent que la science contraste avec la culture, lorsque la science est définie en termes WEIRD et que la culture est considérée comme un facteur qui favorise les dysfonctionnements.⁸ Parallèlement aux services et aux politiques, il est nécessaire de reformuler les programmes pédagogiques dédiés aux professionnels de ces différents domaines.

Références

1. Fehr B, Russell JA. Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General* 1984;113(3):464-486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>
2. Röttger-Rössler B, Scheidecker G, Funk L, Holodynski M. Learning (by) feeling. A cross cultural comparison of the development of emotions. *Ethos* 2015;43(2):187-220.
3. Keller H. The role of emotions in socialization processes across cultures. Implications for theory and practice. In: Matsumoto D, Hwang HC, eds. *The handbook of culture and psychology*. 2nd ed. New York: Oxford University Press; 2020:188-209.
4. Izard CE. *The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum; 1991.
5. Ekman P. An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion* 1992;6(3/4):169-200.
6. Plutchik R. A general psychoevolutionary theory of emotion. In: Plutchik R, Kellermann H, eds. *Emotion: Theory, research and experience. Vol.1: Theories of emotion*. New York, NY: Academic Press; 1980:3-33.
7. Eibl-Eibesfeldt I. *Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie*. 5th ed. Vierkirchen: Pasenbach: Blank Media; 2004.
8. Keller H. *The Myth of Attachment Theory*. New York, NY: Routledge; 2021.

9. Fung H. Becoming a moral child: the socialization of shame among young Chinese children. *Ethos* 1999; 27(2):180-209.
10. Henrich J, Heine S, Norenzayan A. The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences* 2010;33;61-135.
11. Arnett JJ. The neglected 95%: why American psychology needs to become less American. *American Psychologist* 2008;63(7):602-614.
12. Nielsen M, Haun D, Kärtner J, Legare CH. The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017;162:31-38.
13. Broesch T, Lew-Levy T, Kärtner J, Kanngiesser P, Kline M. A roadmap to doing culturally grounded developmental science. *Review of Philosophy and Psychology* 2022.
<https://doi.org/10.1007/s13164-022-00636-y>
14. Mesman J, van IJzendoorn MH, Sagi-Schwartz A. Cross-cultural patterns of attachment: Universals and contextual dimensions. In: Cassidy J, Shaver P. eds *Handbook of Attachment*. 3rd ed. New York, NY: Guilford Press; 2016:790-815.
15. Keller H. *Cultures of Infancy*. New York, NY: Psychology Press and Routledge Classic Editions; 2022.
16. Mesman J, van IJzendoorn MH, Bakermans-Kranenburg MJ. Erratum to “The many faces of the still-face paradigm: A review and meta-analysis. *Developmental Review* 2009; 29(2):120-162
17. Keller H, Chaudhary N. Is the mother essential for attachment? Models of care in different cultures. In: Keller H, Bard KA, eds. *The cultural nature of attachment. Contextualizing relationships and development*. New York, NY: MIT Press; 2017: 109-138.
18. Scheidecker G. Caregivers, Parents, and peers: Patterns of Complementarity in the Social World of Children in Rural Madagascar. *Current Anthropology* 2022. In press.

19. Otto H. Don't show your emotions! Emotion regulation and attachment in the Cameroonian Nso. In: Otto H, Keller H, eds. *Different faces of attachment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2017:215-229.
20. Lavelli M, Carra C, Rossi G, Keller H. Culture specific development of early mother – infant emotional co regulation: Italian, Cameroonian and West African immigrant dyads. *Developmental Psychology* 2019;55(9):1850-1867.
21. Bard KA, Keller H, Ross K, Hewlett BS, Butler L, Boysen S, Matsuzawa T. Joint attention in human and chimpanzee infants in varied socio-ecological contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 2022;86(4):7-217.
22. Keller H, Kärtner J. Development – The culture-specific solution of universal developmental tasks. In: Gelfand ML, Chiu C-Y, Hong Y, eds. *Advances in culture and psychology Vol. 3*: New York, NY: Oxford University Press; 2013:63-116.
23. Burger O, Chen L, Erut A, Fong FTK, Rawlings B, Legare, CH. Developing Cross Cultural Data Infrastructures (CCDIs) for Research in Cognitive and Behavioral Sciences. *Review of Philosophy and Psychology* 2022. <https://doi.org/10.1007/s13164-022-00635-z>
24. Oppong S. When the ethical is unethical and the unethical is ethical: Cultural relativism in ethical decision making. *Polish Psychological Bulletin* 2019;50(1):18-28.
25. Scheidecker G, Chaudhary N, Keller H, Mezzenzana F, Lancy D. Poor brain development in the global south? Challenging the Evidence Base of Early Childhood Intervention. In review.

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

¹Susanne A. Denham, Ph.D., ²Katherine Zinsser, Ph.D., ³Craig S. Bailey, Ph.D.

¹George Mason University, États-Unis, ²University Illinois Chicago, États-Unis, ³Yale School of Medicine, États-Unis

Septembre 2022, Éd. rév.

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 Ces aptitudes concordent bien avec ce que l'on appelle la « compétence émotionnelle » (CE) dans la littérature sur la psychologie du développement.² 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.³⁻⁵

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 enfance² :

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.⁶⁻⁷

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.⁸

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.^{6,7,9}

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.^{5,8} 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.^{8,9} 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.^{3-7,9}

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. 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. 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.^{4,7-9}
 - 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.^{3,5-7}

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.^{10,11} Le fait de vivre dans un climat affectif particulier améliore l'expérience émotionnelle, l'expression et la régulation de certaines émotions précises chez les enfants.¹⁰ Plus précisément, un climat affectif positif favorise le développement positif émotionnel des enfants.¹² 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.¹³ 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.¹⁴

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.¹⁵ Par exemple, dans le cadre du programme Preschool PATHS, on apprend aux enfants à exprimer leurs émotions, à les connaître et à les réguler.¹⁶ 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.¹⁷ Finalement, on compte aussi des programmes destinés aux parents.¹⁸

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 sœurs¹⁰) socialisent la CE des enfants.¹⁹ Toutefois, de nouveaux résultats

montrent que le modelage, les réactions et l'enseignement des enseignants contribuent effectivement au développement de la CE chez les enfants.²⁰⁻²³ 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.² 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.²⁴

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 enfants d'âge préscolaire ont une CE plus développée que d'autres. 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 doivent cependant être plus approfondies pour examiner 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

Bien que les chercheurs, les éducateurs de la petite enfance et des décideurs politiques comprennent et valorisent de plus en plus la CE des jeunes enfants, il reste encore à combler les lacunes de ce soutien. Par exemple, 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 favorisent la CE. Les parents devraient également être soutenus dans leur rôle de socialisateurs de la CE.

Les normes en matière d'éducation restent essentielles. Les initiatives politiques peuvent aussi sensibiliser les enseignants à la CE et les aider à l'encourager, favorisant ainsi des environnements d'apprentissage harmonieux en salle de classe, et promouvant les bases de la CE que les enfants pourront utiliser dans de nombreux contextes. Les initiatives législatives peuvent aider à établir des programmes, à allouer des fonds pour créer des centres d'assistance technique et de formation, et à fournir des subventions pour soutenir les programmes de CE fondés sur des données probantes et leur évaluation.²⁴

Références

1. Mayer JD, Roberts RD, Barsade SG. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology* 2008;59(1):507-536.
2. Denham SA. *Emotional development in young children*. 2nd ed. New York: Guilford Press. In press.
3. Denham SA, Brown C, Domitrovich CE. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development* 2010;21(5):652-680.
4. Denham SA, Blair KA, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, Queenan P. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child development* 2003;74(1):238-256.
5. Denham SA, Bassett HH, Mincic MM, Kalb SC, Way E, Wyatt T, Segal, Y. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences* 2012;22:178-189.
6. Hernández MM, Eisenberg N, Valiente C, VanSchyndel SK, Spinrad TL, Silva KM, Berger RH, Diaz A, Terrell N, Thompson MS, Southworth J. Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion* 2016;16:553-566.
7. Herndon KJ, Bailey CS, Shewark EA, Denham SA, Bassett HH. Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *Journal of Genetic Psychology* 2013;174:642-663.

8. Di Maggio R, Zappulla C, Pace U. The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies* 2016;25:2626-2635.
9. 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.
10. Denham SA, Bassett HH, Wyatt T. The socialization of emotional competence. In: Grusec J, Hastings P, eds. *The handbook of socialization*. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2014:590-613.
11. Drummond J, Paul EF, Whitney EW, Hammond SI, Brownell CA. Here, there and everywhere: emotion and mental state talk in different social contexts predicts empathic helping in toddlers. *Frontiers in Psychology* 2014;5:361.
12. Davis M, Suveg C, Shaffer A. Maternal positive affect mediates the link between family risk and preschoolers' positive affect. *Child Psychiatry & Human Development* 2015;46:167-175.
13. Newland RP, Crnic KA. Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development* 2011;20(6):371-388.
14. Luebke AM, Kiel EJ, Buss KA. Toddlers' context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors. *Emotion* 2011;11:697-703.
15. Bierman KL, Motamedi M. SEL Social and emotional learning programs for preschool children. In: Durlak JA, Domitrovich CE, Weissberg RP, Gullotta TP, eds. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press; 2015:135-151
16. Hughes C, Cline T. An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice* 2015;31(1):73-85.
17. Izard CE, King KA, Trentacosta CJ, Morgan JK, Laurenceau JP, Krauthamer-Ewing ES, Finlon KJ. Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on

adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology* 2008;20(1):369-397.

18. Havighurst SS, Wilson KR, Harley AE, Prior MR, Kehoe C. Tuning in to kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2010;51(12):1342-1350.
19. Denham SA, Bassett HH, Zinsler K. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 2012;40(3):137-143.
20. Ahn HJ, Stifter C. Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development* 2006;17(2):253-270.
21. Bassett HH, Denham SA, Fettig NB, Curby TW, Mohtasham M, Austin N. Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development* 2017;41(1):4-14.
22. Denham SA, Bassett HH. Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning* 2019;12(2):133-150.
23. Ornaghi V, Grazzani I, Cherubin E, Conte E, Pirall F. 'Let's talk about emotions!'. The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development* 2015;24(1):166-183.
24. Denham SA. Assessment of SEL in educational contexts. In: Durlak JA, Domitrovich CE, Weissberg RP, Gullotta TP, eds. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press: 2015:285-300.