



COURS EN LIGNES OUVERTS ET MASSIFS (MOOCS) DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE :

Le développement psychologique de l'enfant

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

Pr. Edouard Gentaz

En collaboration avec le Dr. Amaya Palama

Cours en lignes ouverts et massifs (MOOCs)
de l'Université de Genève :

Le développement psychologique de l'enfant

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

Pr. Edouard Gentaz
En collaboration avec le Dr. Amaya Palama

SOMMAIRE

Introduction	6
Comment se développent les compétences émotionnelles ?	7
Comment les compétences émotionnelles sont-elles liées au développement de l'empathie ?	8
Comment entrainer les compétences émotionnelles ?	10
Conclusions et perspectives	12
Conseils de lecture	13
Références bibliographiques	14

INTRODUCTION

Les compétences émotionnelles peuvent se définir par la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui (pour une revue, Mikolajczak, Quoidbach, Kisou, & Nelis 2014). Ces compétences émotionnelles jouent un rôle important chez les adultes dans les sphères de la santé physique et psychologique, les relations sociales et la réussite professionnelle. Trois niveaux sont différenciés dans le modèle des compétences émotionnelles : existent en premier lieu les connaissances que nous avons sur les compétences émotionnelles – c'est ce que je suis en train de faire : je peux lire des cours, faire des expériences, avoir un très bon niveau de connaissances, mais en revanche être incapable de les appliquer : le niveau de connaissances, la capacité de les appliquer et les dispositions de chacun. Il est possible de travailler et de s'entraîner sur les deux premiers niveaux, ce qui permettrait ainsi de moduler les effets de ses dispositions. Avant de présenter les recherches qui montrent comment entraîner ces compétences émotionnelles chez les enfants, examinons comment elles se développent durant l'enfance (cf. Gentaz, Denervaud & Vannetzel 2016).

1. COMMENT SE DÉVELOPPENT LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ?

Généralement, les émotions sont véhiculées par le corps entier; cependant, le visage joue un rôle très important pour la plupart des gens (pour des revues, voir Palama, Theurel & Gentaz, 2017 ; Theurel et al, 2016).

Les capacités d'identification perceptive des expressions faciales émotionnelles vont émerger durant la première année avec la capacité vers 7 mois de discriminer visuellement ou auditivement certaines émotions entre elles (les émotions primaires : joie, surprise, peur, colère, dégoût, tristesse) (pour une revue voir Bayet, Pascalis & Gentaz, 2014) et les situations de référénciation sociale (Feinman, 1982). Dès l'âge de deux ans, l'enfant est capable d'une première catégorisation verbale de certaines émotions de base. Par la suite, ces catégorisations continuent de se développer et l'enfant devient capable de catégoriser un nombre croissant d'émotions de plus en plus finement (pour une revue, voir Gosselin, 2005). Les enfants commenceraient par catégoriser les émotions selon deux catégories basées sur les valences positives (agréable/plaisant) et négatives (désagréable/déplaisant) et ne parviendraient que plus tardivement à une catégorisation en émotions spécifiques comme chez l'adulte (Widen & Russel, 2008).

« L'ordre d'apparition » dans l'identification des émotions semble dépendre des méthodes de présentation utilisées (histoires, films, visages) et des modalités de réponses (Theurel et al, 2016). Toutefois, un pattern général de développement se dégage à partir des différentes études : l'identification de l'émotion de joie est déjà bien acquise à 3 ans et celles des émotions de tristesse, colère et peur évoluent plus lentement pour être bien reconnues vers 5-6 ans. L'identification de la surprise et du dégoût se fera plus tard, entre 6 et 10 ans (Widen & Russel, 2013).

La compréhension des termes émotionnels, des indices situationnels, physiologiques et mentaux qui permettent à quelqu'un d'identifier une émotion et des situations capables d'induire des émotions s'améliore progressivement avec l'âge (cf. Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Entre deux et quatre ans, l'enfant commence à comprendre l'incidence des causes externes et de certains souvenirs d'événements externes sur les émotions. A partir de 5 ans l'enfant commence à comprendre l'influence des désirs sur les émotions et vers 6-7 ans il comprend en plus le rôle des croyances et des perceptions sur les émotions. Il commence aussi à cet âge à faire la distinction entre l'apparence et la réalité d'une émotion par

exemple qu'il est possible de masquer une émotion. A partir de huit ou neuf ans, l'enfant va comprendre l'incidence des règles morales sur certaines émotions (ex : se sentir coupable pour un acte moralement répréhensible). Vers 9 ou 10 ans, il comprend également les émotions mixtes (le fait de ressentir plusieurs émotions de valence différente en même temps) (ex. être heureux de recevoir un vélo en cadeau mais avoir peur de l'utiliser).

La capacité de régulation des émotions permet à l'individu de modifier la nature de son émotion, son intensité, sa durée ou sa composante expressive (Gross, 1999). Durant la première année de vie, les bébés ne disposent que de certains mécanismes tels que la stimulation tactile ou le détournement de regard pour diminuer les états émotionnels négatifs mais sont largement dépendants des adultes pour réguler leurs émotions. De 3 à 6 ans, les jeunes enfants développent la capacité à générer des émotions et à masquer ou minimiser leurs expressions dans certaines circonstances. Ils développent également durant cette période pré-scolaire leur répertoire langagier et deviennent capables de penser et de parler de leurs émotions (pour une revue, voir Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). Durant la période scolaire, le développement des habiletés cognitives et du contrôle attentionnel va jouer un rôle important dans le développement des capacités de régulation (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart, & Mueller, 2006). Avec l'âge, les enfants vont percevoir les liens entre leurs efforts de régulation et la modulation de leurs émotions. Ils deviendront ensuite capable à la pré-adolescence d'utiliser des stratégies de régulation très spécifiques telles que la résolution de problèmes, la recherche de soutien, la distraction ou la réévaluation (Denham, 2005).

2. COMMENT LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES SONT-ELLES LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EMPATHIE ?

Il est clair que de bonnes compétences émotionnelles permettent de bonnes interactions sociales. Ces capacités ont aussi été examinées plus récemment dans le cadre plus général de la compréhension de l'empathie. Même si ce concept est actuellement à la mode il est ancien car il date de 1900. Rappelons que l'empathie correspond à la capacité de reconnaître, percevoir et ressentir les émotions de l'autre, tout en adoptant son point de vue. En d'autres termes, je suis capable de reconnaître que l'autre vit une émotion différente de la mienne. Il existe de grands débats entre les neuroscientifiques et les éthologistes pour savoir si

l'empathie est propre à l'Homme ou non – certains pensent que oui ; d'autres la trouvent aussi chez des primates non humains ; l'éthologiste Frans de Waal fait l'hypothèse même que son origine est liée à l'apparition des soins parentaux. L'empathie est également étudiée parce qu'elle constitue le fondement de nos comportements altruistes et de la morale. En effet, l'absence d'empathie chez les individus induit des difficultés au niveau de leurs comportements altruistes et moraux. Cependant, l'empathie exige différentes compétences complexes. Il faut d'abord être capable d'identifier et de comprendre l'émotion que l'autre. Ensuite, il faut être en mesure d'inférer que cet autre puisse penser différemment de soi : c'est la théorie de l'esprit. Rappelons qu'un enfant de 3 ans pense que tout le monde pense comme lui et il faut attendre 5 ans pour qu'il commence à penser que l'autre peut penser différemment de lui. Enfin, il faut être capable de bien faire la différence entre l'état mental de l'autre et le sien pour éviter toute contagion émotionnelle.

Hoffman a développé un modèle de l'empathie du point de vue de la psychologie sociale. Pour cet auteur, l'empathie se construit progressivement et lentement dès la naissance et à travers des phases (pour une revue, cf. Berthossat & Gentaz, 2013). Il reste vague sur les tranches d'âge, mais il montre que l'empathie démarre dès la naissance, puisque le bébé est capable de faire une différence entre ses propres pleurs et ceux des autres. Ensuite, pour les enfants plus âgés, l'auteur va étudier les réactions d'un enfant face à la détresse d'un copain : est-il affecté ? Comment ? Quelles stratégies trouve-t-il pour essayer de réduire la détresse qu'il éprouve face à l'état émotionnel de son copain ? Tout d'abord, il passe par une phase dite égocentrique, c'est-à-dire qu'il trouvera une astuce qui rassurera son copain – je suis dans la cour de récréation, et mon copain pleure parce qu'il s'est fait mal ; je vais lui apporter mon doudou, ou je vais chercher ma maman ou ma maîtresse. Il s'agit d'une vision égocentrique parce que son comportement est celui qu'il aurait s'il s'était fait mal, mais il n'est pas pertinent pour l'autre enfant. Il faudra attendre quelques années de plus pour qu'il puisse se mettre à la place de l'autre et se dire qu'il ira chercher le doudou ou la maman de l'autre pour résoudre son problème. Après 12 ans, avec l'adolescence, l'empathie ne sera plus seulement mise en œuvre dans des situations quotidiennes ; elle le sera indépendamment de la situation que vit le jeune. Certains jeunes éprouveront de l'empathie pour des situations telles que la faim dans le monde, ou encore d'autres problèmes sociaux, à partir d'informations issues de la Presse ou des réseaux sociaux. C'est grâce à cette empathie que certains voudront changer le monde.

3. COMMENT ENTRAINER LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES ?

Etant donné l'importance des compétences émotionnelles dans le développement de l'enfant, plusieurs études ont tenté d'élaborer des programmes de prévention ou d'entraînement des compétences émotionnelles afin de soutenir le développement de ces compétences chez les enfants typiques et atypiques. Ces programmes regroupent une grande variété de matériel (jeu, histoire, vidéos, photos), de procédure d'entraînement (discussion, jeu de rôle, etc.) et d'outils d'évaluation (pour une revue voir Sprung, Münch, Harris, Ebesutani, & Hofmann, 2015). La majorité des études cherchant à favoriser le développement de ces compétences émotionnelles ont été conduites sur des populations cliniques telles que l'autisme (e.g., Begeer et al., 2011) ou le handicap sensoriel, moteur, ou cognitif (e.g., Dyck & Denver, 2003).

De nombreuses études ont également construit des programmes d'entraînement des compétences émotionnelles dans un objectif d'amélioration des performances académiques ou de réduction des comportements antisociaux (e.g., Izard et al. 2008). Ainsi selon la méta-analyse de Sprung et al. (2015), il n'existerait que sept études réalisées sur l'enfant typique visant à améliorer les compétences émotionnelles. Pour la majorité, ces études ont utilisé un outil unique d'évaluation (Test of Emotion Comprehension ; Pons & Harris, 2000), n'ont porté que sur un âge cible ou une tranche d'âge réduite et présentaient un délai très réduit entre les évaluations pré et post-test. De plus, les entraînements ciblaient généralement qu'une compétence spécifique (reconnaissance ou compréhension des émotions mixtes par exemple) et étaient souvent conduits par des chercheurs. Tous ces éléments limitent la généralisation des résultats de ces entraînements ainsi que leur conséquence pratique en limitant l'intégration de ces entraînements au quotidien scolaire de l'enfant. Enfin, il est intéressant de noter qu'aucune de ces études n'a été réalisée dans un pays francophone.

Pour dépasser ces limites, Theurel et Gentaz (2016) ont évalué la possibilité d'aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles à l'aide d'un entraînement dispensé pendant les heures de classe. Deux cent trente-deux enfants âgés de 6 à 12 ans et de quatre niveaux scolaires différents ont été évalués au moyen d'un paradigme pré-test, entraînement, post-test après avoir été divisés en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Durant la phase d'entraînement, le groupe expérimental a bénéficié d'un programme

d'entraînement portant sur les compétences émotionnelles d'identification, de compréhension et de régulation des émotions tandis que le groupe contrôle suivait des séances d'aide et de soutien scolaire.

Le groupe expérimental a bénéficié de sept séances de deux heures. Le programme des séances a été établi et développé par les chercheurs en collaboration avec les enseignants volontaires impliqués dans la recherche. Quatre journées de formation (24 heures) aux compétences émotionnelles ont été dispensées par les chercheurs à l'intention des enseignants préalablement à l'étude. Ces journées ont permis aux enseignants de s'approprier la littérature scientifique actuelle sur les compétences émotionnelles, de prendre connaissance du rôle des compétences émotionnelles dans l'apprentissage scolaire, la gestion du stress, et la qualité globale de vie, et de participer à des groupes de discussion sur la création de stratégies et outils de développement des compétences émotionnelles. Les enseignants ont construit et testé durant cette formation le matériel pédagogique nécessaire au programme d'entraînement.

Les séances avaient pour but de travailler quatre compétences émotionnelles (l'identification, l'expression, la compréhension, et la régulation) sous forme ludique avec des activités adaptées selon l'âge et les contraintes scolaires. Pour la compétence *identification* (2 séances), les objectifs étaient de 1/ savoir identifier les six émotions de base à partir de photos d'expressions faciales et de savoir repérer des constantes dans l'identification des expressions faciales émotionnelles indépendamment de l'âge, du sexe et du groupe ethnique, 2/ de diversifier le vocabulaire rattaché à ces émotions et de savoir et de savoir relier les expressions faciales émotionnelles au vocabulaire émotionnel, 3/ de lister les paramètres intervenant dans l'identification des émotions (visage, voix, posture et contexte) et de mettre en avant l'importance de ces paramètres en fonction des situations. Pour la compétence *expression* (1 séance), les objectifs étaient d'apprendre à exprimer ses émotions de différentes façons et de prendre conscience des effets de l'expression sur soi et sur les autres. Pour la compétence *compréhension* (2 séances), les objectifs étaient de 1/ d'apprendre les situations à l'origine des émotions de base, 2/ de comprendre qu'une situation peut déclencher des émotions contradictoires et qu'une même situation peut déclencher des émotions différentes, selon les personnes et selon le contexte. Pour la compétence *régulation* (2 séances), les objectifs étaient 1/ d'apprendre à identifier le ressenti lié à une émotion désagréable, non contrôlée ou non exprimée, 2/ de déterminer

les réactions possibles face à diverses émotions ainsi que de déterminer les stratégies de régulation les plus appropriées en fonction des situations

Le niveau de compétences des enfants a été évalué lors du pré-test et du post-test à l'aide de trois épreuves de compétences émotionnelles. Les résultats principaux révèlent une amélioration significative des performances émotionnelles entre les 2 phases d'évaluation (pré et post test) chez les enfants ayant bénéficiés de l'entraînement (groupe test : progression moyenne de 16 %) comparative-ment au groupe contrôle (progression moyenne de 0.7 %). La majorité des enfants ayant bénéficié de l'entraînement présentent une progression positive (71%) alors que ce n'est pas le cas pour les enfants du groupe contrôle (41%, soit 42 sur les 103 du groupe contrôle). Ces résultats soutiennent donc ceux de précédentes études (Sprung et al., 2015), en montrant qu'il est possible d'entraîner les compétences émotionnelles des enfants et apportent de nouvelles perspectives éducatives en proposant un entraînement intégré au cadre scolaire, dispensé par des enseignants et adapté à une classe d'âge étendue (6 à 12 ans). L'importance du bénéfice de cet entraînement aux compétences émotionnelles pourrait s'expliquer par le fait que notre entraînement était intégré aux pratiques pédagogiques et au rythme scolaire habituel et dispensé par l'équipe pédagogique, préalablement formée et pleinement intégrée à la construction du programme.

4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

En conclusion, le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant est un aspect important du développement cognitif qui a été relié à de nombreux facteurs tels que les comportements sociaux, les performances académiques et la santé. Ainsi, les enfants et adolescents ayant de bonnes compétences émotionnelles ont de meilleures performances académiques (Lecce, Caputi, & Hughes, 2011), de meilleures relations avec leurs enseignants et leurs pairs (McDowell, O'Neil, & Parke, 2000) et présentent moins d'absences et d'exclusions scolaires que leurs pairs ayant de faibles compétences émotionnelles (Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007). Également, plusieurs études révèlent que les compétences émotionnelles sont positivement associées aux comportements prosociaux et négativement aux comportements antisociaux (Mavroveli et al., 2007). Des compétences émotionnelles élevées sont également associées à moins de problèmes de santé psychologiques (Shrivastava et Mukhopadhyay, 2009), et à moins de plaintes somatiques (Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart & Mikolajczak, 2010).

Enfin, les enseignants avec un niveau de compétences socio-émotionnelles plus élevé témoignent une gestion de classe plus efficace, utilisent de manière plus habile les expressions émotionnelles et le soutien verbal pour promouvoir l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre, et pour gérer le comportement des élèves (Jennings & Greenberg, 2009). Ainsi, former le personnel enseignant aux compétences émotionnelles pourrait favoriser le développement des compétences émotionnelles de l'enfant ainsi qu'améliorer les pratiques éducatives de l'enseignant de manière plus général. Dans cette perspective certains auteurs proposent des entraînements aux compétences émotionnelles intégrant des outils de formation du personnel enseignant ainsi que des élèves.

CONSEILS DE LECTURE

Pour une synthèse courte des dernières recherches sur le développement affectif, social et neurocognitif des enfants :

Gentaz, E., Denervaud, S. & Vannetzel, L. (2016). *La vie secrète des enfants*. Paris: Odile Jacob.

Pour connaitre les dernières recherches sur les émotions et l'entraînement des compétences émotionnelles

Sander, D. (2016). *Le monde des émotions*. Paris: Belin

Theurel, A., & Gentaz, E. (2016). *Entrainer les compétences émotionnelles à l'école*. ANAE, 139, 545-555.

Un reportage sur l'entraînement des compétences émotionnelles en crèche : www.youtube.com/watch?v=r9nJJBsYt8w&feature=youtu.be

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bayet, L., Pascalis, O., & Gentaz, É. (2014). Le développement de la discrimination des expressions faciales émotionnelles chez les nourrissons dans la première année. *L'Année psychologique*, 114(03), 469-500.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., Hoddenbach, E., & Boer, F. (2011). Theory of mind training in children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(8), 997-1006.

Berthossat, J. & Gentaz, E. (2013). Le développement de l'empathie chez l'enfant : le point de vue psychologique. *Médecine & Enfance*, 10,

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child development*, 529-548.

Denham, S. A. (2005). 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*, 282-98.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 445-470.

Gentaz, E., Denervaud, S. & Vannetzel, L. (2016). *La vie secrète des enfants*. Paris : Odile Jacob.

Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 46(3), 126.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.

Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379-400.

Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology*, 20(01), 369-397.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of personality assessment*, 92(4), 317-326.

Lece, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of experimental child psychology*, 110(3), 313-331.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well being and peer rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.

McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 306-324.

Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kisou, I. & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239-259.

Palama, A., Theurel, A. & Gentaz, E. (sous presse, 2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine et Enfance*.

Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.

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.

Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.

Shrivastava, A., & Mukhopadhyay, A. (2009). Alienation and emotional intelligence of adolescents with internalising symptoms. *Journal of the Indian Academy of Applied psychology*, 35(1), 99-105.

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*.

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 from 5- to 15- year-olds. *Journal of experimental child psychology*, 150, 252-271

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive development*, 23(2), 291-312.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 565-581.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological bulletin*, 139(2), 271.



Pr. Edouard Gentaz

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université de Genève

Edouard.Gentaz@unige.ch
www.unige.ch/fapse/sensori-moteur
www.facebook.com/LaboSMAS/