

Les interventions favorisant le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant : une revue de la littérature

Auteur : Perwez, Charlotte

Promoteur(s) : Hansenne, Michel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée en psychologie clinique

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19172>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de L'Education

Les interventions favorisant le développement des compétences
émotionnelles chez l'enfant : une revue de la littérature

Promoteur : HANSENNE Michel

Lectrices : STASSART Céline et WAGENER Aurélie

Mémoire présenté par Charlotte PERWEZ en vue de
l'obtention du diplôme de Master en Sciences Psychologiques

Année académique 2022-2023

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Michel Hanssenne qui m'a permis d'effectuer ce travail. Je le remercie également pour sa supervision, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je tiens également à remercier mes deux lectrices, Stassart Céline et Wagener Aurélie, pour l'intérêt et le temps accordés à la lecture de ce mémoire.

Je remercie ma marraine pour les nombreuses relectures de ce mémoire qui m'ont été d'une aide précieuse.

Je remercie Naomi Costa pour son soutien inconditionnel et ses conseils inestimables qui ont été déterminants pour la réussite de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes parents ainsi que mon compagnon pour le soutien et l'aide apportés durant la réalisation de ce travail mais également durant ces cinq années d'études. Merci à eux d'avoir cru en moi et d'avoir été un soutien sans faille.

Résumé

Contexte : Les compétences émotionnelles telles qu'elles sont définies à ce jour représentent un élément central dans le développement de l'enfant de ses 2 ans à ses 12 ans. Cependant nous sommes tous en mesure d'affirmer que tous les enfants ne disposent pas des mêmes compétences émotionnelles et ne sont donc pas tous outillés de la même manière face aux situations émotionnellement chargées qu'ils rencontrent. Du point de vue scientifique, depuis les années 1990, la littérature consacrée à la question émotionnelle n'a cessé de se développer véhiculant au cours de ces trente dernières années divers modèles et courants de pensée quant au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Ainsi, nous avons recensé d'une part les différentes compétences émotionnelles présentes chez l'enfant et d'autre part les interventions menées quant au développement de ces compétences chez celui-ci. La combinaison de ces deux aspects nous mènera à traiter notre question de recherche qui est la suivante : **Quels types d'interventions menées auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans favorisent le développement des compétences émotionnelles ?**

Méthodologie : Ce mémoire prend la forme d'une revue de la littérature de type systématique. Pour ce faire, des stratégies de recherches ont été effectuées sur trois bases de données et divers critères d'inclusions et d'exclusions ont été établis. Les étapes de triages effectuées combinées aux critères énoncés ont finalement permis de sélectionner 7 articles.

Résultats et discussion : L'analyse de ces sept articles a mis en évidence l'efficacité des interventions permettant le développement de diverses compétences émotionnelles. Cependant, il est important de noter que toutes les études sélectionnées ne présentaient pas le même degré de qualité. Ainsi, deux interventions ont finalement été mises en évidence. L'une, appelée RBP, vise le développement de la régulation émotionnelle via la participation des enfants à des groupes thérapeutiques. La seconde, intitulée PC, cible le développement de l'identification des expressions émotionnelles au travers d'interventions dispensées au sein de la classe.

Table des matières

I.	Mise en contexte	7
II.	Introduction historique :	8
A.	Antiquité.....	9
B.	Moyen-Âge.....	9
C.	Temps modernes.....	10
1.	Naissance du terme « Compétences émotionnelles » et définition	10
III.	Introduction développementale.....	12
A.	Les compétences émotionnelles :.....	12
1.	L'identification et l'expression émotionnelle	12
a)	Âge d'apparition de l'identification et l'expression émotionnelle	15
2.	La compréhension émotionnelle	16
a)	Compréhension émotionnelle et compétences développementales	19
b)	Âge d'apparition de la compréhension émotionnelle	19
3.	La régulation.....	20
a)	Régulation émotionnelle et compétences développementales	22
b)	Âge d'apparition de la régulation émotionnelle	23
4.	L'utilisation	23
a)	Âge d'apparition de l'utilisation émotionnelle	24
B.	Outils mesurant les compétences émotionnelles.....	24
1.	Outil TEC.....	24
2.	Outil QCEE	25
3.	Outil ERC.....	25
4.	Outil BERS.....	26
5.	Outil TEIQue	26
IV.	Déficits des compétences émotionnelles	27
A.	Facteurs de risques.....	27
1.	La maltraitance.....	27
2.	La pauvreté.....	28
3.	Le type d'attachement	28
4.	La personnalité	29
B.	Conséquences sur la vie quotidienne	30
1.	Vie Sociale :	31
2.	Vie scolaire :	32

3.	Impact à l'âge adulte :	34
a)	Santé mentale	34
b)	Santé physique	35
c)	Vie professionnelle	36
V.	Prise en charge	37
A.	Etat actuel	37
B.	La présente étude :	39
VI.	Méthodologie	39
A.	La question de recherche	40
B.	Critères d'inclusions et d'exclusions	40
C.	Bases de données	42
D.	Stratégies de recherche :	42
1.	Stratégie sur psycinfo	43
2.	Stratégie sur Medline	44
3.	Stratégie sur Cochrane	44
E.	Extraction des données	45
1.	Évaluation de la qualité des études (JBI)	46
VII.	Résultats	46
A.	Sélection des articles	46
1.	Graphique Prisma	47
B.	Données extraites des articles	47
1.	Caractéristiques générales	48
a)	Tableau 1 : Caractéristiques générales des articles	48
2.	Comparaison des groupes	49
a)	Tableau 2 : Comparaison des groupes	50
3.	Caractéristiques des interventions	50
a)	Tableau 3 : Caractéristiques des interventions	51
b)	Pyramid year 3	52
c)	Narrative Therapy	52
d)	Reading and feeling	53
e)	Intervention basée sur la résilience – RBP	54
f)	MindUP	54
g)	PC intervention	55
h)	Manuel based programme	55
4.	Risque de biais des études sélectionnées	56
a)	Tableau 4 : Analyse JBI	57

5.	Synthèse des résultats	57
a)	Tableau 5 : Les résultats	60
VIII.	Discussion.....	60
A.	Rappel des étapes	60
B.	Interprétation des résultats.....	61
C.	Limites	64
IX.	Conclusion	65
X.	Annexes.....	67
XI.	Bibliographie	71

I. Mise en contexte

Les compétences émotionnelles telles qu'elles sont définies de nos jours représentent un élément central dans le développement de l'enfant de ses 2-3 ans à ses 11-12 ans . En effet, ces compétences sont en lien avec de nombreux aspects de la vie quotidienne des enfants intervenant, notamment, dans leur scolarité, leur sociabilité ainsi que leur santé (Gendron, 2007; Gentaz, 2017). Les prémisses d'une explication quant à l'influence de ces compétences durant l'enfance peuvent figurer dans les dires d'un certain Wallon (1938) selon lequel les émotions représentent les premières formes d'activités réflexives, les premières sources d'échanges avec autrui ainsi que le premier lieu de représentation ; faisant ainsi d'elles les bases du développement cognitif.

Cependant, nous sommes tous en mesure d'affirmer que tous les enfants ne disposent pas des mêmes compétences émotionnelles et ne sont donc pas tous outillés de la même manière face aux situations émotionnellement chargées qu'ils rencontrent. De plus, un élément d'autant plus interpellant réside dans l'aspect immuable de ces différences de compétences entre les enfants. En effet, comme le soulignent Cunha et ses collaborateurs (2006), des lacunes présentes dans les compétences émotionnelles durant l'enfance seront persistantes tout au long du cycle de la vie en l'absence d'intervention.

Ainsi, au vu de la période-charnière que représente l'enfance dans l'acquisition de ces compétences et de l'aspect persistant des difficultés rencontrées, l'idée d'une prise en charge favorisant l'acquisition de ces compétences à l'âge scolaire semble pertinente.

Du point de vue scientifique, depuis les années 1990, la littérature consacrée à la question émotionnelle n'a cessé de se développer véhiculant au cours de ces trente dernières années divers modèles et courants de pensée quant au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Actuellement, la littérature regorge de revues ou méta-analyses consacrées aux interventions portées auprès d'enfants au développement atypique dans le but de développer leurs compétences émotionnelles. Cependant la synthétisation des interventions menées auprès d'enfants au développement typique semble moins courante mais néanmoins tout aussi adéquate.

Ainsi, nous en sommes venus à la conclusion qu'il était pertinent d'analyser les interventions menées à l'heure actuelle auprès de cette population enfantine au développement typique dans le but d'effectuer une synthèse de la littérature. C'est donc dans cette optique que ce travail traitera des thématiques concernant les interventions menées auprès d'enfants de 6 à 12 ans quant au développement des compétences émotionnelles.

En résumé nous allons recenser d'une part les différentes compétences émotionnelles présentes chez l'enfant et d'autre part l'ensemble des interventions menées au sujet du développement de ces compétences chez l'enfant. La combinaison de ces deux aspects nous mènera à traiter notre question de recherche qui est : **Quels types d'interventions menées auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans favorisent le développement des compétences émotionnelles ?**

Pour ce faire, nous commencerons par définir les concepts clés de ce mémoire afin de poser les bases théoriques. Dès lors, l'historique des compétences émotionnelles sera évoqué et chacune de ces compétences sera définie. Au même titre, les différents types d'interventions existants à ce jour seront, dans premier temps, brièvement exposés. Cette étape étant essentielle pour la bonne compréhension du travail dans son entièreté.

Par la suite, nous détaillerons la méthodologie choisie afin de récolter les articles scientifiques traitant de ce sujet. Divers tableaux regroupant les informations et les résultats des différentes interventions seront ensuite réalisés afin de permettre la comparaison de l'efficacité de chacune d'entre elles. Finalement une discussion sera entamée afin d'analyser nos observations et dénoncer les potentielles limites de ce travail.

II. Introduction historique

Historiquement, le concept des émotions intéresse les hommes et anime les débats depuis les temps anciens. En témoignent les dires d'un homme d'État romain nommé Cicéron (106-43 AV. J.-C.) qui soutenait déjà l'idée que les émotions non maîtrisées et d'une intensité démesurée pouvaient avoir une influence nuisible sur la santé mentale et physique (Mora et al., 1967). Cependant, au cours de l'histoire, l'opinion de l'Homme au sujet de l'influence des émotions sur nos comportements et sur la manière de considérer ces émotions a évolué oscillant entre répression et considération.

A. Antiquité

Dans l'Antiquité, Aristote, Platon et bien d'autres penseurs de cette époque ont été des pionniers en matière de débats sur ce sujet. A cette époque différentes théories sont amenées par les philosophes, penseurs ou stoïciens convergeant cependant toutes vers la question de juste proportionnalité entre émotionnalité et rationalité. Ainsi, les penseurs de cette époque ne militent pas en faveur d'une répression totale des émotions mais bien en faveur d'une recherche d'équilibre. Dans ce sens, différents stoïciens vont déclarer que les émotions faisant partie de la nature humaine il fallait dès lors apprendre à gérer ses pulsions avec rationalité afin de ne pas faire de ces pulsions des passions (Schulten, 2005). De son côté, Platon a largement publié à ce sujet, notamment via sa célèbre métaphore du conducteur de char et ses deux chevaux (Romilly, 1982). Le point de vue de Platon étant centré sur l'éducation des émotions rendant celles-ci capables de coopérer avec la raison. En accord avec Platon, Posidonius pensait également que les forces irrationnelles, comme les émotions, pouvaient être entraînées (Schulten, 2005).

Ces exemples illustrent ainsi qu'à l'époque de l'Antiquité les émotions étaient d'ores et déjà considérées. Cependant, cette considération de l'aspect émotionnel de l'homme ne perdurera pas jusqu'à nos temps modernes sans encombre. En effet, ces courants de pensée vont être mis de côté avec l'arrivée du Moyen-Âge.

B. Moyen-Âge

Au Moyen-Âge, les émotions sont exacerbées voire théâtralisées dans certaines situations, comme en politique, afin de manipuler l'autre. Cependant, en intrafamilial, les émotions sont retenues, tassées et inébranlables. A cette époque, la population est principalement centrée sur les guerres et la religion qui ne laissent pas de place à l'expression de ses émotions intimes plongeant ainsi la population dans un état d'esprit de répression émotionnelle (« Worrying about Emotions in History », 2002).

Dès lors, durant de nombreuses années, du Moyen-Âge au début des temps modernes, les émotions ont été considérées comme désorganisatrices de la pensée. Il était ainsi attendu de tout un chacun de contrôler ses émotions afin de ne pas être en opposition avec les pensées rationnelles et logiques.

Ce point de vue répressif des émotions a lentement été mis de côté pour laisser place aux pensées modernes quant à l'importance de la considération émotionnelle. Ce changement d'opinion quant aux émotions s'est réalisé de manière croissante grâce aux avancées scientifiques menées dans différents domaines (cognitif, social,...) mais également via des événements comme les guerres civiles et l'industrialisation (« Worrying about Emotions in History », 2002).

C. Temps modernes

Les premiers modèles théoriques qui ont tenté de conceptualiser l'émotion se sont basés sur des faits physiologiques avec comme principe clé que la perception de ce changement physiologique induit une émotion (James, 1948). Par la suite, ces avancées scientifiques ont mené à un nombre important de publications au sujet des compétences émotionnelles à partir des années 1990. Ce boom peut notamment s'expliquer par l'apparition de recherches en neurosciences quant au sujet des émotions, comme celle de Mac Lean (1990) ou de Damasio (1994).

1. Naissance du terme Compétences émotionnelles et définition

Cet engouement scientifique et sociétal décrit précédemment pour le domaine émotionnel n'a donc cessé de croître depuis les années 90 amenant les chercheurs à considérer plus spécifiquement les comportements et les capacités dont font preuve les Hommes face à leurs émotions et celles d'autrui.

De nombreuses propositions ont été faites dans la littérature scientifique quant au terme à adopter afin de nommer ces comportements et capacités, comme « compétences socio-émotionnelles », « compétences non cognitives », « compétences du XXI^e siècle », « compétences de caractère », « compétences transférables » ou « compétences générales » mais aucune de ces propositions n'a fait l'objet d'un réel consensus (Abrahams et al., 2019).

Cependant, parmi ces recommandations, deux termes ont fait l'objet d'un certain nombre de publications. Le premier, introduit par Salovey et Mayer (1990), s'intitule « intelligence émotionnelle ». Ils définissent l'intelligence émotionnelle comme le sous-ensemble de l'intelligence de base qui implique la capacité à raisonner sur ses propres émotions et celles

d'autrui, de les distinguer et d'utiliser ces informations pour guider ses pensées et ses actions (Salovey & Mayer, 1990). Des prémisses de cette notion d'intelligence émotionnelle étaient déjà abordées par Gardner dans son modèle d'intelligence multiple (1983) sous la forme des termes d'intelligence intra et interpersonnelles (Bay & Lim, 2006).

Dès lors, ce terme d'intelligence émotionnelle va susciter de nombreux débats dans la sphère scientifique. Différents modèles vont être publiés se différenciant en matière de nombres d'éléments composant cette intelligence émotionnelle mais également en matière de définition. Cependant, au-delà des divergences quant aux composants de ce nouveau concept, de nombreux scientifiques se sont opposés à l'utilisation de ce terme préférant réserver le terme d'intelligence aux habiletés uniquement cognitives (Gendron, 2007).

Ensuite, le second terme ayant suscité l'intérêt de nombreux chercheurs et figurant comme étant le terme en vigueur de nos jours, s'intitule « compétences émotionnelles ». Ce dernier ayant été proposé pour la première fois par Saarni (1990).

Tout comme ses homologues, le terme « compétences émotionnelle » a fait l'objet de différentes publications et modèles proposant ainsi diverses définitions. Dans cette revue, la définition mise en avant englobe une majorité de dires proposés dans la littérature. Ainsi, à l'heure actuelle, les compétences émotionnelles peuvent être définies comme la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (Mikolajczak, 2020).

La distinction entre les termes « intelligence émotionnelle » et « compétences émotionnelles », tous deux massivement présents dans la littérature, peut être réalisée via les éléments qui composent chacun d'eux. Pour reprendre les explications de Buckley et ses collaborateurs (2003) le terme « compétences émotionnelles » inclut l'histoire relationnelle développementale d'un individu, la complexité de son développement ainsi que le système de croyances et de valeurs présent dans la vie de l'individu contrairement au terme de « l'intelligence émotionnelle » qui exclut catégoriquement la culture, les influences contextuelles et le rôle du développement.

Cette partie historique nous aura permis de constater, qu'au fil des siècles, les émotions ont pu être réprimées, mal interprétées mais que la modernisation, les sciences et certains courants de pensée ont permis à l'Homme d'étudier, de définir et de comprendre ce concept émotionnel qui est omniprésent dans la nature de l'homme.

III. Introduction développementale

A. Les compétences émotionnelles

Nous avons mentionné précédemment l'hétérogénéité des modèles présents dans la littérature. Ces modèles peuvent montrer des différences en matière de division et de classement des compétences. Cependant nous avons constaté la présence systématique de quatre compétences émotionnelles chez les enfants. Ces dernières sont :

l'identification/l'expression, la régulation, la compréhension et l'utilisation des émotions.

Ainsi nous allons entamer la description de ces quatre compétences présentes dans le développement de l'enfant, au travers de l'ensemble de la littérature disponible à ce jour.

1. L'identification et l'expression émotionnelle

L'identification et l'expression des émotions chez l'Homme, est présentée par de nombreux scientifiques comme un élément primordial des compétences émotionnelles (Mayer et al, 2000 ; Mayer, 2004). Ces compétences impliquent la réception et la reconnaissance d'informations émotionnelles et comprennent les compétences les plus élémentaires liées aux émotions (Mayer et al, 2000). De manière plus détaillée, ces compétences comprennent l'expression de ses propres émotions, la reconnaissance des expressions émotionnelles d'autrui, l'identification de ses propres émotions ainsi que l'identification des émotions d'autrui (Mayer & Salovey, 1997).

Tout d'abord, l'expression émotionnelle peut être définie comme étant la capacité à transmettre des messages affectifs appropriés. (Denham, 2007) D'après de nombreux scientifiques, l'expression émotionnelle est devenue une forme de communication sociale cruciale chez les espèces animales (Mayer, 2004). Cette compétence est un élément clé du développement émotionnel de l'enfant ; d'ailleurs des chercheurs ont mis en avant que les enfants qui utilisent des indices faciaux et comportementaux de qualité et de manière pertinente face à une situation ont de meilleurs rapports sociaux avec leurs pairs (Lindsey, 2019).

En outre, derrière chaque expression émotionnelle d'un enfant se trouve un message qu'il veut faire passer à son interlocuteur. Par exemple, l'émotion de joie indique que les objectifs de bien-être sont atteints et permet de conserver cet état de bien-être (Shin et al., 2011). D'un autre côté, l'expression faciale de colère d'un enfant sert de signal d'avertissement pour que les autres restent à l'écart ou modifient leur comportement, ceux-ci empêchant l'enfant en colère d'atteindre un objectif (Lindsey, 2019). Cependant dans certaines situations, les enfants dissimulent leurs expressions émotionnelles. Par exemple des jeunes adolescents peuvent étouffer l'expression d'émotions ressenties immatures afin de ne pas être rejetés par leurs pairs (J. T. Gross & Cassidy, 2019). Cette censure de l'expression émotionnelle peut s'avérer être nécessaire au sein de la société afin de maintenir des relations sociales tant pour les adultes que pour les enfants.

Ensuite, en ce qui concerne l'identification de ses émotions et celles d'autrui, celle-ci contient un versant intrapersonnel et un versant interpersonnel. A l'apparence basique, l'identification est en réalité une base essentielle sur laquelle se développent d'autres compétences plus complexes comme la régulation et la compréhension émotionnelle (Mikolajczak, 2020).

En ce qui concerne le versant intrapersonnel, celui-ci fait référence à l'identification de nos propres émotions. Cette action requiert, avant toute chose, la présence de deux prérequis qui ne sont autres que, l'ouverture aux émotions et le contenu du vocabulaire émotionnel (Mikolajczak, 2020). Tout d'abord, en ce qui concerne l'ouverture aux émotions, celle-ci fait référence à la capacité d'un individu à accepter les émotions ressenties qu'elles soient positives ou négatives, lui permettant ainsi d'accéder aux informations que ces émotions lui transmettent quant à son environnement. Ensuite, la richesse du vocabulaire fait quant à elle référence à l'ampleur du vocabulaire utilisable par un individu désireux de décrire ses propres émotions. Dans ce sens, plus un individu disposera d'un vocabulaire émotionnel riche plus il sera en mesure de comprendre et d'identifier les émotions ressenties. Dès lors, de nombreux chercheurs ont développé des modèles quant à la conception du lexique émotionnel, se différenciant chacun par leur nombre d'émotions primaires et secondaires ainsi que leur conception tantôt basée sur un continuum tantôt bidirectionnel (voire Ekman et al., 1980; Feldman Barrett & Russell, 1998; Plutchik, 1980).

Le fonctionnement de l'identification de ses émotions en lui-même fait toujours débat à l'heure actuelle. En effet, peu de recherches ont été consacrées à l'étude des mécanismes qui permettent l'identification de ses propres émotions.

Néanmoins, une poignée de chercheurs ont tenté d'expliquer le fonctionnement de cette compétence. Ainsi, deux domaines ont principalement fait l'objet de recherches, tentant d'expliquer l'identification de ses émotions via des modifications biologiques et des cognitions. D'une part, pour ce faire Stemmler et ses collaborateurs (2001) ont étudié l'identification des émotions à partir de modifications biologiques en comparant les émotions de peur et de colère. Ils ont ainsi démontré que ces deux émotions étaient toutes deux associées avec des manifestations physiologiques différentes, la peur étant associée à une accélération de la respiration et du rythme cardiaque et la colère à une augmentation de la pression sanguine. D'autre part, des chercheurs postulent en faveur des théories cognitives de l'évaluation (*appraisal theory*) des situations (Roseman et al., 1990, Scherer, 2000). D'après eux, ce serait l'évaluation cognitive des situations vécues qui permettrait aux individus d'identifier l'intensité et le type d'émotion ressentie (Roseman et al., 1990; Scherer, 2000). Ainsi, plusieurs études et notamment celle de Roseman (2001), démontrent qu'une même situation peut provoquer des émotions différentes chez chaque individu en raison de leur interprétation personnelle de la situation. Cependant, il est essentiel de garder à l'esprit qu'il ne s'agit ici que d'hypothèses et qu'ainsi la question du fonctionnement de l'identification de ses propres émotions ne peut toujours pas, à l'heure actuelle, trouver réponse.

Le versant interpersonnel, quant à lui, a fait l'état de nombreuses recherches au sujet des différents canaux disponibles quant à l'identification des émotions d'autrui (Burns & Beier, 1973; O'Sullivan et al., 1985; Rosenthal, 1979). Premièrement, notons que l'identification peut se faire via deux axes principaux à savoir l'axe verbal et l'axe non verbal. Ce dernier contient différents canaux permettant d'identifier les émotions de son interlocuteur comme les expressions faciales, le regard, les postures, les gestes et le paralangage (Mikolajczak, 2020).

Dès lors, de nombreuses études ont tenté d'identifier le canal le plus efficace quant à l'identification des émotions d'autrui. Il s'avère que les deux canaux principalement étudiés servant à l'identification des émotions d'autrui sont le visage et la voix.

L'ensemble des études portées à ce sujet indiquent, sans suspens, que l'identification des émotions est mieux réalisée lorsqu'elle passe par les deux canaux, visage et voix, que lorsqu'elle se fait uniquement via un des deux canaux. Cependant, dans le cas où un seul de ces canaux serait disponible, Mehrabian et Ferris (1967) ont mis en avant que davantage d'informations étaient accessibles via le visage afin d'identifier les émotions comparativement à la voix. Finalement, un consensus entre les chercheurs s'accorde à dire que l'axe non verbal permet majoritairement l'identification des émotions d'autrui.

De plus, notons que les relations que l'Homme entretient envers son environnement sont continuellement chargées émotionnellement fournissant ainsi des informations quant à l'état d'un individu face à une situation. Dans ce sens, des émotions positives globales signalent que l'environnement est ressenti comme sécurisant et incite les individus à explorer et socialiser (Fredrickson, 2001). En outre, identifier les émotions permet également d'être informé quant aux besoins et attentes de nos interlocuteurs (Mikolajczak, 2020).

Pour autant, cette compétence émotionnelle peut se développer de manière inégale entre les individus. Les déficits en lien avec l'identification des émotions sont grandement rattachés dans la littérature scientifique à l'alexithymie. Ce terme provenant du grec a été proposé en 1973 et signifie à proprement parler « sans mots pour les émotions » (Sifnéos, 1973). A présent, il est largement défini dans la littérature à travers 4 axes : une difficulté à identifier ses émotions et à les distinguer des sensations corporelles ; une vie imaginaire réduite ; une difficulté à verbaliser les états émotionnels ; une manière de penser centrée vers les aspects concrets de la vie au désavantage des aspects affectifs ou « pensée opératoire » (Gross, 2018).

a) Âge d'apparition de l'identification et l'expression émotionnelle

La capacité d'identification des émotions apparaît durant la première année de vie chez les enfants via les capacités perceptives des expressions faciales émotionnelles permettant ainsi de discriminer visuellement et auditivement certaines émotions primaires comme la joie, la surprise, la peur, la colère, le dégoût et la tristesse (Bayet, 2014). Ce développement de l'expression émotionnelle est concomitant à l'apparition de capacités de discrimination perceptive émotionnelle dès les 8 semaines de vie et de catégorisation perceptive émotionnelle entre 4 et 7 mois (Brun, 2001).

Cependant, la sphère scientifique s'accorde à dire que l'acquisition complète de l'identification des émotions est acquise vers 3 ans pour l'émotion de joie et, pour les émotions négatives comme la tristesse, la colère et la peur, l'acquisition est totale vers l'âge de 5-6 ans (Widen & Russell, 2013). Entre 3 et 6 ans l'enfant apprend également à exprimer des émotions correspondant aux normes sociales (Brun, 2001).

Diverses études attestent de l'évolution de cette compétence en illustrant des résultats d'identification d'expression émotionnelle nettement supérieurs en fonction de l'âge des enfants testés. (Ex : Zuckerman & Przewuzman, 1979; Harrigan, 1984). Cependant, soulignons que l'ordre d'acquisition des capacités d'identification de chaque émotion est propre à chaque enfant dépendant des méthodes d'exposition utilisées (films, histoires, visages) et des modalités de réponse (Theurel et al., 2016).

2. La compréhension émotionnelle

La seconde compétence émotionnelle largement mentionnée dans la littérature n'est autre que la compréhension des émotions. Cette compétence peut se définir comme étant la compréhension de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle et de régulation des émotions (Pons et al, 2006).

De manière plus tangible, chaque émotion véhicule des informations et peut-être associée à un certain nombre d'actions et/ou de messages (Mayer, 2004). Par exemple, la colère peut être associée à différents messages comme le sentiment d'injustice ou de trahison et ces messages peuvent être retransmis via différentes actions comme de la violence ou du rejet.

Cependant, toute la complexité de cette compétence n'est pas présente dès la naissance ; les jeunes enfants ne disposent pas instinctivement de cette compétence qui se développe progressivement avec l'âge. En effet, un ensemble de chercheurs s'accorde à dire que le développement de cette compétence émotionnelle s'effectuerait via l'apparition progressive de neuf composantes durant l'enfance. Ces neuf composantes sont : la reconnaissance des émotions sur la base d'indices expressifs ; la compréhension du rôle des causes externes ; la compréhension de l'impact des désirs sur les émotions ; la compréhension de l'impact des croyances ; la compréhension du contrôle des émotions exprimées ; la compréhension des émotions morales ; la compréhension de la régulation du ressenti émotionnel ; la compréhension de l'impact des rappels, souvenirs sur les émotions ; la compréhension des

émotions mixtes (par exemple : comprendre qu'un individu puisse être heureux de recevoir en cadeau un vélo mais que ce même cadeau lui procure également des inquiétudes quant aux possibilités de se blesser) (Pons & Harris, 2005). D'après Pons, Harris et De Rosnay (2004) le développement de cette compétence et de ses composantes, chez les enfants typiques, est subdivisé à travers trois phases, celles-ci étant les phases externe, mentale et réflexive (Pons et al., 2005).

1. Phase externe :

Cette phase externe du développement de la compréhension émotionnelle fait référence, dans sa globalité, aux capacités de compréhension d'impact des événements externes présents, passés ou futurs sur les émotions. Ainsi, nous pouvons associer trois des composantes précédemment énoncées à cette phase.

Tout d'abord, la reconnaissance des émotions permet dans un premier temps à l'enfant d'attribuer des émotions de base comme la colère, la joie et la tristesse à des expressions faciales produites par un autre individu.

La seconde compétence présente durant cette phase se réfère à la compréhension du rôle des causes externes. Cette composante permet à l'enfant de comprendre l'implication d'une situation à la production d'une émotion. Par exemple, comprendre qu'un camarade qui a perdu un jouet se sente triste.

Enfin, la dernière composante de cette phase implique la compréhension de l'impact des souvenirs sur les émotions. Cette troisième composante permet ainsi à l'enfant de comprendre, par exemple, que la trouvaille d'un objet ancien et précieux produit une émotion positive.

2. Phase mentale :

Tout comme la phase précédente, celle-ci contient trois composantes de la compréhension émotionnelle.

La première d'entre elles s'illustre via la compréhension de l'influence des désirs sur les émotions. L'enfant apprend ainsi qu'une même situation peut provoquer des émotions différentes voire contradictoires à deux personnes. La composante suivante concerne la compréhension de l'impact des croyances et des connaissances sur les émotions. L'enfant semble alors capable de comprendre que les connaissances qu'ont ou non les individus

influencent les émotions qu'ils ressentent dans les situations vécues. Enfin, l'apprentissage de la compréhension des émotions se poursuit chez l'enfant via le contrôle de l'expression émotionnelle. En ce sens, l'enfant comprend que chaque individu peut contrôler l'émotion affichée et que celle-ci ne correspond pas nécessairement à l'émotion réellement ressentie. Par exemple, lorsqu'à la suite d'un jeu de cartes l'enfant perdant fait mine de ne pas être déçu, son adversaire est cependant en mesure de comprendre que cette émotion affichée ne correspond pas au sentiment ressenti.

Cette phase mentale fait ainsi référence à la compréhension que l'enfant a de l'impact de divers phénomènes mentaux sur les émotions.

3. Phase réflexive :

La dernière phase intervenant dans le développement de la compréhension émotionnelle contient les trois dernières composantes présentes dans l'ennéade énoncée plus haute. Ainsi, les enfants appréhenderont la compréhension de la régulation du ressenti émotionnel. Cela fait référence à la capacité de l'enfant de comprendre qu'il est possible de réguler ses émotions grâce à l'utilisation de stratégies comportementales et/ou psychologiques. Ensuite, la compréhension des émotions mixtes permet à l'enfant d'acquérir une compréhension émotionnelle plus complexe. En effet, cette composante permet à l'enfant de concevoir que plusieurs émotions, parfois contradictoires, peuvent être ressenties simultanément par une même personne à la suite d'un événement vécu. Pour finir, la compréhension des émotions morales permet à l'enfant d'accéder à des émotions complexes comme la fierté et la culpabilité. Par exemple, ils comprennent qu'une action de partage pouvant induire de la frustration, peut également induire du plaisir à l'idée d'effectuer un acte altruiste. Ainsi, cette phase permet à l'enfant d'adopter un comportement critique et réflexif face aux émotions ressenties.

Au-delà de l'acquisition de cette compétence, une étude réalisée par Pons et Harris (2005) atteste de la persistance des différences individuelles en matière de compréhension émotionnelle en l'absence de prise en charge.

a) Compréhension émotionnelle et compétences développementales

En outre, l'intérêt des chercheurs pour le développement de la compréhension émotionnelle ne s'est pas limité à l'investigation de son contenu. En effet, des recherches ont été effectuées afin de déterminer si le développement de cette compétence était en corrélation avec d'autres compétences présentes dans le développement de l'enfant.

Cette compétence émotionnelle a été mise en lien, dans diverses études, avec des compétences cognitives, sociales et environnementales. Par exemple, certaines études mettent en lien le développement de la compréhension des émotions avec le quotient intellectuel ou le niveau de langage (Cutting & Dunn, 1999; Pons et al, 2005).

Finalement, la littérature scientifique indique que l'acquisition de cette compétence émotionnelle serait en lien avec un équilibre émotionnel à long terme ainsi qu'une diminution des réactions émotionnelles (Mikolajczak, 2020). De plus, la compréhension des émotions apparaît comme étant un aspect important de la vie sociale au vu de l'influence des transactions émotionnelles sur les interactions et les relations sociales (Moretti, 2009).

b) Âge d'apparition de la compréhension émotionnelle

En ce qui concerne la compréhension des émotions, elle s'établit progressivement entre l'âge de deux et quatre ans via la compréhension de l'influence des souvenirs et des causes externes sur ses émotions et celles d'autres enfants (Harris et al., 1987; Hughes & Dunn, 1998). Par la suite, cette compétence évolue et, vers cinq ans, l'enfant commence à comprendre l'impact du désir sur les émotions. Il peut donc comprendre que deux personnes peuvent ressentir une émotion différente face à la même situation parce qu'elles ont des désirs différents (Harris et al., 1989). La compétence de compréhension des émotions évolue une fois de plus vers l'âge de six/sept ans via la compréhension du rôle qu'ont les croyances et les perceptions sur les émotions (Bradmetz & Schneider, 1999; Fonagy et al., 1997). Vers l'âge de 9 ans, l'enfant appréhende les émotions mixtes c'est-à-dire qu'il comprend qu'une autre personne peut présenter des réponses émotionnelles multiples face à une même situation (Arsenio et al., 1999; Steele et al., 2001). Dans sa globalité, le développement de la compréhension émotionnelle s'effectue ainsi, de l'âge de 2 à 12 ans (Pons et al., 2005).

Cependant, il est important de souligner au lecteur que ces chiffres ne doivent pas être considérés comme acquis. En effet, l'âge d'acquisition de ces composantes fluctue d'un enfant à l'autre.

3. La régulation

La compétence émotionnelle qui suit n'est autre que la régulation des émotions. La régulation des émotions est décrite par Gross (1998) comme étant la manière dont nous essayons d'influencer les émotions que nous avons, le moment où nous les ressentons, comment nous les ressentons et les exprimons. Afin de comprendre au mieux le sens du terme *régulation*, Cole et ses collaborateurs (1994) mettent en avant la distinction des termes « régulation » et « contrôle ». Pour reprendre leurs mots, la régulation se rapporterait donc à « l'ordonnancement et l'ajustement » des émotions tandis que le contrôle s'apparenterait à la restriction des processus émotionnels.

Dans la vie quotidienne de tout un chacun, il existe différentes raisons pour lesquelles les émotions ressenties doivent être régulées, notamment lorsqu'elles ne correspondent pas avec les objectifs de l'individu ou qu'elles sont en désaccord avec les règles sociales. Ainsi, lorsqu'elles sont mal utilisées, d'une intensité ou d'une durée inappropriées, les émotions peuvent nuire (J. J. Gross, 2002). Si nous prenons l'exemple d'un jeune garçon d'une dizaine d'années qui éprouve de la colère suite à la perte d'un jeu vidéo, dans le cas où la colère serait exprimée de manière à crier et sauter partout l'amenant à casser un bibelot du salon, cette mauvaise régulation de son émotion pourrait alors lui nuire.

En témoigne cet exemple : lorsque l'on aborde le sujet de la régulation émotionnelle, on pense d'emblée à la régulation d'émotions négatives ou d'une régulation à la baisse. Toutefois, cette conception restrictive et pessimiste de la régulation des émotions est erronée. En effet, la régulation peut tout autant être à la hausse et/ou chargée d'émotions positives, par exemple, lorsqu'on partage une bonne nouvelle avec d'autres personnes (Langston, 1994). Ainsi, il existe quatre types de régulations émotionnelles, d'une part la régulation à la baisse ou à la hausse d'émotions négatives et d'autre part la régulation à la baisse ou la hausse d'émotions positives (Gross, 2008).

En outre, au-delà d'être un processus de maintien, d'augmentation ou de diminution, la régulation émotionnelle se situe également sur un continuum d'intervention volontaire et

involontaire. Gross (1998, 2015) a mis en avant, à cet effet, le modèle processuel de régulation. Ce modèle fait référence d'une part à la régulation extrinsèque décrite comme indépendante à la volonté de l'individu et d'autre part la régulation intrinsèque réalisée via des processus internes à l'individu. Cette dernière correspondant à la régulation émotionnelle décrite dans ce travail. Ainsi, ces processus intrinsèques s'étendent des plus automatiques au plus coûteux en ressources cognitives. Ces affirmations ne sont pas uniquement observables dans le modèle de Gross. En effet, d'autres chercheurs ont mis en avant ces processus intrinsèques propres à la régulation émotionnelle (Eisenberg et al., 2000). L'utilisation de ces processus par les individus peut intervenir tout aussi bien avant que pendant la réponse émotionnelle. En d'autres termes, la régulation émotionnelle peut s'effectuer soit lorsqu'un individu se retrouve confronté à une situation émotionnellement chargée, soit lorsqu'il réagit, produit une réponse à cette situation. Toujours selon ce modèle, la régulation des émotions s'effectuerait via trois étapes : l'identification, la sélection et l'implémentation. Brièvement, d'après Gross, ces trois étapes seraient présentes de manière successive, chacune dépendant de la précédente, et chaque étape représenterait un cycle d'évaluation effectué par l'individu jusqu'à trouver la réponse adaptée permettant le passage à l'étape suivante.

Quelques études ont centré leurs recherches sur la présence du modèle de Gross chez les enfants et les adolescents (Diaz & Eisenberg, 2015; Riediger & Luong, 2015). Il s'avère que les stratégies de régulation décrites par Gross apparaissent au fur et à mesure du développement des individus, passant d'une forme rudimentaire durant la petite enfance au développement qualitatif et quantitatif durant les années suivantes, pour atteindre leur forme la plus complexe à l'âge adulte (Riediger & Luong, 2015).

D'autre part, il est intéressant de préciser que divers facteurs peuvent influencer le développement de la régulation émotionnelle chez l'enfant. Ainsi, Gross lui-même, invoque l'idée que les trois étapes présentes dans son modèle (l'identification, la sélection et l'implémentation) sont probablement influencées durant l'enfance par le type de parentalité et la culture que les enfants rencontrent. En effet, la régulation des émotions apparaît comme étant le résultat des attentes et des objectifs culturels du contexte côtoyé (Diaz & Eisenberg, 2015).

Ainsi nous pouvons constater que le développement de la régulation émotionnelle est influencé durant l'enfance et constitue un processus dynamique pouvant contenir de multiples cycles de réévaluation. Nous constatons également que la régulation est une compétence adaptative à l'environnement et ajustable tant à la hausse qu'à la baisse.

a) *Régulation émotionnelle et compétences développementales*

Tout comme la compréhension émotionnelle, la compétence de réguler ses émotions a fait l'objet de nombreuses études quant à ses relations avec d'autres compétences développementales connues chez l'enfant. Ainsi, différents scientifiques sont en accord pour dire que cette compétence de régulation émotionnelle peut affecter les relations sociales, le bien-être et le stress ressenti (Gross, 2002; Hochschild, 1983). Plus récemment, nombreux sont les chercheurs qui considèrent la régulation des émotions comme étant une compétence essentielle du fonctionnement socio émotionnel et cognitif des enfants (López-Pérez et al., 2017). Certains vont encore plus loin en déclarant que la régulation émotionnelle serait même une condition sine qua non de la durabilité de la civilisation (Gross & Thompson, 2007).

Plus spécifiquement, de nombreuses recherches ont été menées quant à l'implication de la régulation émotionnelle dans les relations sociales. Plusieurs mécanismes ont été mis en avant à travers différentes études. Il s'avère que les émotions exprimées par les hommes et femmes lors d'interactions avec d'autres individus sont contagieuses et colorent le ton émotionnel des rencontres (Lopes et al., 2005). En atteste la recherche de Furr et Funder (1998) menée auprès de 146 étudiants (82 femmes et 64 hommes) selon laquelle les relations sociales entre des personnes empruntes aux émotions négatives comme l'insatisfaction personnelle, le peu d'estime de soi ainsi que des signes dépressifs sont connotées d'émotions négatives dès les 15 premières minutes de l'interaction. De plus, la régulation émotionnelle est également mise en lien avec l'utilisation de stratégie d'interaction sociale, un centre d'attention flexible, une prise de décision éclairée en situation de stress et des fonctions exécutives associées à la coordination de nombreuses compétences requises pour un comportement social efficace (Lopes et al., 2005). De surcroît, chez les enfants la qualité du fonctionnement social au sens large est associée aux capacités de régulation émotionnelle (Eisenberg et al., 2000).

b) Âge d'apparition de la régulation émotionnelle

L'acquisition de la régulation de ses émotions s'effectue, comme chez ses homologues, de manière progressive. Elle apparaît et se développe chez l'enfant de trois à six ans. Durant cette période, les enfants acquièrent progressivement la capacité à générer des émotions mais également la capacité à minimiser ou masquer certaines émotions (Gentaz, 2017). Par la suite, l'entrée dans la vie scolaire parallèlement au développement des habiletés cognitives et du contrôle attentionnel va permettre à l'enfant d'obtenir des capacités de régulation émotionnelle. Une fois atteinte la préadolescence, l'enfant sera en mesure d'utiliser des stratégies de régulation plus complexes (Denham, 2005).

4. L'utilisation

L'ultime compétence abordée dans la littérature scientifique n'est autre que l'utilisation des émotions ou également intitulée facilitation émotionnelle. Cette compétence est définie comme étant une cognition adaptative et une action motivée par l'expérience émotionnelle (Mayer & Salovey, 1997 ; Izard, 1971).

Dans leur modèle Salovey et Mayer (1997) décrivent plus spécifiquement cette compétence comme faisant référence à l'utilisation des émotions pour améliorer le raisonnement. D'après eux, cette compétence fait référence à la capacité des émotions à pénétrer, guider le système cognitif et promouvoir la pensée. En d'autres termes, quelque chose auquel nous réagissons émotionnellement est quelque chose qui attire notre attention. Par conséquent, avoir un bon système d'apport émotionnel devrait aider à orienter la réflexion vers des questions vraiment importantes (Mayer, 2004).

Cette compétence illustre que nos émotions peuvent avoir un impact, influencer nos pensées et nos comportements. Dans ce sens, les émotions ont un impact sur nos souvenirs, notre manière de traiter l'information, notre interprétation des événements, nos jugements, nos décisions ainsi que notre perception (Mikolajczak, 2020). Par exemple, dans une situation emprunte à une forte augmentation du sentiment de colère, le fait d'utiliser des techniques socialement compétentes dans la négociation d'un conflit fait référence à l'utilisation des émotions (Izard et al., 2008). Comme deuxième exemple, l'utilisation des émotions donne la priorité à la réflexion. En d'autres termes, une chose qui fait réagir émotionnellement est une chose qui attire notre attention.

Ainsi, avoir un bon système d'apport émotionnel devrait aider à orienter la réflexion vers des questions vraiment importantes (Mayer, 2004).

Par ailleurs, notons que cette compétence n'est pas à confondre avec une autre compétence émotionnelle précédemment énoncée. En effet, malgré la présence de certaines notions adaptatives et de rationalité, l'utilisation des émotions se différencie de la régulation car elle fait référence à la mise en application d'actions constructives spontanées et/ou planifiées et d'efforts créatifs (Eisenberg & Spinrad, 2004). La compétence de l'utilisation émotionnelle est un facteur important pour le développement des comportements adaptatifs et elle constitue également un élément de prévention de la psychopathologie.

a) Âge d'apparition de l'utilisation émotionnelle

L'utilisation de stratégies susmentionnées telle que la recherche de soutien, la réévaluation et la résolution de problèmes seront présentes chez l'enfant à la préadolescence (Denham, 2005). Dès lors, contrairement aux autres compétences émotionnelles précédemment énoncées, l'utilisation émotionnelle ne semble pas être présente dès le plus jeune âge.

B. Outils mesurant les compétences émotionnelles

La description des compétences émotionnelles de l'enfant à présent faite, notre intérêt se porte dès lors sur les outils permettant d'évaluer, mesurer ces dernières.

Les outils valides mesurant les compétences émotionnelles chez l'enfant ne sont pas abondants néanmoins ils existent. La difficulté d'une évaluation des compétences émotionnelles chez l'enfant explique ce nombre restreint d'outils disponibles. En effet, d'une part, l'évaluation de ces compétences via des grilles d'observation est coûteuse en temps et nécessite des connaissances de codage de la part de l'expérimentateur. D'autre part, les questionnaires auto rapportés, eux plus abondants, concernent de manière évidente les adolescents et les adultes.

1. Outil TEC

L'outil TEC (Test of Emotion Comprehension) développé par Pons et Harris (2000) est destiné à l'évaluation de la compréhension émotionnelle chez les enfants de trois à onze ans.

Comme décrit dans la partie consacrée à la compréhension émotionnelle de ce travail, cette compétence est constituée de 9 composantes, ces dernières constituant l'ensemble des capacités mesurées dans l'actuelle version du TEC 1.2. Ce test se présente sous la forme d'un livre A4 dans lequel chaque composante est évaluée à l'aide de scénarios de dessins animés présents en haut de chaque page. La procédure est telle que l'examineur lit, dans un premier temps, une courte histoire à l'enfant en rapport avec le scénario présent en haut de la feuille, ensuite l'examineur demande à l'enfant de sélectionner parmi plusieurs expressions faciales proposées en bas de page celle qui correspond au scénario énoncé.

2. Outil QCEE

Un autre test récemment élaboré et proposé aux professionnels du secteur par des chercheurs français, concerne également l'évaluation de la compréhension émotionnelle chez l'enfant. Le QCEE (Questionnaire de Compréhension des Émotions pour Enfants) a été présenté via une étude, menée par Thommen et ses collaborateurs (2021), auprès de 284 enfants âgés de 3 à 11 ans. Ce test contient deux parties, la première qui évalue la capacité de l'enfant à désigner et donner un nom aux expressions faciales et la deuxième qui mesure la capacité de l'enfant à appliquer sa propre compréhension des émotions pour inférer les réponses émotionnelles d'autrui à partir d'histoires en images. D'après ces chercheurs également, ce test peut être utilisé à bon escient par les professionnels ; cependant, nous ne disposons pas à l'heure actuelle de données supplémentaires permettant d'assurer ces affirmations.

3. Outil ERC

L'ERC (emotion regulation checklist) se présente sous la forme d'un questionnaire pouvant être complété par les parents, les enseignants ou toutes autres adultes référents de l'enfant. Il mesure à partir de 24 énoncés, d'une part, la « régulation émotionnelle » de l'enfant par l'intensité, la valence et la flexibilité de l'expression d'émotions positives et négatives, son adéquation situationnelle et, d'autre part, la « dysrégulation émotionnelle » par la labilité, la négativité de l'expression des émotions positives et négatives ou leur inadéquation (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). L'utilisation de ce test est intéressante au vu des différentes stratégies de régulation disponibles dans de nombreuses situations types de la vie

quotidienne. De plus, ce test est utilisable sur une population assez large allant de l'âge préscolaire à la préadolescence.

4. Outil BERS

Le BERS (The Behavior Emotion Rating Scale) est, également, un questionnaire rempli par les adultes proches de l'enfant (parents, enseignants, autres) qui mesure les forces comportementales et émotionnelles des enfants de 5 à 18 ans (Epstein & Sharma, 1998). Le BERS évalue cinq dimensions ainsi qu'une force globale. Les cinq dimensions sont : les forces interpersonnelles, l'implication de la famille, la force intrapersonnelle, le fonctionnement de l'école et la force affective. Cependant, dans le cas d'une évaluation des compétences émotionnelles, les dimensions pertinentes à l'évaluation sont : la force affective, la force intrapersonnelle et la force interpersonnelle (Buckley et al., 2003). Dès lors, l'utilisation de ce test semble être opportune dans le cas d'une analyse globale et approximative des compétences émotionnelles de l'enfant mais bel et bien insuffisante pour une évaluation complète des compétences.

5. Outil TEIQue

Le TEIQue-CF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form) est un outil servant à évaluer les traits de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant de 8 à 12 ans (Mavroveli). Le TEIQue-CF se présente sous la forme d'un questionnaire comprenant 75 énoncés auxquels l'enfant peut répondre via une échelle de Likert en 5 points. Notons que la compréhension du vocabulaire employé au sein des énoncés a été préalablement évaluée auprès d'enfants de 8 à 12 ans (Mavroveli et al., 2008). L'ensemble de ces énoncés évaluent neuf facettes de l'intelligence émotionnelle : adaptabilité, disposition affective, expression des émotions, perception des émotions, régulation des émotions, faible impulsivité, relations avec les pairs, estime de soi et motivation personnelle (Stassart et al., 2019). De plus, une version courte permet d'obtenir un score global de l'intelligence émotionnelle de l'enfant permettant un gain de temps et un avantage économique.

IV. Déficits des compétences émotionnelles

A. Facteurs de risques

Les déficits de compétences émotionnelles rencontrés par les enfants peuvent être mis en lien avec des facteurs liés au contexte de vie. Pour reprendre les mots de Thompson et Calkins (1996), « l'existence de compromis inhérents rendent prévisibles, voire inévitables des stratégies non optimales de gestion des émotions dans un contexte d'exigences environnementales difficiles et d'objectifs émotionnels contradictoires ». Ainsi, Les facteurs de risque, majoritairement étudiés à ce jour influençant le développement des compétences émotionnelles concernent la maltraitance, le niveau de pauvreté et le type d'attachement vécu par l'enfant.

1. La maltraitance

Il existe de nombreuses preuves qui attestent de l'implication de la maltraitance dans la manière qu'ont les enfants d'exprimer ou de réguler leurs émotions comparativement à leurs pairs non maltraités.

Premièrement, une étude réalisée par Shields et Cicchetti (1998) a mis en évidence des difficultés de régulation émotionnelle appropriée face aux situations vécues chez des enfants âgés de 6 à 12 ans ayant été maltraités. Deuxièmement, de nombreuses études réalisées dans les années 90 indiquent que des déficits de reconnaissance d'expression faciale émotionnellement chargée sont présents chez les enfants maltraités (Camras et al., 1990; Camras & Rappaport, 1993). Finalement, une autre capacité émotionnelle pouvant également être déficitaire chez les enfants maltraités concerne la compréhension des causes externes d'une émotion. Le déficit de cette compétence implique que ces enfants ne sont pas en mesure de repérer les indices ou déclencheurs émotionnels (Camras et al., 1996; Shipman & Zeman, 1999).

Dès lors, nous pouvons constater que la maltraitance impacte le développement de plusieurs compétences émotionnelles et constitue un facteur de risque important face à l'apparition de problème de régulation, de compréhension et d'identification émotionnelle.

2. La pauvreté

Un autre élément significatif en ce qui concerne le risque de difficultés émotionnelles chez l'enfant est lié au niveau de vie des ménages. En effet, les conditions de vie associées à la pauvreté peuvent engendrer de nombreuses complications et notamment un taux élevé de stress, un manque d'accessibilité et de stabilité résidentielle. De fait, ces éléments peuvent être la source d'émotions négatives de la part des parents comme la colère, la frustration et d'une parentalité dure voir agressive (Gershoff et al., 2003).

De nombreuses études ont dès lors été consacrées à l'analyse de l'impact de la pauvreté sur le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Cet environnement aurait ainsi des conséquences sur plusieurs compétences émotionnelles présentes chez les jeunes enfants. Dans ce sens, la pauvreté a été mise en lien avec une mauvaise régulation émotionnelle ainsi qu'une mauvaise connaissance et compréhension des émotions (Ackerman et al., 2004; C. C. Raver, 2004). Par exemple, une étude récente réalisée par Erhart et ses collaborateurs auprès d'un groupe de 46 enfants âgés en moyenne de 9 ans, a permis de confirmer les affirmations d'études antérieures selon lesquelles, les enfants provenant d'environnements à faibles revenus étaient dotés de capacités d'identification émotionnelle manifestement moindres comparativement à leurs pairs provenant de milieux non défavorisés (Erhart et al., 2019). La régulation émotionnelle a, pour sa part, fait l'objet d'une étude auprès de 338 enfants vivant dans la pauvreté. Celle-ci a mis en avant l'effet de la pauvreté et plus particulièrement de son adversité sur l'augmentation du niveau de symptômes d'intériorisation (anxiété, retraite) eux-mêmes influencés par les compétences de régulation émotionnelles manquantes chez l'enfant provenant de milieux défavorisés (C. Raver et al., 2016).

Par conséquent tout comme la maltraitance, ce facteur de pauvreté implique des conséquences dans le développement de plusieurs compétences émotionnelles et représente dès lors un facteur de risque non négligeable.

3. Le type d'attachement

Le facteur de risque suivant quant aux difficultés développementales des compétences émotionnelles concerne le type d'attachement présent entre l'enfant et ses figures de soins.

Dès la naissance, une relation se crée entre l'enfant et sa/ses figures de soins ; une évolution saine de cette relation va permettre à l'enfant d'imiter, de s'identifier et d'intérioriser les valeurs et comportements des adultes présents dans son quotidien lui permettant entre autres de développer ses propres compétences émotionnelles (Comer, 2001; Whitted, 2011). Par exemple, une interaction de qualité parent/enfant offrira à l'enfant l'opportunité de développer des stratégies de régulation émotionnelle grâce, notamment, aux échanges verbaux quant aux émotions ressenties, l'enseignement direct des parents via leur propre régulation émotionnelle et l'aide apportée par les parents dans la modulation des réponses émotionnelles de l'enfant (Brumariu, 2015).

Ainsi, lorsqu'un enfant entretient une relation d'attachement insécure avec son caregiver cela a des conséquences, notamment, envers le développement de ses compétences émotionnelles. En effet, de nombreuses recherches indiquent que la compréhension émotionnelle chez les enfants est influencée par la qualité des relations d'attachement parents-enfants et également par la qualité des discours émotionnels en famille (Meins et al., 2002; Rosnay et al., 2004). Un moindre développement des capacités de régulation émotionnelles a également été mis en lien avec un contexte familial et des relations parents/enfants de moindre qualité (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Par exemple, les enfants avec un attachement ambivalent auront tendance à mettre en place une régulation d'émotions négatives à la hausse dans le but d'attirer l'attention des leurs figures d'attachement (Brumariu, 2015).

L'état psychologique de la mère peut également avoir un impact sur cette relation et sur les compétences émotionnelles de son enfant. En ce sens, une étude a constaté des problèmes de régulation, et spécifiquement d'agressivité, chez les jeunes enfants de deux ans dont les mamans étaient déclarées dépressives (Zahn-Waxler et al., 1990).

4. La personnalité

L'ultime facteur de risque influençant les compétences émotionnelles n'est autre que le tempérament de chaque enfant. Le terme tempérament peut être défini comme étant un ensemble de traits de la personnalité hérités apparaissant précocement dans la vie (Goldsmith et al, 1987). Une théorie largement répandue quant au développement de la personnalité déclare que les traits de tempérament sont présents génétiquement chez les

jeunes enfants et que la vie expérimente des traits de personnalité sur cette base biologique (Shiner et al., 2012).

Les dimensions faisant parties du tempérament chez l'enfant sont généralement au nombre de trois au sein de la littérature. Ainsi, le tempérament est constitué des aspects suivants : affectivité négative (par exemple, inconfort, peur, colère, tristesse), extraversion/urgence (p. ex., plaisir de haute intensité, activité, impulsivité) et contrôle d'effort (p. ex., contrôle inhibiteur, concentration attentionnelle, plaisir de faible intensité) (Rothbart et al., 2001).

Outre les facteurs socioculturels présentés précédemment, le tempérament constitue une base biologique du développement émotionnel de l'enfant. D'après Goleman (1995), les facteurs biologiques sont considérés comme contribuant de manière importante au développement de l'intelligence émotionnelle. Ainsi, d'ores et déjà chez le nourrisson, le tempérament a une influence sur l'intensité émotionnelle, l'émotivité et l'inhibition (Zeidner et al., 2003). Cette influence du tempérament sur l'émotivité des enfants peut s'étendre jusqu'aux processus de perception, de contrôle et d'expression émotionnelles de base. De plus, le tempérament influence également les stratégies de régulation émotionnelle.

Il a été démontré que les enfants ayant un tempérament difficile dès la première année de vie sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés de régulation émotionnelle durant l'enfance et l'adolescence (Zarra-Nezhad & Noona Kiuru, 2015). D'autres études indiquent que des enfants sujets à la détresse peuvent dans des situations de peur, mettre en place un système de régulation émotionnelle inadapté en adoptant des comportements de type collant, geignard, résistant ou colérique (Kochanska & Coy, 2002).

B. Conséquences sur la vie quotidienne

Durant plusieurs décennies, l'impact d'un déficit des compétences émotionnelles sur la vie quotidienne a principalement fait l'objet d'études auprès des adultes. Cependant, Conti et ses collaborateurs (2010) ont recensé des preuves tangibles quant à l'influence des traits non-cognitifs sur la santé et les comportements sains des enfants (Attanasio et al., 2020). Dès lors, il semble justifié de constater en présence de difficultés de gestion, d'identification et de compréhension émotionnelle, des conséquences négatives dans la vie des enfants impactés.

La littérature met en avant divers domaines touchés lors de déficits de compétences émotionnelles chez l'enfant. Afin d'illustrer au mieux les conséquences possibles relatives à ce jour, ces dernières seront exposées au lecteur via plusieurs domaines omniprésents dans le développement de l'enfant à savoir la vie sociale et la vie scolaire ainsi que l'impact à long terme sur la santé physique et mentale à l'âge adulte.

1. Vie Sociale

L'être humain est, par définition, un être fondamentalement social pour qui la bonne utilisation, gestion et compréhension de ses émotions ainsi que celles d'autrui assurent son adaptation sociale. Dès lors, l'existence d'un lien entre les compétences émotionnelles et la vie sociale des enfants constitue un sujet de recherche de prédilection chez les scientifiques. Différentes études attestent de cette relation causale au travers des diverses compétences.

D'une part, la compréhension des émotions chez l'enfant a été mise en lien avec les relations sociales qu'ils entretiennent avec les adultes et leurs pairs (Pons et al., 2002). Cette relation est présente dès le plus jeune âge en témoigne l'étude de Dunn et Cutting (1999). Cette dernière indique l'existence, chez des enfants de 4 ans, d'une relation positive entre la qualité des moments de jeux partagés entre enfants et la compréhension émotionnelle des enfants. Ces résultats supposent ainsi que les jeunes enfants ayant une compréhension émotionnelle moins développée sont plus à risque de partager des moments de moins bonne qualité avec leurs pairs dès le plus jeune âge. La compréhension émotionnelle des jeunes a également fait l'objet d'autres recherches indiquant que les enfants dotés d'une moins bonne compréhension des émotions pouvaient être moins populaires auprès de leurs pairs ou encore faire preuve de comportement antisocial (empathie restreinte, agressivité,...) (Denham et al., 1990; Hughes et al., 1998).

D'autre part, une régulation émotionnelle défaillante chez les enfants peut également avoir des conséquences sur leurs relations sociales. En effet, des difficultés de régulation sont à mettre en lien avec des déficits d'empathie et d'entente avec les pairs mais également en lien avec des manifestations d'affects inappropriés pouvant aller jusqu'à l'intimidation de leurs pairs (Shields & Cicchetti, 2001).

De plus, les compétences émotionnelles des enfants n'impactent pas uniquement les relations avec leurs pairs mais également leurs relations avec les adultes. En effet, une régulation émotionnelle inadaptée de la part de jeunes enfants peut favoriser une perception négative de la part de leurs enseignants (McDowell et al., 2000). Cette déclaration peut ainsi soulever la question de l'impact de faibles compétences émotionnelles sur la vie scolaire des enfants.

Ainsi nous pouvons constater que la présence de difficultés émotionnelles peut impacter à divers niveaux la vie sociale des enfants. Notamment, via un manque visiblement récurrent d'empathie associé à des comportements agressifs envers leurs pairs provoquant par conséquent leur exclusion.

2. Vie scolaire

La scolarité est un domaine fortement touché par le manque de compétence émotionnelle chez l'enfant. Par ailleurs, il existe un consensus scientifique et politique sur l'importance des compétences socio-émotionnelles dans le domaine de la scolarité dès le plus jeune âge (Richard, Baud-Bovy, et al., 2021). Les premiers témoins de cette relation sont les enseignants qui, dès la maternelle, font le constat de l'absence chez leurs élèves de plusieurs compétences émotionnelles et sociales nécessaires à la réussite scolaire (Arnold et al., 1998).

Plus précisément, ces compétences corrélées au succès académique font référence à la régulation des émotions, l'expression appropriée des émotions, la présence d'empathie, la compréhension de ses propres émotions et celles de leurs camarades ainsi qu'une bonne utilisation des émotions face aux problèmes sociaux auxquels ils sont confrontés (Richard, Baud-Bovy, et al., 2021).

Par conséquent, de nombreuses études longitudinales attestent de l'importance de la présence de certaines compétences émotionnelles dès le plus jeune âge afin d'atteindre certaines compétences scolaires fondamentales quelques années plus tard. En témoigne l'étude menée par Izard et ses collaborateurs (2001) dans laquelle la capacité à détecter et identifier les indices émotionnels à l'âge de 5 ans est prédictive des performances scolaires à l'âge de 9 ans. Des études similaires à celles-ci réalisées dans le supérieur ont donné naissance à des résultats similaires. En témoigne l'étude de Kerr et ses collaborateurs

(2004) dans laquelle des élèves de première année universitaire moins équipés en matière de reconnaissance et de compréhension émotionnelle que leurs pairs montrent plus de difficultés d'adaptations scolaires.

De plus, la présence de comportements problématiques chez certains enfants moins compétents émotionnellement a été mise en lien à plusieurs reprises avec une réussite scolaire moindre. Dans ce sens, diverses études présentent l'échec scolaire et, pire encore, l'expulsion scolaire comme étant des conséquences de faibles compétences émotionnelles en raison des comportements perturbateurs voire violents que ce déficit peut provoquer (Mayer et al., 2000; Whitted, 2011).

Finalement, différents chercheurs ont tenté d'expliquer l'implication des compétences émotionnelles sur la réussite scolaire. C'est le cas de MacCann et ses collaborateurs (2020) qui expliquent cette influence via deux raisons possibles. La première raison serait que les émotions négatives pouvant être associées aux performances scolaires comme l'ennui, l'anxiété ou la déception seraient mieux régulées par les élèves disposant de meilleures compétences émotionnelles. La deuxième raison développée par MacCann et ses collègues concerne le « réseau de soutien social » créé par les élèves aux compétences émotionnelles de meilleure qualité. Ce réseau constitué d'enseignants, de pairs et de leur famille permettrait à ces élèves comparativement aux autres d'être mieux équipés face aux situations de stress et/ou lors de séances d'apprentissage nécessitant l'aide d'un expert. D'autres chercheurs ont quant à eux défendu l'idée que les aspects socio-émotionnels tels que les compétences émotionnelles sont indissociables des compétences cognitives des enfants et plus précisément des fonctions exécutives nécessaires aux apprentissages scolaires (Blair & Raver, 2015).

Ainsi, les recherches effectuées quant à l'implication de mauvaises compétences émotionnelles sur la vie scolaire des jeunes indiquent que celles-ci impactent aussi bien les résultats scolaires obtenus, que les capacités d'adaptation en environnement scolaire ainsi que les comportements négatifs pouvant mener à l'exclusion scolaire.

3. Impact à l'âge adulte

Un élément non négligeable de faibles compétences émotionnelles durant l'enfance concerne la persistance de ces conséquences dans la vie des individus à l'âge adulte. En effet, de nombreux chercheurs insistent sur le caractère opiniâtre des conséquences d'un faible niveau de compétences émotionnelles à l'âge adulte en l'absence d'intervention précoce. En effet, sans intervention, les différences individuelles persistent en témoigne l'étude de Pons et ses collaborateurs (2003) dans laquelle des enfants de 5 ans au développement typique obtenaient de meilleurs résultats de compréhension émotionnelle comparativement à des jeunes de 10-11 ans au développement typique également.

Il s'avère que trois domaines ont principalement fait l'objet de recherches chez les adultes ; il s'agit de la santé mentale et physique ainsi que du domaine professionnel.

a) Santé mentale

Le premier domaine exploré concerne l'état de santé mentale des adultes en difficulté émotionnelle. La compétence émotionnelle principalement mise en lien dans la littérature avec un état de santé mentale moindre concerne la compétence de régulation émotionnelle.

La régulation émotionnelle étant considérée par de nombreux chercheurs comme un processus intégral de la santé mentale (Southam-Gerow & Kendall, 2002), nous pouvons nous attendre à ce qu'une faible compétence de celle-ci pose problème dans le développement de l'enfant et l'expose à des risques de troubles à l'âge adulte. Ainsi comme attendu, une étude effectuée auprès d'adolescents a révélé que des symptômes dépressifs rapportés par ces jeunes étaient associés à la présence d'une faible régulation émotionnelle (Kobak & Ferenz-Gillies, 1995). Il s'avère qu'à l'âge adulte les individus ayant des difficultés de régulation émotionnelle sont plus susceptibles d'être impactés par divers troubles psychologiques et notamment la dépression (Campbell-Sills, 2007). L'association de ces deux études atteste de l'évolution des conséquences psychologiques passant de dits « symptômes » à l'adolescence à dits « troubles » à l'âge adulte.

De surcroît, d'autres troubles relatifs à la santé mentale ont également été mis en lien avec une faible régulation de ses émotions à l'âge adulte, s'agissant de troubles d'anxiété et de la personnalité (Farmer & Kashdan, 2012). De fait, une régulation émotionnelle

systématiquement de mauvaise qualité et orientée vers des affects négatifs en cas de réponses au stress contribue à l'apparition d'anxiété chronique. De plus ce type de régulation émotionnelle face aux éléments stressants a également été mis en lien avec l'apparition de divers troubles psychiatriques liés au stress comme le trouble borderline (Putnam & Silk, 2005).

b) Santé physique

Cette seconde partie consacrée à l'impact que peuvent avoir de mauvaises compétences émotionnelles à l'âge adulte concerne la santé physique. Cette santé physique peut être mise à mal d'une part comme conséquence directe d'un manque de compétence mais également via des comportements adoptés par certains individus décrits comme nocifs pour la santé.

Premièrement, notons que similairement à ce qui a été observé pour les symptômes dépressifs devenant troubles de la dépression, certains comportements autodestructeurs nocifs pour la santé déjà constatés chez les adolescents en difficulté émotionnelle sont par la suite également aperçus à l'âge adulte sur le même type de population. Dans ce sens, une étude de Brackett et ses collaborateurs (2004) indique que des taux bas de compétence émotionnelle sont associés à des comportements de consommation d'alcool et de drogues ainsi qu'une déviance sociale amenant vers des comportements de type bagarre chez les adolescents. Ceci correspondant aux observations de plusieurs chercheurs selon lesquelles une identification moindre de ses émotions chez les adultes rend la résolution constructive de problèmes émotionnels difficile laissant ainsi la place à une gestion autodestructrice telle que la consommation abusive d'alcool (Taylor, 2000).

En dehors de ces comportements nocifs pour la santé, le déficit même d'une compétence émotionnelle, a été mis en lien avec de nombreux maux physiques. Effectivement, l'alexithymie définie plus au-dessus a fait l'objet de nombreuses recherches et notamment quant à son implication dans les plaintes physiques rapportées par les patients. Il s'avère que l'alexithymie présente à l'âge adulte peut être mise en lien avec des plaintes somatiques durant l'enfance (Burba et al., 2006). Ces résultats suggèrent que les conséquences dues à des faibles compétences émotionnelles diffèrent selon l'âge des individus et apparaissent plus clairement à l'âge adulte, expliquant également la difficulté des chercheurs à associer

des problèmes de santé, psychologiques ou comportementaux à une faiblesse dans les compétences émotionnelles. De fait, à l'âge adulte, l'alexithymie a été associée avec de nombreux problèmes physiques comme de l'hypertension, du diabète, des douleurs chroniques, de l'obésité, des problèmes intestinaux et des cancers du sein. De plus, les adultes souffrants peuvent également avoir des troubles de l'alimentation et des problèmes de consommation d'alcool et de drogue (Kauhanen et al., 1996).

c) *Vie professionnelle*

Finalement, l'ultime domaine impacté par des difficultés émotionnelles concerne, au même titre que la scolarité durant l'enfance, la vie professionnelle des adultes. Ce domaine donne lieu à de nombreux défis, échecs, succès nécessitant et/ou provoquant des responsabilités, du stress et des émotions (Ana, 2021). Dès lors, tout comme les études réalisées dans le domaine scolaire, de nombreuses études attestent de l'influence des compétences émotionnelles sur la vie professionnelle.

Plus spécifiquement, les compétences émotionnelles des employés sont corrélées avec une plus grande réussite professionnelle et des capacités de leadership. Par exemple, une personne émotionnellement compétente sera plus encline à ressentir de la satisfaction personnelle due à son travail, entretiendra des relations de qualité avec ses collègues et supérieurs et obtiendra de fait plus de succès professionnel (Suvarchala Rani, 2015). C'est pourquoi, un adulte non compétent émotionnellement aura moins de succès professionnel et si, dans de rares cas, il en vient à occuper une place à responsabilité, son leadership sera remis en doute et la démotivation pourra atteindre les employés subordonnés.

Finalement, nous constatons que les compétences émotionnelles interviennent dans de nombreux domaines de la vie et que des difficultés présentes durant l'enfance peuvent avoir de multiples conséquences tout au long du parcours de vie des individus.

V. Prise en charge

A. Etat actuel

Les conséquences de faibles compétences émotionnelles sur le développement de l'enfant ainsi que l'aspect persistant de ces difficultés à l'âge adulte semblent introduire de manière pertinente la question de la prise en charge du bon développement de ces compétences chez les jeunes enfants. Ainsi, dans cette section, nous allons fournir au lecteur une brève présentation des diverses méthodes de prise en charge actuellement disponibles, tout en dressant un panorama des revues précédemment publiées sur ce sujet.

De prime abord, un point essentiel de la prise en charge du développement des compétences émotionnelles chez l'enfant concerne la prise en considération des compétences de l'adulte lui-même. En effet, l'adulte qu'il soit parent ou enseignant constitue un modèle pour l'enfant que ce dernier va pouvoir observer et imiter. Ainsi, il apparaît primordial que les adultes en charge du développement émotionnel des enfants soient eux-mêmes émotionnellement compétents. Comme le souligne Jones et ses collaborateurs (2013), il est nécessaire que les enseignants effectuent un travail d'évaluation et de réflexion sur leurs propres compétences émotionnelles. A ces fins, Gay et Genoud (2020) ont rédigé une synthèse des différentes stratégies possibles à mettre en place afin de développer ses propres compétences émotionnelles en tant qu'enseignant.

En outre, dans le cas où les adultes intervenants seraient émotionnellement compétents, ils leur revient d'effectuer des choix d'intervention parmi une grande diversité de matériels (vidéos, photos, jeu, histoire, livre), de procédures (jeu de rôle, discussion, ..) et d'outils d'évaluation (Sprung et al., 2015). Ce large panel illustre bel et bien que les interventions menées auprès d'enfants émotionnellement incompetents peuvent tout aussi bien être électroniques qu'artistiques ou encore manuelles ainsi qu'elles peuvent être tant collectives qu'individuelles.

L'école, par l'imposante place qu'elle occupe dans le quotidien des enfants, apparaît comme un lieu de prédilection pour le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Ainsi, à l'heure actuelle, trois types d'interventions sont principalement utilisés par les enseignants et sont : le jeu du faire semblant, l'échange de conversations entre l'enseignant et son élève sur les émotions ressenties en classe et des activités permettant la labellisation

des émotions via des outils comme par exemple « l'indicateur d'humeur » adapté par Hoffmann et al (2020) (Richard, Baud-Bovy, et al., 2021; Richard, Gay, et al., 2021). De manière plus spécifique, il a été démontré que des lectures au contenu émotionnel entreprises par les enseignants auprès d'élèves de primaire augmentent les compétences émotionnelles (Kumschick et al., 2014). En effet, la lecture de livres représente de manière claire l'expérience émotionnelle par des mots, cela permettant aux jeunes enfants de gagner en capacités cognitives et en connaissances émotionnelles (Beazidou et al., 2013).

L'enseignement direct du vocabulaire émotionnel constitue également une intervention pouvant être menée par les enseignants. En effet, des chercheurs ont indiqué qu'au plus les élèves sont capables d'identifier leurs émotions au plus ils seront susceptibles d'effectuer un choix pertinent en matière de régulation émotionnelle (Barrett et al., 2001).

Cependant, outre le système scolaire, d'autres institutions peuvent contribuer au développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Ainsi, le milieu familial et/ou communautaire participe également à la transmission et au développement de ces compétences (Gendron, 2007). Un type d'intervention pouvant être effectué en milieu communautaire concerne les activités physiques au sens large. En effet, d'après certains chercheurs, des composantes émotionnelles comme la régulation des émotions et l'empathie sont des habilités utilisées par les jeunes sportifs (Amado-Alonso et al., 2019). De manière globale, l'intervention en milieu familial quant à elle réside d'une part dans les échanges et dialogues parents-enfants au sujet de situations émotionnellement chargées et d'autre part dans la manière dont les adultes montrent et/ou indiquent à l'enfant les stratégies émotionnelles à adopter (von Salisch, 2001).

Finalement, qu'importe le contexte qu'il soit éducatif ou familial, le jeu apparaît comme étant un outil largement utilisé dans le développement des compétences émotionnelles de l'enfant, comme par exemple les jeux de rôles (Koivula et al., 2017; Slušnienė, 2019). Plus récemment, les jeux numériques se sont avérés être des outils d'intervention efficaces quant au développement de ces compétences comme en témoigne l'outil d'Emotions Détectives (ED) (Koivula et al., 2017).

B. La présente étude

Afin de vérifier la pertinence et la légitimité de la réalisation de ce travail, des recherches ont été effectuées dans la littérature scientifique. Il s'avère qu'un grand nombre des revues rédigées à ce sujet se sont centrées sur des populations d'enfants au développement atypique (autisme, TDAH, trisomie, trouble du langage,...). De plus, les revues ou meta analyses traitant de prises en charge menées auprès d'enfants au développement typique ont uniquement ciblé certains types d'interventions et de compétences émotionnelles ainsi qu'un nombre limité d'intervenants. (Barry et al., 2018; Case-Smith, 2013; England-Mason et al., 2023; Goldberg et al., 2019; Luo et al., 2022; Ramdoss et al., 2012; Slovák & Fitzpatrick, 2015; Sprung et al., 2015; Murano et al., 2020;)

Face à ces observations, la légitimité ainsi que la pertinence d'un travail de collecte quant à l'ensemble des interventions pouvant être menées auprès des enfants au développement typique dans le but de développer et/ou d'améliorer leurs compétences émotionnelles semble fondée.

Ainsi, cette revue tentera de fournir, aux professionnels désireux, une comparaison de l'ensemble des interventions menées quant au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant dans les différentes institutions s'y prêtant (enseignement, familiale et communautaire) auprès d'un large panel d'intervenants et dès lors de répondre à la question suivante : Quelles sont la ou les interventions menées quant au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant typique qui fournissent les meilleurs résultats ?

VI. Méthodologie

Cette partie consacrée à la méthodologie exposera les démarches entreprises afin d'effectuer nos recherches dans la littérature scientifique. La rédaction de cette partie suivra les normes définies selon « Prisma » pour la réalisation des revues systématiques.

Ainsi dans un premier temps nous définirons les critères d'inclusion et d'exclusion quant aux articles traités ; ensuite nous détaillerons les stratégies de recherche entreprises dans les

différentes bases de données sélectionnées, la méthode de sélection des papiers sera expliquée pour finalement, exposer la procédure de récolte de données.

A. La question de recherche

Comme stipulé précédemment, notre question de recherche est la suivante : Quels types d'interventions menées auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans favorisent le développement des compétences émotionnelles ?

Plusieurs éléments figurant au sein de cette question de recherche sont en lien avec l'anagramme PICOS (Population, Intervention, Comparaison, Outcomes, Study design).

- **Population** = Enfants d'âge scolaire (de 6 à 12 ans).
- **Interventions** = Tous types d'interventions utilisées afin de développer les compétences émotionnelles.
- **Comparaison** = La comparaison des résultats recensés dans les interventions prises en compte de cette revue.
- **Outcomes** = L'efficacité des interventions prises en compte dans cette revue en fonction d'un indicateur d'effet.
- **Study design** = Type d'étude recherché : essai contrôlé randomisé.

B. Critères d'inclusions et d'exclusions

Nous allons maintenant examiner les critères d'inclusion et d'exclusion qui guideront la sélection des articles pertinents afin de répondre à notre question de recherche. Ces critères permettront, d'une part de répondre précisément à notre question de recherche et, d'autre part d'apporter un certain niveau de preuve quant aux informations récoltées.

Premièrement, l'âge de la population étudiée est un élément essentiel. En effet, comme spécifié au sein de notre introduction, le développement des différentes compétences émotionnelles s'effectue entre 3 et 12ans. Afin de limiter notre population de recherche, nous avons sélectionné la tranche d'âge de 6-12 ans représentant l'âge scolaire. Cette période semble propice à l'intervention quant au développement des compétences

émotionnelles pour plusieurs raisons. En effet, d'une part, cette période fait état de nombreux développements chez l'enfant (sociaux, cognitifs, psychomoteurs, émotionnels,...) et d'autre part, l'intervention à cet âge peut permettre de combler et d'empêcher l'évolution de lacunes acquises à l'âge préscolaire.

Deuxièmement, les compétences émotionnelles étant le sujet central de ce travail, il apparaît important de limiter nos recherches aux compétences incluses et détaillées dans notre introduction. Ainsi, nos recherches se limiteront à l'identification, l'expression, la régulation, la compréhension et l'utilisation émotionnelle. Les termes utilisés à ces fins seront détaillés dans la partie consacrée aux stratégies de recherches.

Troisièmement, seront incluses dans nos recherches l'ensemble des interventions délivrées par des psychologues mais également par des enseignants sous la supervision d'un psychologue.

Quatrièmement, aucune limite d'année de publication n'a été encodée. Ce choix a été pris après une exploration de la littérature dans le but de déterminer si une revue ou une méta-analyse abordant le même sujet que notre travail était déjà disponible. Dès lors, il a été constaté qu'aucune étude de type revue ou méta-analyse n'a été menée quant aux interventions favorisant le développement des compétences émotionnelles chez les enfants de 6 à 12 ans. Ainsi, aucune limite d'année de publication n'a été incluse dans nos recherches afin d'englober toutes les références existantes à ce jour.

Finalement, nous avons également imposé un critère quant au type de publication. Pour ce faire, nous avons choisi de sélectionner des études utilisant des essais contrôlés randomisés. Ceux-ci permettent d'apporter un haut niveau de preuve pour l'évaluation d'une intervention ou d'un traitement. Ainsi, ce critère semble approprié pour établir une comparaison entre les enfants qui ont reçu une intervention pour le développement de leurs compétences émotionnelles et ceux qui n'en ont pas bénéficié.

De plus les articles pris en compte devront être rédigés en langue française ou anglaise.

C. Bases de données

Dans le but d'effectuer nos recherches dans la littérature scientifique, nous avons sélectionné trois bases de données. La première base de données, Psycinfo (1806 à 2023) recouvre les sciences comportementales et sociales en psychologie et constitue l'index de sciences psychologiques le plus fiable au monde (*APA PsycInfo*, s. d.). La seconde base de données, Medline (1946 à 2022), référence des millions d'articles de revues en sciences de la vie publiés de 1996 à nos jours (*MEDLINE Overview*, s. d.). La dernière base de données, Cochrane Central Register of Controlled Trials (CENTRAL) est une source concentrée de rapports d'essais contrôlés randomisés et quasi-randomisés depuis 1996 (*Cochrane Controlled Register of Trials (CENTRAL) | Cochrane Library*, s. d.).

L'accès à ces différentes bases de données a été fourni par l'Université de Liège.

D. Stratégies de recherche

Une fois les bases de données sélectionnées, des stratégies de recherches ont été effectuées sur chacune d'entre elles. Dans un premier temps, avant d'entamer la réalisation de nos stratégies de recherche, nous avons identifié chaque concept présent dans notre recherche. Dès lors, nous avons mis en avant trois concepts devant être présents dans nos stratégies de recherche : le premier traitant des compétences émotionnelles, le deuxième de tous les types d'interventions et le troisième centré sur l'âge de la population prise en charge.

Ces stratégies de recherches comprennent chacune divers éléments comme du langage libre, présent sous la forme de « ti, ab, id. » sur PsycInfo et « ti, ab, kf. » sur Medline ainsi que Cochrane Central Register of Controlled Trials. De plus, des limites et des descripteurs présents dans chaque base de données sont également inclus. Une fois le choix des thèmes effectué, une attention particulière doit être donnée aux termes sélectionnés dans la stratégie de recherche. En effet, un même concept peut être défini sous une multitude de termes ; il est donc primordial de sélectionner au mieux les termes présents dans nos stratégies de recherche afin d'avoir un minimum de bruit dans nos résultats. De plus, pour l'ensemble des bases de données, les mots encodés pour chacun des concepts ont été combinés à l'aide de l'opérateur booléen « OR ». Une fois cette procédure réalisée avec

l'ensemble des concepts, les résultats de ces dernières ont été combinés par l'opérateur booléen « AND ». Enfin, les limites additionnelles ont été ajoutées.

Nous allons à présent décrire de manière plus détaillée les trois stratégies de recherche entreprises dans les bases de données. (Annexe N°1 pour Psycinfo, Annexe N°2 pour Medline et Annexe N°3 pour Cochrane).

1. Stratégie sur psycinfo

A présent, vous trouverez de manière détaillée l'inclusion des trois concepts précédemment énoncés dans la base de données Psycinfo. Premièrement, concernant le concept des compétences émotionnelles, les mots ayant été encodés sont les suivants : emotional intelligence/ - emotional regulation/ - emotional control/ - emotional skill*.ti,ab,id. - emotional identification*.ti,ab,id. - emotional perception*.ti,ab,id. - emotional understand*.ti,ab,id. - emotional utilization*.ti,ab,id. - emotional expression*.ti,ab,id. - (emotional adj2 identificat*).ti,ab,id. - (emotional adj2 regulat*).ti,ab,id. - (emotional adj2 understand*).ti,ab,id. - (emotional adj2 expression*).ti,ab,id. - (emotional adj2 percept*).ti,ab,id.

Ensuite, ont été encodés les mots faisant allusion au concept d'intervention : intervention/ - family intervention/ - school based intervention/ - early intervention/ - crisis intervention/ - group intervention/ - response to intervention/ - treatment/ - family therapy/ - psychotherapy/ - cognitive behavior therapy/ - (technological adj2 intervention*).ti,ab,id. - (internet adj2 intervention*).ti,ab,id. - (therapeutic adj2 intervention*).ti,ab,id.

Le troisième, le concept faisant référence à l'âge de la population étudiée, a été encodé sous les termes suivants : preschool students/ - child*.ti,ab,id.

Finalement, une seule limite a pu être ajoutée au terme de notre stratégie de recherche au sein de psycinfo s'agissant de : « 180 school age ». En effet, aucune limite « randomized controlled trial » n'a pu être encodée dans cette base de données.

2. Stratégie sur Medline

A l'instar de la précédente stratégie de recherche énoncée, celle effectuée sur Medline comprend les trois concepts présentés. Ainsi, en premier lieu, le concept de compétence émotionnelle a été encodé via les termes suivants : emotional intelligence/ - emotional regulation/ - emotional skill*.ti,ab,kf. - emotional identification*.ti,ab,kf. - emotional perception*.ti,ab,kf. - emotional understand*.ti,ab,kf. - emotional expression*.ti,ab,kf. - emotional utilization*.ti,ab,kf. - emotional control*.ti,ab,kf. - (emotional adj2 identificat*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 regulat*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 understand*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 express*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 percept*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 utilizat*).ti,ab,kf.

Le second concept concernant les interventions a, quant à lui, été encodé sous les termes suivants : early intervention, educational/ - internet based intervention/ - psychosocial intervention/ - crisis intervention/ - psychotherapy/ - therapeutics/ - cognitive behavior therapy/ - family therapy/ - family intervent*.ti,ab,kf. - (technological adj2 intervent*).ti,ab,kf. - (group adj2 intervent*).ti,ab,kf. - (school adj2 intervent*).ti,ab,kf.

Ensuite, le concept ciblant la population étudiée a été encodé via le terme : child/

Finalement, les limites suivantes ont été ajoutées : « child (6 to 12 years) » et « randomized controlled trial ».

3. Stratégie sur Cochrane

La dernière stratégie de recherche effectuée quant à elle via la base de données Cochrane a, comme les précédentes, inclus les trois concepts clés de ce travail. Dès lors, le concept des compétences émotionnelles a été encodé à travers les mots suivants : emotional intelligence/ - emotional regulation/ - emotional skill*.ti,ab,kf. - emotional identificat*.ti,ab,kf. - emotional percept*.ti,ab,kf. - emotional understand*.ti,ab,kf. - emotional express*.ti,ab,kf. - emotional using*.ti,ab,kf. - (emotional adj2 identificat*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 regulat*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 understand*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 express*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 percept*).ti,ab,kf. - (emotional adj2 using*).ti,ab,kf.

Le deuxième concept faisant référence aux interventions a été encodé via les termes suivants : crisis intervention/ - early intervention, educational/ - internet-based intervention/ - psychosocial intervention/ - therapeutics/ - family therapy/ - psychotherapy/ - cognitive behavior therapy/ - (technological adj2 intervent*).ti,ab,kf. - (school adj2 intervent*).ti,ab,kf. - (group adj2 intervent*).ti,ab,kf. - (family adj2 intervent*).ti,ab,kf.

De plus, le concept d'âge de la population étudiée a été encodé via le terme : child/

Finalement, aucune limite n'a été intégrée dans cette stratégie de recherche car cette base de données inclut uniquement des études contrôlées randomisées et qu'il n'était pas possible d'inclure une limite d'âge dans cette base de données.

E. Extraction des données

Les articles obtenus à la suite de ces différentes stratégies de recherche ont tous été exportés vers le logiciel Zotero. Cette opération a permis d'effectuer un premier tri et d'éliminer les doublons. Ensuite, un second tri a été réalisé via la lecture des titres et résumés de chaque article. Finalement, le dernier tri effectué a été réalisé grâce à la lecture de l'entièreté des articles restants.

Une fois les articles sélectionnés, afin d'accéder aux résultats de notre question de recherche, diverses données ont été extraites. Premièrement, les données générales de l'article : le nom des auteurs, date de publication, pays, journal. Ensuite, les données concernant les participants : l'âge, le genre. Les données au sujet des interventions seront également extraites : type (RN ou RMC, informatisé, individuel ou en groupe, présence d'un superviseur), compétences émotionnelles visées, administrateur, cadre, durée, fréquence. Suivent des données sur la comparaison : nombre de groupes contrôle, participants, interventions. Finalement, les données concernant les résultats : nombres, mesures (objectif/subjectif, transfert proche/lointain, long/court terme), tailles de l'effet.

1. Évaluation de la qualité des études (JBI)

Afin d'évaluer au mieux la qualité des essais randomisés inclus dans ce travail, la grille de lecture critique de Johanna Briggs Institute (JBI) a été utilisée. Cette grille de lecture permet d'évaluer le risque de biais présent dans les études sélectionnées et dont l'utilisation est recommandée lors de la réalisation des revues systématiques. Cette grille est composée de treize questions auxquelles il faut répondre par « oui », « non » ou « sans avis ». La version originale de cet outil est présente en annexe 4. Le tableau 4 reprend les questions/réponses de la grille de lecture JBI relatives aux articles sélectionnés dans ce travail.

Pour conclure, rappelons que cette partie méthodologie a comme fonction première de répondre à notre question de recherche quant aux interventions menées pour le développement des compétences émotionnelles auprès d'enfants de 6 à 12 ans. Ainsi tant le choix des critères d'inclusion, des bases de données et des stratégies de recherche ont permis la sélection des références bibliographiques d'articles pertinents pour ce travail.

VII. Résultats

A. Sélection des articles

Les recherches menées dans les trois bases de données précédemment mentionnées ont permis d'obtenir un nombre total de 445 références. De manière plus détaillée, les stratégies de recherches effectuées sur les bases de données ont donné respectivement 316 références (Psycinfo), 56 références (Medline) et 73 références (Cochrane). L'ensemble de ces références a été exporté vers Zotero afin d'y effectuer un premier tri permettant d'éliminer les doublons ou triplets. À la suite de cette opération, 65 références ont été exclues afin d'obtenir le nombre de 380 références.

Un second tri a été effectué sur la base des titres et des résumés de ces 380 références.

À la suite de cette opération, 342 références ont été exclues pour diverses raisons. Tout d'abord, l'âge des participants ne correspondait pas à notre tranche d'âge sélectionnée pour ce travail. Deuxièmement, les populations concernées par bon nombre de références concernaient des populations d'enfants au développement atypique (autisme, TDA/H). Finalement, certaines références n'utilisaient pas la méthode d'étude sélectionnée pour ce

travail, c'est-à-dire les essais contrôlés randomisés. Ainsi, le nombre de références nécessitant une lecture complète était au nombre de 38.

Finalement, à la suite de la lecture complète de ces 38 articles, 31 d'entre eux ont été écartés de ce travail en raison de critères d'inclusion non présents ou non respectés. Ainsi, cette procédure de sélection d'articles, donne lieu à un nombre final de 7 articles correspondant à nos critères d'inclusion. Un diagramme de flux de type PRISMA (figure 1) a été réalisé afin d'illustrer chaque étape précédemment décrite.

1. Graphique Prisma

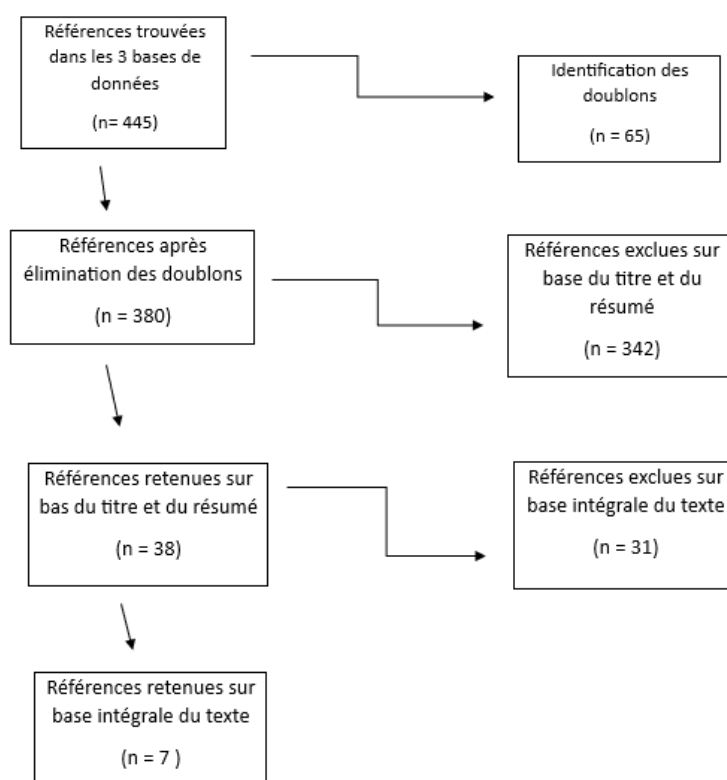


Figure 1. Diagramme de flux des étapes de sélection (modèle PRISMA)

B. Données extraites des articles

Comme expliqué précédemment, diverses informations relatives aux articles sélectionnés ont été extraites afin de les analyser et, par la suite, de les comparer. L'extraction de données représente une étape essentielle dans la réalisation de ce travail. En effet, cette

étape va, dès lors, nous permettre d'extraire les données pertinentes de chaque étude et de constater les effets d'intervention de chacune d'entre elles.

Dans le but d'effectuer une extraction de données la plus exhaustive possible, un numéro a été attribué à chacun des articles sélectionnés. Ces numéros, allant de 1 à 7, seront présents dans l'ensemble des tableaux à suivre.

1. Caractéristiques générales

L'extraction des données s'est concentrée dans un premier temps sur les caractéristiques générales de chaque article sélectionné. Ces caractéristiques regroupaient : le nom des auteurs, la date de publication des articles, les pays où les études ont été menées ainsi que les journaux ayant publiés ces articles. Les données relatives sont présentées dans le (Tableau 1).

Ces données nous permettent de constater que, malgré qu'aucune limite d'année de publication n'ait été encodée, la publication la plus ancienne correspondant à nos critères d'inclusion ne date que de 2010. De plus nous constatons une répartition plutôt inégale des études menées à ce sujet entre l'Europe et les Etats-Unis (4 / 2).

a) *Tableau 1 : Caractéristiques générales des articles*

	Auteurs	Date	Pays	Journal
1	Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K	2013	Angleterre	British Journal of Educational Psychology
2	Beaudoin, M. N., Moersch, M., & Evare, B.	2016	USA	Journal of Systemic Therapies
3	Kumschick, R., Beck, L., Eid, M., ... & Menninghaus, W.	2014	Allemagne	Frontiers in Psychology
4	Rich, B., Shiffrin, N., ... & Alvord, M.	2019	USA	International Journal of Group Psychotherapy
5	Carvalho, J., Pinto, A., Maroco, J.	2017	Portugal	Mindfulness
6	McCoy, D.C., Hanno, E.C., ... & Marchi, N.	2021	Brésil	Child development
7	Moreira, P., Crusellas, L., ... & Matias, C.	2010	Portugal	Health promotion international

2. Comparaison des groupes

La deuxième phase de la collecte de données concerne les informations relatives aux deux groupes présents dans chaque étude, à savoir le groupe expérimental et le groupe contrôle. Le tableau 2 nous permet, dès lors, d'analyser le nombre d'individus présents dans chaque groupe, l'âge des participants, leur genre ainsi que la présence ou non d'interventions.

Tout d'abord, concernant le nombre de participants intégrés aux groupes, nous constatons que l'étude numéro 4 repose sur un effectif restreint comparativement aux autres études considérées. De plus, le nombre exact de participants inclus à l'étude numéro 7 n'a pu être encodé dans ce tableau. La raison étant que cette étude a été menée durant quatre années et que le nombre de participants assignés à chaque groupe n'a cessé de fluctuer durant cette période. En effet, le groupe expérimental était composé la première année de 843 participants puis l'année suivante de 1446, la troisième année de 1077, et enfin la dernière année de 560. Concernant le groupe contrôle, suivant la même logique, il a été composé de 207 participants, ensuite de 360, de 434, et finalement de 218.

De plus, l'addition de ces 8 échantillons n'a pu être réalisée car nous ne disposions pas d'informations quant à la présence récurrente ou non de certains participants durant ces quatre années. Ensuite, conformément aux critères d'inclusion, tous les participants des 7 études sélectionnées ont un âge se situant entre 6 et 12 ans.

En outre, une ultime différence est observable concernant l'étude numéro 4. Celle-ci, contrairement aux autres, a également effectué l'intervention avec le groupe contrôle mais en temps différé afin de tout de même constater l'effet de l'intervention. En effet, les participants du groupe contrôle n'ont eu droit à l'intervention qu'une fois les données de comparaison récoltées.

Finalement, il est à noter que l'ensemble de ces interventions a été réalisé auprès d'enfants des deux genres.

a) *Tableau 2 : Comparaison des groupes*

	Groupe expérimental				Groupe contrôle	
	Nombre	Age	Genre	Intervention	Nombre	Intervention
1	102	7-8 ans	Filles (57) Garçons (46)	Oui	273	Non
2	84	8-10 ans M= 9,3	Filles (/) Garçons (/)	Oui	162	Non
3	104	7-9 ans M = 7,94	Filles (65) Garçons (39)	Oui	104	Non
4	38	9-12 ans M=10,50	Filles (5) Garçons (33)	Oui	29	Oui différé
5	220	M= 8,5	Filles (98) Garçons (122)	Oui	227	Non
6	1602	M= 9,8	Filles (801) Garçons (801)	Oui	1416	Non
7	Différent en fonction de l'année	6-10 ans	Filles (/) Garçons (/)	Oui	Différent en fonction de l'année	Non

Articles référencés sous chaque numéro ¹

3. Caractéristiques des interventions

L'extraction des caractéristiques de chaque intervention est des plus pertinente au vu de notre question de recherche. Dans le tableau 3, nous retrouvons toutes les données pertinentes au sujet des interventions comme : le nom, le type, la/les compétence(s) émotionnelle(s) visée(s), le cadre, la durée, la fréquence ainsi que la profession de l'administrateur.

Tout d'abord, nous constatons que plus de la moitié des interventions (4/7) ciblaient le développement de la régulation émotionnelle.

¹ Article 1 : Ohl et al., 2013. Article 2 : Beaudoin et al., 2016. Article 3 : Kumschick et al., 2014. Article 4 : Rich et al., 2019. Article 5 : Carvalho et al., 2017. Article 6 : McCoy et al., 2021. Article 7 : Moreira et al., 2010.

De plus, l'école était le cadre choisi en grande majorité pour effectuer les interventions. Au sujet de la durée des interventions, de manière générale, celle-ci était de 10 à 20 semaines. Cependant, une étude a été réalisée sur une période de quatre ans. De plus, les informations disponibles quant à la fréquence des interventions nous indiquent qu'elles étaient menées en majorité une fois par semaine.

Finalement, la moitié des administrateurs étaient des professeurs ayant accepté de prodiguer l'intervention à leurs élèves, et l'autre moitié des administrateurs étaient des diplômés en psychologie.

a) *Tableau 3 : Caractéristiques des interventions*

	Nom	Intervention	Compétence(s)	Cadre	Durée	Fréquence	Administrateur
1	Pyramid year 3	Intervention Thérapeutique	Régulation émotionnelle	Ecole	10 semaines	1 séance / semaine	Professeur
2	Narrative Therapy	Intervention via la littérature	Identification émotionnelle	Ecole	16 semaines	1 / semaine	Etudiant diplômé en psychologie
3	Reading and feeling	Intervention via la littérature	Compréhension / Identification émotionnelle	Garderie	8 semaines	2 / semaine	Diplômé en psychologie
4	RBP	Resilience Based Intervention	Régulation émotionnelle	Ecole	12 semaines	1 / semaine	Diplômé en psychologie
5	MindUP	Mindfulness based social-emotional	Régulation émotionnelle	Ecole	25 heures	1/ semaine	Professeur
6	PC	SEL	Expression émotionnelle	Ecole	22 semaines	1/ semaine	Professeur
7	Manuel Based programme	Intervention basée sur des manuels	Identification et Régulation émotionnelle	Ecole	4 ans	/	Professeur

Articles référencés sous chaque numéro ²

² Article 1 : Ohl et al., 2013. Article 2 : Beaudoin et al., 2016. Article 3 : Kumschick et al., 2014. Article 4 : Rich et al., 2019. Article 5 : Carvalho et al., 2017. Article 6 : McCoy et al., 2021. Article 7 : Moreira et al., 2010.

b) Pyramid year 3

Nous allons à présent décrire de manière plus détaillée les interventions menées dans chacune des études sélectionnées. L'étude numéro 1 (Ohl et al., 2013), se présente comme relatant l'effet d'une intervention dite thérapeutique intitulée « Pyramid year 3 ».

Cette intervention s'effectue en milieu scolaire via la mise en place d'un club parascolaire. L'intervention Pyramid Year 3 est effectuée une fois par semaine durant 10 semaines. Chaque intervention a une durée de 90 minutes. Elle concentre son efficacité sur le renforcement des compétences d'amitié, de résilience émotionnelle et de compétences sociales.

L'efficacité de l'intervention a été mesurée via les scores obtenus en T1 et T2 au test *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) pour chacun des domaines que celui-ci comporte, c'est-à-dire problèmes de conduite, symptômes émotionnels, hyperactivité, comportement prosocial et comportement avec les pairs (Goodman, 1999). A titre d'information, ce sont les résultats de la dimension « symptômes émotionnels » qui ont été analysés dans ce travail.

Le déroulement de l'intervention, quant à lui, est le suivant : lors de la première séance, les enfants donnent un nom à leur club et inventent un certain nombre de règles, ceci dans le but de favoriser le sentiment d'appartenance et l'acceptation des pairs. Après cette séance initiale, toutes les séances subséquentes suivent la même structure. Ainsi, les 90 minutes sont réparties comme suit : la séance débute par la création d'un cercle de parole dirigé par l'adulte ; ensuite une activité artistique, suivie d'une activité physique non compétitive. Entre temps, les enfants sont invités à partager leur nourriture et boisson. Et pour finir, un cercle de parole est à nouveau créé afin d'échanger sur la séance du jour et celle à venir.

c) Narrative Therapy

La seconde intervention présente dans ce travail est présentée comme étant une thérapie narrative (Beaudoin et al., 2016). Cette intervention a été effectuée de manière hebdomadaire durant 16 semaines.

Celle-ci se base sur des histoires émotionnellement chargées, rapportées par les enfants participants. Dans un premier temps l'expérimentateur aide les enfants à mettre en avant deux stratégies de résolution possible face à l'histoire racontée. Une stratégie effectuée sous l'influence des sentiments bouleversés et une autre stratégie effectuée via « son moi préféré ».

Après avoir réalisé cette étape pour chaque histoire et avoir posé des questions, l'expérimentateur s'engage dans deux activités. La première se réfère à la cartographie cérébrale des schémas de pensées d'une personne lorsqu'elle se trouve dans une situation sociale ou émotionnelle. Pour ce faire, une tête contenant deux voix divergentes est dessinée sur un tableau blanc. Cette représentation visuelle permettrait aux enfants d'associer les pensées et impulsions découlant de ces deux stratégies de pensées. La seconde étape incite les enfants à effectuer des jeux de rôles afin de mettre en pratique les pensées et comportements émotionnels figurant sur le tableau.

d) Reading and feeling

Concernant l'étude N°3, les variables visées par la mise en place de cette intervention littéraire sont : le vocabulaire émotionnel, l'identification des sentiments masqués, les connaissances émotionnelles et la capacité à discerner les sentiments mixtes (Kumschick et al., 2014).

Cette intervention basée sur la littérature a lieu deux fois par semaine à travers des séances d'une durée de 45 minutes et ceci durant 8 semaines. Une seule histoire va être utilisée durant les 7 premières séances, l'histoire du mouton et du loup. La première unité de lecture de cette intervention vise à l'évaluation d'un stimulus émotionnel du point de vue protagoniste. La seconde unité de lecture met l'accent sur la différenciation des sentiments vrais et masqués. La troisième unité, quant à elle, se concentre entièrement aux sentiments masqués via la mise en évidence d'indicateurs comme le langage corporel. L'unité suivante est consacrée aux sentiments mixtes grâce à la mise en évidence du lien entre nos voix intérieures et nos émotions. Ainsi la cinquième unité est dédiée à ces voix intérieures et les sentiments. La sixième unité, quant à elle, est centrée sur l'anxiété et la variabilité des sentiments. L'unité suivante permet la mémorisation de ces apprentissages via la version

audio de l'histoire présentée en début d'intervention. Et finalement, la dernière unité est consacrée à l'application des connaissances nouvelles à un texte différent.

e) *Intervention basée sur la résilience – RBP*

L'intervention RBP vise l'augmentation de la régulation émotionnelle chez les enfants (Rich et al., 2019). Celle-ci se déroule de manière hebdomadaire au sein d'un centre, consistant en des séances d'une durée d'une heure sur une période de douze semaines. Les enfants sont placés en groupe de six. Les douze sessions sont composées de manière identique : un jeu libre, une composante didactique interactive, un exercice d'autorégulation et une répétition comportementale. De plus, afin de mettre en pratique dans la vie quotidienne les apprentissages réalisés en séance, des devoirs sont transmis aux enfants chaque semaine. Un journal de réussite est également transmis afin que les enfants puissent décrire les efforts fournis quant à l'utilisation de ces nouvelles compétences. Pour finir, les parents ou tuteurs de chaque enfant reçoivent chaque semaine une lettre qui passe en revue les compétences apprises. En complément, cette lettre propose des stratégies afin de généraliser ce qui a été vu en séance à la maison.

f) *MindUP*

Le programme MindUP, développé en partie par des experts en neuroscience cognitive et en psychologie positive, vise l'amélioration de la conscience de soi, de l'attention focalisée, de la réduction du stress ainsi que de l'autorégulation des élèves (de Carvalho et al., 2017). Ce programme peut être réalisé à trois niveaux scolaires différents dont celui traité dans l'étude de la 3^{ème} à la 5^{ème} primaire. Chacun des trois niveaux du programme contient un manuel adapté et muni d'instructions. En outre, avant de pouvoir utiliser ce programme, les enseignants doivent effectuer une formation de 25h.

En ce qui concerne l'intervention en elle-même, celle-ci est composée de 15 séances dispensées de manière hebdomadaire avec une durée de 45 à 60 minutes. Pendant cette période, quatre modules distincts sont employés, chacun ciblant une compétence spécifique et incluant des exercices de pleine conscience associés. Les deux premières unités

instruisent les enfants sur la manière dont l'attention focalisée peut impacter leur cerveau, ceci en mettant en pratique la pleine conscience sensorielle. Ensuite, l'unité 3 permet aux enfants d'apprendre la compréhension sociale et émotionnelle. Finalement, l'unité 4 est centrée sur l'application de la pleine conscience via la gratitude et la bienveillance. En outre, le programme met à disposition de l'enseignant des activités que celui-ci peut intégrer à la vie de classe afin de généraliser les compétences acquises en séance.

g) PC intervention

La présente intervention intitulée PC, de type SEL « social-emotional learning », est dispensée par des enseignants de manière hebdomadaire durant 22 semaines (McCoy et al., 2021). Cette dernière vise les connaissances émotionnelles, les problèmes de comportement et les fonctions exécutives des enfants. Chaque semaine est dédiée à un thème distinct, présenté au moyen de diverses activités pratiquées en salle de classe. Par exemple, les enseignants peuvent avoir recours à des vidéos, des marionnettes, des affiches ou encore des « exercices cérébraux ». Ces leçons sont basées sur le programme Second Step (Frey et al, 2000) et l'intervention PC représente, dès lors, une version brésilienne de ce programme (McCoy et al., 2021).

De plus, cette initiative intègre des cahiers d'exercices que les enfants peuvent emporter chez eux, facilitant ainsi la généralisation des compétences abordées en séances à leur environnement familial. En outre, en ce qui concerne les enseignants, huit séances de formation préalables leur sont proposées avant de commencer la mise en œuvre de l'intervention.

h) Manuel based programme

La dernière intervention présentée dans ce travail est une intervention prodiguée en milieu scolaire par des enseignants sur une durée de 4 ans (Moreira et al., 2010). La première année est axée sur le développement de la maîtrise de soi, de l'estime de soi, du concept de soi et de l'autorégulation. La deuxième année poursuit la promotion de la croissance de l'estime de soi et du concept de soi, tout en mettant également l'accent sur le

développement de la différenciation comportementale, cognitive et émotionnelle. La troisième année est quant à elle consacrée au développement des compétences sociales et émotionnelles ainsi qu'à l'exploration des expériences positives. Finalement, la dernière année est centrée sur la régulation émotionnelle, la prise de décision et la résolution de problèmes.

Afin de promouvoir toutes ces compétences, les enfants sont munis de plusieurs manuels, chacun visant une compétence. De plus, en utilisant ces manuels comme références, les enseignants sont encouragés à élaborer des stratégies visant à favoriser le développement de chaque compétence tout au long de l'année au sein de la classe. En ce sens, chaque manuel comprend des suggestions de promotion pour chaque compétence ainsi que l'indication des matériaux nécessaires à l'intervention.

4. Risque de biais des études sélectionnées

Suite à l'extraction des données, une checklist JBI spécialisée dans l'analyse des études de type contrôlé randomisé a été utilisée afin d'évaluer la qualité de ces 7 références. Cette analyse nous permettra d'interpréter de manière plus exhaustive les interventions dans notre partie discussion.

Cet outil est composé de 13 questions se rapportant aux études de type contrôlé randomisé incluses dans ce travail. Chacun de ces 13 items requiert une réponse qui peut prendre trois formes : oui, non, sans avis. La réponse « sans avis » étant utilisée lorsque les éléments présents dans l'étude ne permettent pas de répondre à l'item.

a) *Tableau 4 : Analyse JBI*

Articles :	1	2	3	4	5	6	7
Item 1	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
Item 2	Sans avis	Non	Non	Oui	Sans avis	Oui	Sans avis
Item 3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Sans avis
Item 4	Oui	Sans avis	Sans avis	Oui	Sans avis	Oui	Sans avis
Item 5	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Item 6	Non	Oui	Sans avis	Sans avis	Sans avis	Sans avis	Oui
Item 7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Item 8	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Item 9	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Item 10	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Item 11	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Item 12	Sans avis	Sans avis	Sans avis	Oui	Oui	Sans avis	Sans avis
Item 13	Sans avis	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Sans avis

Articles référencés sous chaque numéro³

5. Synthèse des résultats

Les résultats des sept études sélectionnées ont été encodés et ce dans le but d'évaluer l'efficacité respective des interventions visant le développement des compétences émotionnelles chez les enfants âgés de 6 à 12 ans.

Pour ce faire, les tailles d'effets ainsi que les seuils de significativité disponibles au sein de chaque étude ont été enregistrés et encodés dans le tableau 5. Pour rappel, le seuil de significativité, représenté sous la valeur p, correspond à la probabilité d'observer une différence aussi grande que celle notée (Riou & Landais, 1998). La taille d'effet, quant à elle, indique à quel degré un phénomène est présent dans une population donnée (Bourque et al., 2009). Cette dernière peut prendre diverses formes comme le d de Cohen ou encore l'état carré.

³ Article 1 : Ohl et al., 2013. Article 2 : Beaudoin et al., 2016. Article 3 : Kumschick et al., 2014. Article 4 : Rich et al., 2019. Article 5 : Carvalho et al., 2017. Article 6 : McCoy et al., 2021. Article 7 : Moreira et al., 2010.

Premièrement, nous pouvons constater que l'intervention MindUP menée par Carvalho et ses collaborateurs (2017) a fait l'objet d'une faible taille d'effet ($d = 0,20$) concernant la diminution de la suppression des émotions chez les enfants du groupe expérimental. De plus, la réévaluation émotionnelle, qui était également visée par le MindUP n'a montré aucune taille d'effet de l'intervention ($d = 0,00$). Ces deux mesures émotionnelles étant présentées comme des sous-ensembles de la compétence du contrôle émotionnel. De plus, les valeurs p enregistrées ont également montré un faible seuil de significativité ($p = 0,039$) de la diminution de la suppression émotionnelle ainsi que l'absence de seuil de significativité ($p = 0,303$) quant à la réévaluation émotionnelle.

Ensuite, l'intervention PC menée par McCoy et ses collaborateurs (2021) qui vise, quant à elle, les capacités de reconnaissance des expressions émotionnelles a montré un seuil de significativité inférieur à 0,05 ($P < 0,05$). Cela suggère que l'intervention PC aurait conduit à une amélioration des aptitudes à identifier avec précision les expressions émotionnelles du visage. Cependant, aucune donnée n'a été transmise en ce qui concerne la taille d'effet de cette intervention.

L'intervention Pyramid Year 3 (2013) qui visait le développement de la régulation émotionnelle au sein d'un club parascolaire a montré un seuil de significativité élevé ($p < 0,001$) via l'acquisition d'un plus grand niveau de contrôle émotionnel chez les enfants du groupe expérimental. De plus, une taille d'effet modérée a été observée ($r = 0,40$). Ces résultats ont été observés au travers des scores des enfants au questionnaire SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*, obtenus en T1 et T2. Plus spécifiquement, ce sont les scores de la sous échelle symptôme émotionnel qui ont aidé à l'interprétation des résultats mentionnés.

L'intervention suivante, appelée Narrative Therapy et menée par Beaudoin et ses collaborateurs (2016), se concentre quant à elle sur l'identification émotionnelle. L'analyse des scores obtenus en T1 et T2 à la sous échelle *Connaissance de soi* indique une valeur p significative ($p < 0,001$) via l'augmentation de la connaissance de soi émotionnelle des enfants ayant suivi l'intervention. Ces résultats sont cependant accompagnés d'une faible taille d'effet ($d = 0,32$). En outre, il paraît opportun de préciser qu'au sein de cet article la conscience de soi se réfère à la capacité d'identifier ses propres émotions.

Une autre étude ayant indiqué un effet significatif de son intervention a été menée par Kumschick et ses collaborateurs (2014). Intitulé *Reading and feeling* celle-ci cible différentes composantes présentes au sein de deux compétences émotionnelles, l'identification et la compréhension émotionnelle. En effet, concernant l'identification émotionnelle, les résultats indiquent un seuil de significativité élevé ($p < 0,001$) quant à l'amélioration du vocabulaire émotionnel des enfants du groupe expérimental, le vocabulaire émotionnel étant une composante primordiale de cette compétence. La compréhension émotionnelle quant à elle est ciblée via le développement des connaissances émotionnelles ainsi que la compréhension des émotions mixtes. Ce faisant, les résultats indiquent un seuil de significativité élevé au travers d'une augmentation des connaissances émotionnelles des participants ($p < 0,05$), ainsi que du développement de la compréhension des émotions mixtes ($p < 0,001$).

L'étude menée par Rich et ses collaborateurs (2019) présente également un seuil de significativité élevé ($p < 0,001$) quant à l'intervention RBP sur la régulation émotionnelle. Cet effet a été observé grâce à l'analyse des scores obtenus par les participants en T1 et T2 au test HIF (How I Feel). En effet, les participants du groupe expérimental ont montré des gains significatifs de régulation émotionnelle ainsi qu'une réduction d'émotions négatives comparativement aux participants du groupe contrôle.

L'ultime étude, prise en compte dans ce travail, intitulée *Manuel Based programme* et menée par Moreira et ses collaborateurs (2010) visait, quant à elle, le développement de l'identification et de la régulation émotionnelle. À la suite de cette intervention, les résultats ont montré des seuils de significativité élevés concernant les deux compétences émotionnelles ciblées ($p = 0,001$ / $p = 0,003$). De plus, les analyses de résultats mettent en avant des tailles d'effets larges quant au développement de l'identification émotionnelle ($\eta^2 = 0,889$) et de la régulation émotionnelle ($\eta^2 = 0,992$).

Finalement, nous pouvons constater que les différentes valeurs encodées dans le tableau 5 nous indiquent la présence de taille d'effet au sein de quatre études, celles-ci allant de faible à large. De plus, six interventions sur les sept prises en compte présentent des seuils de significativité élevés.

a) *Tableau 5 : Les résultats*

	Compétence émotionnelle	Résultats	Seuil de significativité	Taille d'effet
1	Régulation émotionnelle	Acquisition d'un plus grand contrôle émotionnel	P < 0,001	r = 0,40
2	Identification émotionnelle	Augmentation de la connaissance de soi	P < 0,001	d = 0,23
3	Compréhension émotionnelle & Identification émotionnelle	Amélioration significative du vocabulaire émotionnel, des connaissances émotionnelles et des émotions mixtes	Vocabulaire : P < 0,001 Connaissance : P < 0,05 Emotions mixtes P < 0,001	/
4	Régulation émotionnelle	Gains significatifs de régulation émotionnelle + réduction des émotions négatives.	P < 0,001	/
5	Régulation émotionnelle	Diminution de la suppression E mais aucun effet sur réévaluation émotionnelle	Suppression : P = 0,039 Réévaluation : P = 0,303	Suppression : d = 0,20 Réévaluation : d = 0,00
6	Expression émotionnelle	Améliore les capacités à nommer les expressions émotionnelles	P < 0,05	/
7	Identification émotionnelle & Régulation émotionnelle	/	P = 0,001 P = 0,003	$\eta^2 = 0,889$ $\eta^2 = 0,992$

Articles référencés sous chaque numéro⁴

VIII. Discussion

A. Rappel des étapes

Pour commencer, il est important de rappeler l'objectif principal de ce mémoire. Ce dernier étant d'effectuer une revue de la littérature concernant les interventions destinées à améliorer les compétences émotionnelles chez les enfants. Pour ce faire, dans un premier temps, nous avons défini une question de recherche qui est la suivante : Quels types d'interventions menées auprès d'enfants âgés de 6 à 12 ans favorisent le développement des compétences émotionnelles ?

⁴ Article 1 : Ohl et al., 2013. Article 2 : Beaudoin et al., 2016. Article 3 : Kumschick et al., 2014. Article 4 : Rich et al., 2019. Article 5 : Carvalho et al., 2017. Article 6 : McCoy et al., 2021. Article 7 : Moreira et al., 2010.

Ensuite, une fois les concepts théoriques soigneusement définis, la recherche d'articles a débuté au travers de trois bases de données. Ces recherches ainsi que le triage des références en fonction de nos critères d'inclusion et d'exclusion, ont permis de mettre en avant sept articles pertinents face à notre question de recherche. L'extraction des données, l'analyse JBI ainsi que la synthèse des résultats de ces sept références nous permettent dès lors d'analyser et d'interpréter les résultats des interventions sélectionnés.

B. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats constitue une étape importante dans la réalisation de ce travail au vu de notre question de recherche. Avant d'analyser les résultats de chaque intervention, nous pouvons tout d'abord identifier quelles compétences sont visées par ces interventions. En effet, parmi les articles sélectionnés, deux compétences émotionnelles sont principalement visées, celles-ci étant la régulation et l'identification/expression émotionnelle. Les autres compétences prises en compte dans ce travail et notamment dans les stratégies de recherche ne sont pas ou peu représentées au sein de la littérature sélectionnée. Ainsi, seulement une intervention cible la compréhension émotionnelle tandis qu'aucune intervention sélectionnée ne cible l'utilisation émotionnelle.

La première intervention encodée et intitulée *Pyramid Year 3* semble avoir un seuil de significativité élevé ainsi qu'une taille d'effet modérée de l'intervention sur le développement de la régulation émotionnelle via l'acquisition d'un plus grand contrôle émotionnel. Plus spécifiquement, l'intervention Pyramid year 3 semble avoir empêché l'augmentation de symptômes émotionnels négatifs suggérant le développement d'un contrôle émotionnel chez les enfants du groupe expérimental. La portée de ces résultats est cependant à interpréter avec nuance au vu de l'analyse JBI effectuée. En effet, nous constatons via le tableau 4 que certaines informations manquantes ainsi que la répartition non randomisée des participants au sein des groupes expérimentaux et contrôle amoindrissent la qualité de cette étude. Cependant les résultats ont été encodés via le questionnaire SDQ qui est un outil de qualité.

La seconde intervention prise en compte dans cette synthèse est intitulée *Narrative Therapy* et vise le développement de l'identification émotionnelle. Le concept d'identification

émotionnelle est englobé dans cette étude sous le concept de connaissance de soi, ceci pouvant prêter à confusion. De plus, malgré la mise en évidence d'un seuil de significativité élevé de l'intervention, celle-ci a également démontré une faible taille d'effet.

En outre, d'autres éléments impactent l'interprétation de ces résultats. En effet, en premier lieu, cette étude n'a pas procédé à une randomisation de ces groupes contrôle et expérimental. Ensuite, les scores pris en compte au sein de cette étude ont été encodés à travers cinq catégories déterminées lors d'une étude précédente. Ainsi la sous échelle connaissance de soi qui a permis l'évaluation de l'effet d'intervention ne provient pas d'un test validé et connu scientifiquement.

La troisième intervention intitulée *Reading and Feeling* semble avoir un effet significatif sur deux compétences émotionnelles, la compréhension et l'identification émotionnelles. Les composantes ciblées par l'évaluation de l'intervention sont des concepts définis dans notre introduction et sont partie intégrante de ces compétences émotionnelles. Pour rappel, le vocabulaire émotionnel est un élément essentiel de l'identification. De plus, la connaissance des émotions ainsi que la compréhension des émotions mixtes ont également des places centrales au sein de la compréhension émotionnelle. Cependant, l'analyse JBI souligne certaines lacunes, telles que l'absence de randomisation des groupes contrôle et expérimental, ce qui compromet la complétude de l'analyse de ces résultats. De plus, les variables de compétence émotionnelle évaluées dans cette étude en T1 et T2 ont été encodées via un jeu de société spécialement développé à cet effet et non via un outil connu et validé.

L'intervention numéro 4 intitulé RBP cible, quant à elle, le développement de la régulation émotionnelle au travers d'une psychothérapie de groupe. Pour rappel, les résultats ont montré un effet significatif de l'intervention sur l'amélioration du contrôle émotionnel. Ces résultats ont été observés via la comparaison des scores des participants obtenus en T1 et T2 au test HIF (Walden et al., 2003). Ce test doté de propriétés psychométriques de qualité est rempli par les enfants et évalue les émotions positives, les émotions négatives ainsi que le contrôle émotionnel. En outre, l'évaluation réalisée par le biais de l'analyse JBI révèle une qualité élevée de l'étude, ce qui confère de la crédibilité aux effets observés, en dépit d'une taille d'échantillons relativement restreinte.

L'étude numéro 5, qui met en évidence l'intervention MindUP, rapporte une faible taille d'effet ainsi qu'un faible seuil de significativité quant au développement de la régulation émotionnelle. Ces effets ont été évalués via une version portugaise du test ERQ-CA (Gullone & Taffe, 2012), elle-même étudiée avant utilisation au travers de données psychométriques. De plus, il convient de noter que l'analyse JBI réalisée présente une qualité satisfaisante. Par conséquent, nous sommes en mesure d'affirmer que l'impact de l'intervention MindUP sur l'amélioration de la régulation émotionnelle est de faible ampleur.

L'avant dernière étude présente dans notre synthèse démontre, quant à elle, l'impact significatif de l'intervention PC sur l'amélioration de l'identification des expressions émotionnelles. Les scores ont été enregistrés via une des sous-échelles du ACES (Assessment of Children's Emotional Skills), cette dernière mesurant les connaissances émotionnelles des enfants. De plus, l'évaluation effectuée par l'analyse JBI a souligné la qualité de cette étude, notamment grâce à la randomisation de ces groupes. La présence d'un grand nombre de participants constitue également un élément qui renforce la crédibilité des résultats significatifs constatés en ce qui concerne l'amélioration des compétences d'identification des expressions émotionnelles.

L'ultime intervention sélectionnée et intitulée *Manuel Based programme* cible quant à elle deux compétences qui sont l'identification et la régulation émotionnelle. Malgré l'existence de larges tailles d'effets et d'un seuil de significativité élevé, certains aspects de l'étude nous poussent à traiter ces résultats avec prudence. En effet, l'analyse JBI de cette étude a mis en avant le manquement d'un certain nombre d'informations ainsi que la non-randomisation des groupes. En outre, en raison des contraintes liées aux conditions d'évaluation, certaines mesures n'ont pas pu être prises, ce qui pourrait influencer les résultats obtenus. Finalement, les variations du nombre de participants au sein des groupes pourraient également biaiser les résultats constatés étant donné que les écarts numériques sont importants.

A la lumière des informations précédemment énoncées, il est évident que les résultats obtenus à la suite de ces sept interventions ne doivent pas être considérés de manière identique. En effet, la qualité JBI, les conditions de passation et d'évaluation ainsi que les outils de mesure de certaines études ont pu impacter les tailles d'effet et valeur significatives obtenues. De plus, il convient de noter que toutes les études prises en compte

ne présentent pas de données concernant la taille d'effet. Ainsi la comparaison à proprement parler de l'efficacité de ces interventions ne pourrait être exhaustive. Cependant, l'efficacité ainsi que la crédibilité des résultats de certaines interventions peuvent être mises en avant.

Dès lors, dans le but de répondre à notre question de recherche, nous sommes en mesure de mettre en évidence le fonctionnement ainsi que la crédibilité de deux interventions. La première de ces interventions est la RBP. En effet, en dépit de l'absence de données concernant la taille d'effet de l'intervention dans l'étude examinée, la haute qualité de cette dernière nous autorise à considérer les effets positifs mentionnés. Dès lors, cette intervention peut s'avérer intéressante pour les professionnels en psychologie désireux de développer les compétences de régulation émotionnelle auprès de groupes d'enfants d'âge scolaire.

La seconde intervention qui a présenté des effets notables pouvant être pris en considération est la PC. En effet, la grande qualité de l'étude nous permet d'accorder du crédit aux résultats significatifs encodés. Ainsi, un enseignant désireux de développer les compétences d'identification des expressions émotionnelles chez ses élèves pourrait se tourner vers cette intervention. Cependant, cette compétence émotionnelle n'est pas le seul concept visé par cette intervention. Ainsi, il est essentiel pour les professionnels souhaitant mettre en œuvre cette intervention de mener des recherches approfondies à son sujet.

En ce qui concerne les autres interventions abordées dans cette étude, cela n'implique pas que leurs résultats significatifs doivent être ignorés mais plutôt que des études additionnelles de meilleure qualité quant à ces interventions seraient préférables afin de corroborer les résultats observés.

C. Limites

La réalisation de cette revue de la littérature a rencontré quelques défis et limites. Par conséquent, il est crucial de prendre en considération cet aspect et de le signaler aux lecteurs.

Premièrement, le choix des descripteurs, du langage libre et des thèmes a pu influencer les références obtenues à la suite de nos stratégies de recherche. Effectivement, nous ne pouvons pas affirmer que les choix de nos descripteurs aient permis d'obtenir les résultats les plus exhaustifs possible. Sans oublier que le choix des bases de données n'est également pas sans conséquences. En effet, nos stratégies de recherche ont été faites de manière à inclure du bruit mais nous ne pouvons pas ignorer le fait que certaines références soient passées sous silence. De plus, les recherches ayant été effectuées en anglais, certains termes français peuvent ne pas avoir trouvé leur place.

Deuxièmement, une étape de la sélection des articles a également pu impacter les références prises en compte dans cette revue. En effet, le processus de triage effectué en se basant sur les titres et les résumés a pu exclure certains articles potentiellement pertinents car il est possible que des informations importantes concernant les compétences émotionnelles ne soient pas incluses dans ces sections. À titre d'exemple, des informations pertinentes telles que des sous-échelles permettant l'évaluation de compétences émotionnelles ont pu figurer dans les sections ultérieures des articles sans pour autant être abordées dans les parties ciblées.

Une troisième limite qui a également pu influencer la réalisation de ce travail n'est autre que l'analyse JBI. En effet, cette analyse ayant été réalisée par un seul étudiant, nous ne pouvons pas exclure la présence d'erreurs. Ce point représente d'autant plus une limite, que la checklist JBI a été utile lors de l'interprétation des résultats. De plus, il devient d'autant plus important de considérer cette limite ainsi que celles mentionnées précédemment, étant donné qu'une seule personne a dirigé l'ensemble du processus de sélection des articles.

IX. Conclusion

La question de recherche posée dans cette revue de la littérature ayant trouvé réponse, ce travail est dès lors susceptible de susciter l'intérêt des psychologues et des enseignants désireux d'intervenir en faveur du développement de compétences émotionnelles chez une population d'enfants d'âge scolaire. En effet, nous avons pu présenter aux lecteurs, dans un premier temps, sept interventions pouvant être entreprises dans divers contextes afin de

développer les compétences émotionnelles des enfants. Ces interventions visent majoritairement la régulation et l'identification émotionnelle et sont principalement menées en milieu scolaire. Par la suite, grâce à l'interprétation des résultats et l'analyse de ces études nous avons pu mettre en avant la qualité de deux d'entre-elles.

Cette revue peut, dès lors, apporter des informations aux professionnels désireux. Cependant, les interventions ayant été exposées de manière brève, il incombe aux professionnels d'effectuer de plus amples recherches dans le cas où une ou plusieurs des interventions présentes dans cette revue auraient marqué leur intérêt.

De plus, la réalisation de cette revue a révélé que l'intérêt des chercheurs quant aux interventions visant à développer les compétences émotionnelles chez les enfants d'âge scolaire est relativement récent. En effet, malgré qu'aucune limite de date de publication n'ait été imposée, la référence la plus ancienne comprise dans cette revue date de 2010. Par conséquent, nous considérons qu'il est essentiel de poursuivre des recherches de haute qualité concernant l'efficacité des interventions entreprises dans le but de promouvoir le développement des compétences émotionnelles chez les enfants d'âge scolaire.

Finalement, pour conclure sur une note optimiste, il est important de souligner que les interventions examinées dans cette revue ont conduit à un développement des compétences émotionnelles chez les enfants ciblés. Cela a ainsi permis d'engendrer, entre autre, une diminution de divers problèmes sociaux ou comportementaux, contribuant dès lors à des interactions sociales de meilleure qualité avec leurs pairs et leur entourage.

X. Annexes

Annexe N°1 – Stratégie de recherche sur la base de données Psycinfo.

Database: APA PsycInfo <1806 to June Week 3 2023>

Search Strategy:

- 1 emotional intelligence/ (6851)
 - 2 emotional regulation/ (15178)
 - 3 emotional control/ (4099)
 - 4 emotional skill*.ti,ab,id. (1525)
 - 5 emotional identification*.ti,ab,id. (105)
 - 6 emotional perception*.ti,ab,id. (552)
 - 7 emotional understand*.ti,ab,id. (508)
 - 8 emotional utilization*.ti,ab,id. (4)
 - 9 emotional expression*.ti,ab,id. (7349)
 - 10 (emotional adj2 identificat*).ti,ab,id. (419)
 - 11 (emotional adj2 regulat*).ti,ab,id. (7328)
 - 12 (emotional adj2 understand*).ti,ab,id. (2067)
 - 13 (emotional adj2 expression*).ti,ab,id. (8998)
 - 14 (emotional adj2 percept*).ti,ab,id. (2267)
 - 15 1 or 2 or 3 or 4 or 5 or 6 or 7 or 8 or 9 or 10 or 11 or 12 or 13 or 14 (42085)
 - 16 intervention/ (87301)
 - 17 family intervention/ (4233)
 - 18 school based intervention/ (22442)
 - 19 early intervention/ (12577)
 - 20 crisis intervention/ (4355)
 - 21 group intervention/ (3990)
 - 22 response to intervention/ (961)
 - 23 treatment/ (83601)
 - 24 family therapy/ (22775)
 - 25 psychotherapy/ (58848)
 - 26 cognitive behavior therapy/ (24083)
 - 27 (technological adj2 intervention*).ti,ab,id. (289)
 - 28 (internet adj2 intervention*).ti,ab,id. (1402)
 - 29 (therapeutic adj2 intervention*).ti,ab,id. (12873)
 - 30 16 or 17 or 18 or 19 or 20 or 21 or 22 or 23 or 24 or 25 or 26 or 27 or 28 or 29 (312396)
 - 31 preschool students/ (13032)
 - 32 child*.ti,ab,id. (790834)
 - 33 31 or 32 (791712)
 - 34 15 and 30 and 33 (979)
 - 35 limit 34 to 180 school age (316)
-

Annexe N°2 – Stratégie de recherche sur la base de données Medline

Database: Ovid MEDLINE(R) ALL <1946 to June 27, 2023>

Search Strategy:

- 1 emotional intelligence/ (2737)
 - 2 emotional regulation/ (2318)
 - 3 emotional skill*.ti,ab,kf. (599)
 - 4 emotional identification*.ti,ab,kf. (55)
 - 5 emotional perception*.ti,ab,kf. (461)
 - 6 emotional understand*.ti,ab,kf. (182)
 - 7 emotional expression*.ti,ab,kf. (4326)
 - 8 emotional utilization*.ti,ab,kf. (2)
 - 9 emotional control*.ti,ab,kf. (1098)
 - 10 (emotional adj2 identificat*).ti,ab,kf. (252)
 - 11 (emotional adj2 regulat*).ti,ab,kf. (4797)
 - 12 (emotional adj2 understand*).ti,ab,kf. (1010)
 - 13 (emotional adj2 express*).ti,ab,kf. (6396)
 - 14 (emotional adj2 percept*).ti,ab,kf. (1631)
 - 15 (emotional adj2 utilizat*).ti,ab,kf. (28)
 - 16 1 or 2 or 3 or 4 or 5 or 6 or 7 or 8 or 9 or 10 or 11 or 12 or 13 or 14 or 15 (19280)
 - 17 early intervention, educational/ (3507)
 - 18 internet based intervention/ (1124)
 - 19 psychosocial intervention/ (930)
 - 20 crisis intervention/ (6228)
 - 21 psychotherapy/ (57763)
 - 22 therapeutics/ (8575)
 - 23 cognitive behavior therapy/ (30256)
 - 24 family therapy/ (9190)
 - 25 family intervent*.ti,ab,kf. (1903)
 - 26 (technological adj2 intervent*).ti,ab,kf. (525)
 - 27 (group adj2 intervent*).ti,ab,kf. (54927)
 - 28 (school adj2 intervent*).ti,ab,kf. (4229)
 - 29 17 or 18 or 19 or 20 or 21 or 22 or 23 or 24 or 25 or 26 or 27 or 28 (170058)
 - 30 child/ (1912069)
 - 31 16 and 29 and 30 (171)
 - 32 limit 31 to ("child (6 to 12 years)" and randomized controlled trial) (56)
-

Annexe N°3 – Stratégie de recherche sur la base de données Cochrane.

Database: EBM Reviews - Cochrane Central Register of Controlled Trials <May 2023>

Search Strategy:

- 1 emotional intelligence/ (128)
 - 2 emotional regulation/ (206)
 - 3 emotional skill*.ti,ab,kf. (168)
 - 4 emotional identificat*.ti,ab,kf. (6)
 - 5 emotional percept*.ti,ab,kf. (53)
 - 6 emotional understand*.ti,ab,kf. (20)
 - 7 emotional express*.ti,ab,kf. (428)
 - 8 emotional using*.ti,ab,kf. (1)
 - 9 (emotional adj2 identificat*).ti,ab,kf. (27)
 - 10 (emotional adj2 regulat*).ti,ab,kf. (863)
 - 11 (emotional adj2 understand*).ti,ab,kf. (71)
 - 12 (emotional adj2 express*).ti,ab,kf. (587)
 - 13 (emotional adj2 percept*).ti,ab,kf. (155)
 - 14 (emotional adj2 using*).ti,ab,kf. (237)
 - 15 1 or 2 or 3 or 4 or 5 or 6 or 7 or 8 or 9 or 10 or 11 or 12 or 13 or 14 (2276)
 - 16 crisis intervention/ (302)
 - 17 early intervention, educational/ (604)
 - 18 internet-based intervention/ (546)
 - 19 psychosocial intervention/ (199)
 - 20 therapeutics/ (111)
 - 21 family therapy/ (1133)
 - 22 psychotherapy/ (3733)
 - 23 cognitive behavior therapy/ (10628)
 - 24 (technological adj2 intervent*).ti,ab,kf. (62)
 - 25 (school adj2 intervent*).ti,ab,kf. (1882)
 - 26 (group adj2 intervent*).ti,ab,kf. (106492)
 - 27 (family adj2 intervent*).ti,ab,kf. (2248)
 - 28 16 or 17 or 18 or 19 or 20 or 21 or 22 or 23 or 24 or 25 or 26 or 27 (123497)
 - 29 child/ (67905)
 - 30 15 and 28 and 29 (73)
-

Annexe N°4 – Questions de la checklist JBI

1. Was true randomization used for assignment of participants to treatment groups?
2. Was allocation to treatment groups concealed?
3. Were treatment groups similar at the baseline?
4. Were participants blind to treatment assignment?
5. Were those delivering treatment blind to treatment assignment?
6. Were outcomes assessors blind to treatment assignment?
7. Were treatment groups treated identically other than the intervention of interest?
8. Was follow up complete and if not, were differences between groups in terms of their follow up adequately described and analyzed?
9. Were participants analyzed in the groups to which they were randomized?
10. Were outcomes measured in the same way for treatment groups?
11. Were outcomes measured in a reliable way?
12. Was appropriate statistical analysis used?
13. Was the trial design appropriate, and any deviations from the standard RCT design (individual randomization, parallel groups) accounted for in the conduct and analysis of the trial?

XI. Bibliographie

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019).

Social-emotional skill assessment in children and adolescents : Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 460-473.

<https://doi.org/10.1037/pas0000591>

Ackerman, B. P., Brown, E. D., & Izard, C. E. (2004). The Relations Between Contextual Risk, Earned Income, and the School Adjustment of Children From Economically Disadvantaged Families.

Developmental Psychology, 40(2), 204-216. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.204>

Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P., & Iglesias Gallego, D.

(2019). Emotional Intelligence and the Practice of Organized Physical-Sport Activity in Children. *Sustainability*, 11(6), 1615. <https://doi.org/10.3390/su11061615>

Ana, C. (2021). The Contribution of Emotional Intelligence to Human Resource Development and Career Success : A Review. *European Journal of Economics and Business Studies*, 7(2), 20.

<https://doi.org/10.26417/628dhv60q>

APA PsycInfo. (s. d.). <https://www.apa.org>. Consulté 18 juillet 2023, à l'adresse

<https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>

Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care : Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34(2),

276-287. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.2.276>

Arsenio, W., & Amant. A. (1999). Les conceptions des enfants de l'affect sociomoral : des agresseurs heureux, des émotions mitigées et d'autres attentes. New York : Cambridge University Press

Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G., & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills : A cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191, 104171.

<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>

- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it : Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.
<https://doi.org/10.1080/02699930143000239>
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E., & Field, C. A. (2018). A Review of the Evidence on the Effects of Community-based Programs on Young People's Social and Emotional Skills Development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 13-27. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0055-2>
- Bay, S. G., & Lim, K. M. (2006). Correlations of multiple intelligences and emotional intelligence: A closer analysis of theoretical assumptions. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 16(1), 53.
- Beaudoin, M.-N., Moersch, M., & Evare, B. S. (2016). The effectiveness of narrative therapy with children's social and emotional skill development : An empirical study of 813 problem-solving stories. *Journal of Systemic Therapies*, 35(3), 42-59.
<https://doi.org/10.1521/jsyt.2016.35.3.42>
- Beazidou, E., Botsoglou, K., & Vlachou, M. (2013). Promoting emotional knowledge : Strategies that Greek preschool teachers employ during book reading. *Early Child Development and Care*, 183(5), 613-626. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.678490>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation : A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711-731.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bourque, J., Blais, J.-G. & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p, la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211–226.
<https://doi.org/10.7202/029931ar>

- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Bradmetz, J., & Schneider, R. (1999). Is Little Red Riding Hood afraid of her grandmother? Cognitive vs. emotional response to a false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 501-514. <https://doi.org/10.1348/026151099165438>
- Brumariu, L. E. (2015). Parent-Child Attachment and Emotion Regulation : Parent-Child Attachment and Emotion Regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 31-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20098>
- Brun, P. (2001). Introduction. : La vie émotionnelle de l'enfant : nouvelles perspectives et nouvelles questions. *Enfance*, 53(3), 221. <https://doi.org/10.3917/enf.533.0221>
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents : Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177-191. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.177.21855>
- Burba, B., Oswald, R., Grigaliunien, V., Neverauskiene, S., Jankuviene, O., & Chue, P. (2006). A controlled study of alexithymia in adolescent patients with persistent somatoform pain disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 51(7), 468-471.
- Burns, K. L., & Beier, E. G. (1973). Significance of Vocal and Visual Channels in the Decoding of Emotional Meaning. *Journal of Communication*, 23(1), 118-130.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00936.x>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders.
- Camras, L. A., & Rappaport, S. (1993). Conflict behaviors of maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 17(4), 455-464. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(93\)90020-6](https://doi.org/10.1016/0145-2134(93)90020-6)

- Camras, L. A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Sachs, V., Spaccarelli, S., & Stefani, R. (1990). Maternal facial behavior and the recognition and production of emotional expression by maltreated and nonmaltreated children. *Developmental Psychology*, 26(2), 304-312.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.2.304>
- Camras, L. A., Sachs-Alter, E., & Ribordy, S. C. (1996). Emotion understanding in maltreated children: recognition of facial expression and integration with other emotion cues. In: M. Lewis, & M. W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 203 – 225). Mahwah, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*
- Case-Smith, J. (2013). Systematic Review of Interventions to Promote Social–Emotional Development in Young Children With or at Risk for Disability. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 395-404. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.004713>
- Cochrane Controlled Register of Trials (CENTRAL) | Cochrane Library*. (s. d.). Consulté 18 juillet 2023, à l'adresse <https://www.cochranelibrary.com/central/about-central>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation : A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 73. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Comer, J. P. (2001). SCHOOLS THAT DEVELOP CHILDREN How some public schools help even the poorest kids. *American Prospect*, 12(7), 30-35
- Conti, G., & Heckman, J. J. (2010). Understanding the Early Origins of the Education–Health Gradient : A Framework That Can Also Be Applied to Analyze Gene–Environment Interactions. *Perspectives on Psychological Science*, 5(5), 585-605.
<https://doi.org/10.1177/1745691610383502>
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Chapter 12 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 1, p. 697-812). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01012-9](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01012-9)

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background : Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271(4), 144-144.
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Maroco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers : A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Denham, S. A. « Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study », *Prepared for the National Children's Study by Bettelle Memorial Institute*, 2005, p. 282-298
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Compartament*, XI(1), 1-48
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4), 1145. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- Diaz, A., & Eisenberg, N. (2015). The Process of Emotion Regulation Is Different From Individual Differences in Emotion Regulation : Conceptual Arguments and a Focus on Individual Differences. *Psychological Inquiry*, 26(1), 37-47.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.959094>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation : Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation : Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>

- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ancoli, S. (1980). Facial signs of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1125-1134. <https://doi.org/10.1037/h0077722>
- England-Mason, G., Andrews, K., Atkinson, L., & Gonzalez, A. (2023). Emotion socialization parenting interventions targeting emotional competence in young children : A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Psychology Review*, 100, 102252. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102252>
- Epstein, M. H., & Sharma, J. (1998). Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment. Austin, TX: PRO-ED
- Erhart, A., Dmitrieva, J., Blair, R. J., & Kim, P. (2019). Intensity, not emotion : The role of poverty in emotion labeling ability in middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 180, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.12.009>
- Farmer, A. S., & Kashdan, T. B. (2012). Social Anxiety and Emotion Regulation in Daily Life : Spillover Effects on Positive and Negative Social Events. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(2), 152-162. <https://doi.org/10.1080/16506073.2012.666561>
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 967-984. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.4.967>
- Fonagy, P., Redfern, S., & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 51-61. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00724.x>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology : The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, 102-112. <https://doi.org/10.1177/106342660000800206>

- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1580>
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gendron, B. (2007). Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel. *Presses universitaires de la Méditerranée*.
- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 24. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., & Raver, C. C. (2003). Child poverty in the U.S.: An evidence-based framework for programs and policies. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Promoting positive child, adolescent and family development: A handbook of program and policy innovations* (pp. 81 – 136). *Thousand Oaks, CA: Sage*
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development : A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791–801. doi:10.1111/1469-7610.00494
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation : An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>

- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation : Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. T., & Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents : Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938-1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation : Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (Guilford., pp. 3–17). New York.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA) : A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Harrigan, J. A. (1984). The effects of task order on children’s identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, 8(2), 157-169. <https://doi.org/10.1007/BF00993071>
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young Children’s Theory of Mind and Emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M., & Hardman, C. E. (1987). Children’s Knowledge of the Situations that Provoke Emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343. <https://doi.org/10.1177/016502548701000304>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion : Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>

- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or Treat? : Uneven Understanding of Mind and Emotion and Executive Dysfunction in « Hard-to-manage » Preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00401>
- Izard, C. E. (1971). The face of emotion. New York: AppletonCentury-Crofts
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation : Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- James, W. (1948). What is emotion? 1884. In W. Dennis (Éd.), *Readings in the history of psychology*. (p. 290-303). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11304-033>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Kauhanen, J., Kaplan, G. A., Cohen, R. D., Julkunen, J., & Salonen, J. T. (1996). Alexithymia and risk of death in middle-aged men. *Journal of Psychosomatic Research*, 41(6), 541-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(96\)00226-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(96)00226-7)
- Kerr, S., Johnson, V. K., Gans, S. E., & Krumrine, J. (2004). Predicting Adjustment During the Transition to College : Alexithymia, Perceived Stress, and Psychological Symptoms. *Journal of College Student Development*, 45(6), 593-611. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0068>
- Kobak, R., & Ferenz-Gillies, R. (1995). Emotion regulation and depressive symptoms during adolescence : A functionalist perspective. *Development and Psychopathology*, 7(1), 183-192. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006416>

- Kochanska, G., & Coy, K. C. (2002). Child Emotionality and Maternal Responsiveness as Predictors of Reunion Behaviors in the Strange Situation : Links Mediated and Unmediated by Separation Distress. *Child Development*, 73(1), 228-240. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00402>
- Koivula, M., Huttunen, K., Mustola, M., Lipponen, S., & Laakso, M.-L. (2017). The Emotion Detectives Game : Supporting the Social-emotional Competence of Young Children. In M. Ma & A. Oikonomou (Éds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (p. 29-53). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51645-5_2
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING : The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>
- Langston, C. A. (1994). Capitalizing on and coping with daily-life events: Expressive responses to positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1112–1125
- Lindsey, E. W. (2019). Frequency and Intensity of Emotional Expressiveness and Preschool Children's Peer Competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1579168>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- López-Pérez, B., Gummerum, M., Wilson, E., & Dellaria, G. (2017). Studying Children's Intrapersonal Emotion Regulation Strategies from the Process Model of Emotion Regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 73-88. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1230085>
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2022). Systematic Review and Meta-Analysis of Classroom-Wide Social–Emotional Interventions for Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>

- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- Mayer, John D., "What is Emotional Intelligence?" (2004). *UNH Personality Lab*. 8. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- McCoy, D. C., Hanno, E. C., Ponczek, V., Pinto, C., Fonseca, G., & Marchi, N. (2021). Um compasso para aprender : A randomized trial of a social-emotional learning program in homicide-affected communities in Brazil. *Child Development*, 92(5), 1951-1968. <https://doi.org/10.1111/cdev.13579>
- MEDLINE Overview. (s. d.). [Product, Program, and Project Descriptions]. *U.S. National Library of Medicine*. Consulté 18 juillet 2023, à l'adresse https://www.nlm.nih.gov/medline/medline_overview.html
- Mehrabian, A., & Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31(3), 248-252. <https://doi.org/10.1037/h0024648>

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal Mind–Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73(6), 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00501>
- Mikolajczak, M. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mora, G. E. O. R. G. E., Freedman, A., & Kaplan, H. (1967). Adolf Meyer. *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Baltimore: Williams and Wil-kins, 363-366.
- Moreira, P., Crusellas, L., Sa, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children : Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>
- Moretti, S. (2009). Programme d'intervention visant le développement de la compréhension émotionnelle et des habiletés de régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). *European Review of Applied Psychology*, 65(1), 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.002>
- Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting : Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 452-466. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x>
- O'Sullivan, M., Ekman, P., Friesen, W., & Scherer, K. R. (1985). What you say and how you say it : The contribution of speech content and voice quality to judgments of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 54-62. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.54>
- Plutchik, R. (1980). Emotion. *A psychoevolutionary synthesis*.

- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1158-1174.
<https://doi.org/10.1080/02699930500282108>
- Pons, F., de Rosnay, M., Doudin, P.-A., Harris, P. L., Cuisinier, F. (2006). Emotion understanding as a reflective emotional competence: Between experiences and symbols. Dans F. Pons, M. F. Daniel, L. Lafortune, P.-A. Doudin & O. Albanese (Éds.), *Toward Emotional Competences* (pp. 19-32). Aalborg : Aalborg University Press
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P., & De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. *Affectivité et apprentissage scolaire*, 89-106.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions. L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, et O. Albanese, et al, 183-206.
- Pons, F., Harris, PL (2000). TEC (Test de Compréhension des Émotions). Oxford : Université d'Oxford Presse.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173538>
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding : Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00354>
- Putnam, K. M., & Silk, K. R. (2005). Emotion dysregulation and the development of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 17(04).
<https://doi.org/10.1017/S0954579405050431>

- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders : A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(2), 119-135.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>
- Raver, C. C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Raver, C., Roy, A., Pressler, E., Ursache, A., & Charles McCoy, D. (2016). Poverty-Related Adversity and Emotion Regulation Predict Internalizing Behavior Problems among Low-Income Children Ages 8–11. *Behavioral Sciences*, 7(4), 2. <https://doi.org/10.3390/bs7010002>
- Rich, B. A., Shiffrin, N. D., Cummings, C. M., Zarger, M. M., Berghorst, L., & Alvord, M. K. (2019). Resilience-based intervention with underserved children : Impact on self-regulation in a randomized clinical trial in schools. *International Journal of Group Psychotherapy*, 69(1), 30-53. <https://doi.org/10.1080/00207284.2018.1479187>
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a ‘pretend play-based training’ designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives: *Raisons éducatives*, N° 25(1), 261-287.
<https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Riediger, M., & Luong, G. (2015). From Adolescence to Old Age : Developmental Perspectives on the Extended Process Model of Emotion Regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 99-107.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.962443>

- Riou, B., & Landais, P. (1998). Principes des tests d'hypothèse en statistique : α , β et P. *Annales Françaises d'Anesthésie et de Réanimation*, 17(9), 1168-1180.
[https://doi.org/10.1016/S0750-7658\(00\)80015-5](https://doi.org/10.1016/S0750-7658(00)80015-5)
- Romilly, J. (1982). Les conflits de l'âme dans le Phèdre de Platon. *Wiener Studien*, 95, 100-113.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system. *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, 68-91.
- Roseman, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: Testing a theory of discrete emotions. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 899.
- Rosenthal, R., Archer, D., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., & Rogers, P. L. (1979). Measuring sensitivity to nonverbal communication: The PONS test. In *Nonverbal behavior* (pp. 67-98). Academic Press.
- Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children : Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 197-218.
<https://doi.org/10.1348/026151004323044573>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years : The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. 1; R. A. Thompson (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. *Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by nonlinear appraisal processes. *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development*, 7099.
- Schulten, P. (2005). To Cry or Not to Cry : Public Emotions in Antiquity. *Cultural and Social History*, 2(1), 9-22. <https://doi.org/10.1191/478003805cs031oa>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive Aggression Among Maltreated Children : The Contributions of Attention and Emotion Dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 381-395. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 349-363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Shin, N., Vaughn, B. E., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., Coppola, G., Bost, K. K., McBride, B. A., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584549>
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What Is Temperament Now? Assessing Progress in Temperament Research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (). *Child Development Perspectives*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x>
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (1999). Emotional Understanding : A Comparison of Physically Maltreating and Nonmaltreating Mother-Child Dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 407-417. <https://doi.org/10.1207/S15374424jccp280313>
- Sifneos, P. E. (1973). The Prevalence of 'Alexithymic' Characteristics in Psychosomatic Patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262. <https://doi.org/10.1159/000286529>

- Slovák, P., & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and Developing Social and Emotional Skills with Technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 22(4), 1-34.
<https://doi.org/10.1145/2744195>
- Slušnienė, G. (2019). Possibilities for Development of Emotional Intelligence in Childhood in the Context of Sustainable Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 133-145. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0010>
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding : Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222.
[https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding : A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001>
- Stassart, C., Etienne, A.-M., Luminet, O., Kaïdi, I., & Lahaye, M. (2019). The Psychometric Properties of the French Version of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Child Short Form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 293-306.
<https://doi.org/10.1177/0734282917740499>
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (2001). Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions at Six Years. *Social Development*, 8(2), 161-178.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00089>
- Stemmler, G., Heldmann, M., Pauls, C. A., & Scherer, T. (2001). Constraints for emotion specificity in fear and anger : The context counts. *Psychophysiology*, 38(2), 275-291.
<https://doi.org/10.1111/1469-8986.3820275>
- Suvarchala Rani, M. (2015). Emotional Intelligence-A Model for Effective Leadership, Competency and Career Growth. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S4), 240.
<https://doi.org/10.17485/ijst/2015/v8iS4/67032>

- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-142.
- Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K., & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5- to 15-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 252-271.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.004>
- Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A., & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : Un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant: *Enfance*, N° 4(4), 413-434.
<https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword : Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163-182.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>
- von Salisch, M. (2001). Children's emotional development : Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
<https://doi.org/10.1080/01650250143000058>
- Walden, T. A., Harris, V. S., & Catron, T. F. (2003). How I Feel : A Self-Report Measure of Emotional Arousal and Regulation for Children. *Psychological Assessment*, 15(3), 399-412.
<https://doi.org/10.1037/1040-3590.15.3.399>
- Wallon, H. (1938). La vie mentale (vol. VIII). Paris, Société de Gestion de l'Encyclopédie Française.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16.
<https://doi.org/10.1080/10459880903286755>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139(2), 271-299. <https://doi.org/10.1037/a0031640>

Worrying about Emotions in History. (2002). *The American Historical Review*.

<https://doi.org/10.1086/ahr/107.3.821>

Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. J., Cummings, E. M., & Denham, S. (1990). Antecedents of problem

behaviors in children of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 2(3),

271-291. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000778>

Zarra-Nezhad, M., & Noona Kiuru, K. A. (2015). Parenting Styles and Children's Emotional

Development during the First Grade : The Moderating Role of Child Temperament. *Journal of*

Psychology & Psychotherapy, 05(05). <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000206>

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of Emotional

Intelligence : Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96.

<https://doi.org/10.1159/000068580>

Zuckerman, M., & Przewuzman, S. J. (1979). Decoding and encoding facial expressions in preschool-

age children. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 3(3), 147-163.

<https://doi.org/10.1007/BF01142589>