

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE RÔLE DE LA FLEXIBILITÉ COGNITIVE ET DES INTERACTIONS
FAMILIALES SUR LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS D'ENFANTS D'ÂGE
PRÉSCOLAIRE EN CONTEXTE DE PRÉCARITÉ FINANCIÈRE

ESSAI DE 3^e CYCLE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
NOÉMIE HEIDER

MAI 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION) (D.Ps.)

Direction de recherche :

Karine Dubois-Comtois, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

directrice de recherche

Sabrina Suffren, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

codirectrice de recherche

Jury d'évaluation :

Karine Dubois-Comtois, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

directrice de recherche

Diane St-Laurent, Ph. D.
Université du Québec à Trois-Rivières

évaluatrice interne

Célia Matte-Gagné, Ph. D.
Université Laval

évaluatrice externe

Ce document est rédigé sous la forme d'article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 360) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité de programmes de cycles supérieurs du département de psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

Sommaire

Cet essai vise à mieux comprendre la manière dont les expériences familiales ainsi que les caractéristiques individuelles de l'enfant sont associées au développement des capacités de compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire issus de famille à faible revenu. Il a été démontré dans les études que plusieurs facteurs peuvent influencer sur le développement d'une bonne capacité à comprendre les émotions. Considérant les obstacles supplémentaires liés à un contexte de précarité financière, il est crucial d'étudier les mécanismes sous-jacents au développement de cette compétence importante à l'adaptation sociale future de l'enfant (Trentacosta & Fine, 2010) afin d'identifier plus précisément les facteurs sur lesquels il serait possible d'intervenir efficacement. Cette étude avait donc pour objectif d'étudier le rôle de la qualité des interactions familiales et de la flexibilité cognitive de l'enfant dans le développement des différentes composantes de la compréhension des émotions, à savoir réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée. Au total 85 familles ont été recrutées pour participer à cette recherche. Une visite à domicile a eu lieu alors que les enfants étaient âgés de 3 à 5 ans. Les interactions familiales ont été filmées lors d'un souper en famille, puis codées à l'aide du *Mealttime Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994). La compréhension des émotions des enfants a également été évaluée lors de cette visite à l'aide du *Affect Knowledge Test* (AKT; Denham, 1998). Les résultats de régression multiple indiquent, après avoir considéré les caractéristiques sociodémographiques et langagières de l'enfant, un lien entre la qualité des interactions familiales et chacune des composantes de la compréhension des émotions. Par ailleurs, les enfants ayant de meilleures capacités de

flexibilité cognitive performant mieux aux tâches évaluant la composante expressive et non-stéréotypée de la compréhension des émotions en contrôlant pour les covariables. Les conclusions de cet essai appuient l'importance de considérer le milieu familial, et les interactions entre tous les membres de la famille, ainsi que la flexibilité cognitive dans la capacité des enfants d'âge préscolaire issus de milieux à risque socioéconomique à identifier, nommer et comprendre les émotions. Ces résultats permettent de discuter de pistes de prévention et d'intervention pertinentes à considérer auprès des jeunes enfants à risque de présenter des difficultés de compréhension des émotions.

Table des matières

Sommaire	iv
Liste des tableaux.....	ix
Remerciements.....	x
Introduction générale	1
Conceptualisation et développement de la compréhension des émotions	4
Reconnaissance des émotions	4
Connaissance des émotions au sein de situations sociales.....	6
Évaluation de la compréhension des émotions	8
En résumé.....	14
Article scientifique. Le rôle de la flexibilité cognitive et des interactions familiales sur la compréhension des émotions d'enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière.....	16
Résumé.....	18
Introduction.....	19
Compréhension des émotions	20
Caractéristiques individuelles et compréhension des émotions.....	22
Interactions familiales et compréhension des émotions.....	24
Compréhension des émotions et contexte socioéconomique.....	27
Étude actuelle.....	30
Méthode	31
Participants.....	31
Procédure	31

Instruments de mesure	32
Informations sociodémographiques	32
Compréhension des émotions	32
Habilités verbales	34
Flexibilité cognitive	35
Interactions familiales.....	35
Résultats	37
Données manquantes	37
Analyses préliminaires.....	38
Analyses principales	41
Composante réceptive.....	43
Composante expressive.....	43
Composante stéréotypée	44
Composante non-stéréotypée.....	44
Discussion	45
Compréhension des émotions et la qualité des interactions familiales.....	45
Compréhension des émotions et caractéristiques individuelles des enfants.....	49
Contexte socioéconomique	54
Limites et forces.....	56
Conclusion	57
Références	58
Discussion générale	68

Rôle de la famille dans l'acquisition des capacités de compréhension émotionnelle.....	69
Rôle de la flexibilité cognitive dans l'acquisition des habiletés de compréhension des émotions.....	71
Contexte de précarité financière	72
Contribution de ce projet doctoral	75
Limites	80
Conclusion.....	83
Références générales.....	86

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Statistiques descriptives des principales variables à l'étude avant l'imputation des données manquantes 38
- 2 Corrélations bivariées entre les variables à l'étude et les caractéristiques sociodémographiques 39
- 3 Analyses de régression hiérarchique des variables explicatives sur les composantes de la compréhension des émotions 42

Remerciements

Malgré tous les moments où la motivation se faisait plutôt rare, j'en suis enfin à écrire mes remerciements. Et pourtant, je n'aurai jamais pu y arriver sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes.

D'abord, je voudrais remercier ma directrice de recherche, madame Karine Dubois-Comtois. Merci d'avoir toujours répondu présente lorsque j'en avais besoin. Tes encouragements, ton soutien et tes conseils tout au long de ce processus m'ont donné le courage de mener à terme cet essai. Tous les étudiants gagneraient à avoir une directrice comme toi. Merci du plus profond de mon cœur!

Je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes impliquées dans le projet de recherche qui ont rendu sa réalisation possible, ainsi que les familles qui ont accepté de nous faire confiance en nous permettant d'explorer leur intimité.

Je remercie mes amies pour leur douceur, leur soutien, mais surtout pour les séances d'études, les *partys*, les soupers, les randonnées, les *roadtrips*. Pour toutes les fois où vous avez pris des nouvelles de mon essai, et de son sujet! Votre amitié est précieuse!

À ma famille, Stéphane, Sophie et ma petite sœur, Marie-Ève. Merci pour votre dose d'amour quotidienne et vos encouragements. Malgré les défis du quotidien vous avez

toujours su être là pour moi, votre présence est apaisante. Merci de me ramener à l'essentiel et à l'instant présent. Je vous aime.

Enfin, je tiens à remercier mon copain des 12 dernières années, Frédéric. Ton amour, ta rigueur, ton humour et tous les moments vécus ensemble m'ont apporté l'énergie dont j'avais besoin dans les périodes plus difficiles. Ta présence à mes côtés est inestimable! À partir de maintenant, je suis prête pour nos projets à deux. Je t'aime.

Introduction générale

Ces dernières décennies, le bien-être des enfants est devenu une préoccupation croissante, comme en témoigne la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (Coalition canadienne pour les droits des enfants, n.d.; Nations Unies, 1989). Plusieurs chercheurs tentent d'identifier et de comprendre les déterminants d'un développement harmonieux chez l'enfant, les compétences émotionnelles n'y font pas exception. Ces petits êtres, qui vivent leurs émotions sans filtre, font face à un monde social complexe et doivent développer un large éventail de compétences qui leur permettront de créer des interactions sociales satisfaisantes. Maintes études ont permis d'illustrer que la maîtrise d'un ensemble de compétences liées à l'expression, au contrôle et à la compréhension des émotions est déterminante pour la réussite scolaire, le bien-être psychologique et l'adaptation future de l'enfant (Coutu et al., 2012; Laurent, 2017).

Parmi les habiletés socioémotionnelles essentielles pour l'enfant se trouve la compréhension des émotions qui renvoie à la capacité de développer une conscience affinée de ses propres sentiments et ceux d'autrui (Weimer et al., 2012). Les émotions sont des catégories d'informations qui permettent de déduire l'état interne d'une personne à partir de plusieurs indices perceptifs tels que l'expression faciale, le ton de voix, la posture corporelle ainsi que la situation dans laquelle l'évènement émotionnel s'est produit (Ekman, 1992; Ogren & Johnson, 2020; Weimer et al., 2012). Par exemple, si un enfant voit un ami agité ou tendu lors d'un exposé oral, il sera en mesure d'attribuer la

catégorie émotionnelle de « peur » et ainsi y réagir de manière appropriée en adoptant un comportement réconfortant ou rassurant. Les émotions sont à la base des interactions sociales alors qu'elles constituent une source importante d'informations permettant de guider les interactions (Denham & Burton, 2003). En général, une bonne compréhension des émotions réfère à la capacité de l'enfant à percevoir, décoder et interpréter différentes émotions, non seulement les siennes, mais celles des autres, et à comprendre les causes et les conséquences probables de ces dernières dans un contexte social (Coutu et al., 2012; Denham, 1986; Pons & Harris, 2019).

Les écrits théoriques suggèrent que de telles compétences sont essentielles pour permettre à l'enfant de bien s'adapter à son environnement (Denham, 1998; Saarni, 2000). Il a été démontré que la capacité des enfants d'âge préscolaire à reconnaître et à comprendre les émotions des autres est liée à leur compétence sociale (Trentacosta & Fine, 2010), à leur popularité auprès des pairs (Harris, 2008) ainsi qu'à moins de problèmes internalisés et externalisés, dont une diminution de la tendance à recourir à des comportements agressifs (Denham et al., 2012; Laurent, 2017; Trentacosta & Fine, 2010). Dans l'ensemble, une bonne compréhension des émotions est essentielle pour interagir efficacement au sein de contextes sociaux alors qu'elle permet d'inférer comment une autre personne se sent. En fin de compte, elle permet de former des relations interpersonnelles satisfaisantes (Rosnay et al., 2008). Par ailleurs, une récente méta-analyse a mis en évidence un lien modéré entre la compréhension des émotions et la réussite scolaire (Voltmer & von Salisch, 2017). À l'inverse, les enfants ayant une

mauvaise compréhension des émotions sont généralement plus à risque d'éprouver des difficultés scolaires et de vivre du rejet de la part de leurs pairs (Doudin & Erkohen, 2000 et Lafortune & Mongeau, 2002, cités dans Sprung et al., 2015).

Conceptualisation et développement de la compréhension des émotions

La compréhension des émotions est un construit multidimensionnel qui implique plusieurs compétences et divers modèles théoriques ont été développés pour décrire les niveaux de la compréhension des émotions en fonction de l'âge de l'enfant (voir Bassett et al., 2012, pour une revue des modèles). Denham (1998), une pionnière dans le domaine, a proposé que la compréhension émotionnelle à l'âge préscolaire comprend deux ensembles de compétences, soit la reconnaissance des émotions (identification et étiquetage des émotions de soi et de l'autre) ainsi que la compréhension des émotions provoquées au sein de situations sociales (attribution des émotions de soi et de l'autre en se basant sur des indices situationnels et contextuels).

Reconnaissance des émotions

En termes de développement normatif, d'après Denham et Burton (2003), la reconnaissance des signaux émotionnels dans les expressions faciales ou le ton de la voix des autres constitue la première manifestation de la compréhension des émotions. Les nourrissons utilisent les visages humains comme référentiel pour comprendre et apprendre les différentes expressions émotionnelles telles que la joie, la tristesse, la colère et la peur (Izard et al., 1995; Trevarthen, 2005). Dès l'âge de 3-4 mois, le nourrisson est en mesure

de faire la distinction entre certaines expressions faciales, notamment la joie, la surprise, la colère et les expressions neutres (Coutu et al., 2012). Vers la fin de la première année, les tout-petits commencent à accorder de plus en plus d'importance aux signaux émotionnels émis par leur mère et ils arrivent à moduler leurs comportements en fonction des expressions faciales émises par celle-ci (Boccia & Campos, 1989). Par exemple, l'étude de Sorce et al. (1985) consistait à placer l'enfant sur une surface en verre surplombant un espace vide, puis à observer leurs réactions en fonction des expressions faciales de leur mère. Les résultats ont montré que les enfants étaient plus susceptibles de franchir le plateau lorsqu'ils étaient encouragés par des signaux émotionnels positifs de la part du parent. Ainsi, cette étude suggère que déjà à l'âge d'un an, les enfants sont capables d'attribuer et de reconnaître la valence associée aux expressions faciales. Ce n'est que vers 18 à 24 mois que les enfants acquièrent le lexique émotionnel nécessaire pour étiqueter les émotions (Conte et al., 2019). Dans une étude longitudinale d'une cohorte d'enfants âgés entre 2 et 5 ans, Wellman et al. (1995) ont montré qu'à partir de 2 ans, les enfants possèdent le vocabulaire pour nommer les émotions de soi et des autres à valence positive (être heureux, se sentir bien, aimer ou se sentir aimé) et négative (se sentir fâché, apeuré, être triste) dans les conversations familiales. C'est avec le développement, en particulier l'acquisition du langage, que les enfants deviennent capables de différencier et de classer les expressions faciales émotionnelles (Widen, 2013; Widen & Russell, 2003, 2008). Plus précisément, leur capacité à reconnaître (non verbalement) et à étiqueter (verbalement) les expressions émotionnelles augmentent entre l'âge de 2 et 4 ans (Denham &

Couchoud, 1990a), période développementale durant laquelle le lexique émotionnel subit une véritable explosion (Maillochon, 2008).

On distingue deux composantes dans la reconnaissance des émotions : la composante réceptive consiste à appairer le vocabulaire émotionnel aux expressions faciales et repose sur le langage réceptif tandis que la composante expressive consiste à étiqueter les expressions faciales et nécessite la production du langage (Coutu et al., 2012; Michalson & Lewis, 1985). Les enfants d'âge préscolaire sont plus doués pour identifier les expressions faciales émotionnelles en les reliant ou les montrant du doigt plutôt que de les nommer (Gross & Ballif, 1991; Markham & Adams, 1992; Michalson & Lewis, 1985). Ils reconnaissent habituellement en premier lieu l'expression émotionnelle de la joie, suivie de près par celles de la tristesse et de la colère, puis de la peur et de la surprise (Gosselin, 1995; Herba & Phillips, 2004). Les enfants d'âge préscolaire doivent être en mesure d'identifier les expressions émotionnelles qu'ils voient lors des interactions sociales (Denham & Burton, 2003) et des études suggèrent qu'une capacité accrue à reconnaître les émotions chez ces enfants est associée à une meilleure compétence sociale ainsi qu'à leur réussite scolaire ultérieure (Izard et al., 2001).

Connaissance des émotions au sein de situations sociales

Bien que la reconnaissance des expressions émotionnelles soit importante, elle n'est pas toujours suffisante pour comprendre les émotions de soi et des autres, en particulier lorsque l'expression faciale est masquée ou ambiguë (Fine et al., 2006). Les informations

situationnelles et contextuelles s'avèrent donc particulièrement importantes dans ces situations, comme l'ont souligné Denham et Burton (2003) et Michalson et Lewis (1985). Dès l'âge de 2 ans, les enfants peuvent faire référence à leurs propres émotions et celles des autres, et également évoquer les raisons et les conséquences associées à ces émotions lors de conversations informelles (Dunn & Brown, 1994). La capacité de l'enfant à interpréter les émotions d'autrui en se basant sur des informations contextuelles émerge pendant les années préscolaires et continue de se développer pendant les années scolaires (Brody & Harrison, 1987; Denham & Burton, 2003; Denham & Couchoud, 1990b). Aux alentours de l'âge de 4 ans, les enfants peuvent identifier les causes familières associées aux émotions (Fabes et al., 1988) et comprendre qu'une émotion peut être provoquée par des situations différentes pour chaque personne (Denham & Couchoud, 1990b). Ces deux types de compétences réfèrent respectivement à la compréhension des émotions sans équivoques (stéréotypées) et équivoques (non-stéréotypées). D'une part, la compréhension des émotions stéréotypées correspond à la capacité de l'enfant à discerner et à comprendre les émotions suscitées par des situations sociales communes ou familières, pour lesquelles les réactions émotionnelles sont communément acceptées dans une culture donnée (Denham, 1998). Par exemple, il est généralement reconnu que de recevoir un cadeau suscite de la joie chez un individu alors que de perdre un jouet provoque de la tristesse. Ainsi, lorsque l'expression faciale de l'émotion et les éléments contextuels qui l'accompagnent sont cohérents, il est possible d'inférer les émotions d'une autre personne à partir de la connaissance de cette situation émotionnelle précise. Toutefois, lorsque les signaux émotionnels sont contradictoires entre l'expression faciale et la situation (p. ex.,

lorsqu'un enfant affiche un visage triste lors de son anniversaire), il est alors inapproprié de se fier uniquement à la connaissance de la situation émotionnelle pour inférer l'émotion. La compréhension des émotions non-stéréotypées réfère donc à cette capacité chez l'enfant à identifier l'état émotionnel d'un individu à partir de signaux émotionnels qui ne sont pas conformes aux attentes normatives pour la situation (Iannotti, 1985). Les situations sont considérées comme équivoques lorsqu'un enfant pourrait possiblement ressentir deux émotions différentes (p. ex., on pourrait être effrayé ou heureux à l'idée d'entrer dans l'eau d'une piscine, en fonction de son expérience et de ses préférences personnelles). Les études suggèrent que la compréhension des émotions suscitées au sein des situations sociales est associée à de meilleures compétences cognitives et sociales, notamment à une plus grande appréciation par les pairs ainsi qu'à une réduction des comportements conflictuels lors du jeu (Denham et al., 1990; Dunn & Cutting, 1999; Garner & Waajid, 2012).

Évaluation de la compréhension des émotions

Plusieurs instruments de mesure ont été développés pour évaluer la compréhension des émotions chez les enfants aux périodes préscolaires et scolaires (Denham, 1986; Izard et al., 2003; Pons et al., 2004). À notre connaissance, les deux mesures les plus couramment utilisées sont le *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000) utilisé avec des enfants de 3 à 11 ans et le *Affect Knowledge Test* (AKT; Denham, 1986) administré auprès d'une population d'enfants de 3 à 5 ans (Bassett et al., 2012; Cavioni et al., 2020).

Le TEC a été utilisé dans plusieurs pays et auprès d'enfants issus de divers milieux socioéconomiques (Albanese & Molina, 2008; Franco et al., 2017; Ornaghi et al., 2016; Tenenbaum et al., 2004). Cet instrument permet une évaluation rapide et complète de la compréhension des émotions sans que des compétences linguistiques avancées soient nécessaires (De Stasio et al., 2014). Il est disponible en deux versions (garçon et fille) pour éviter tout biais de genre. Ce test est constitué d'une série de bandes dessinées avec des personnages sans visage. Pour chaque bande dessinée, l'expérimentateur lit une brève histoire de manière neutre, et ensuite, l'enfant doit identifier l'émotion ressentie (p. ex., joie, tristesse, colère, peur et neutre) par le personnage de l'histoire, en pointant du doigt l'image correspondante parmi les choix de réponses. Le TEC évalue neuf facettes de la compréhension des émotions : la reconnaissance des expressions faciales, les causes externes des émotions, l'influence des désirs, l'impact des croyances, l'influence des souvenirs, la régulation des émotions et les émotions cachées, mixtes, et morales. Les qualités psychométriques de cet instrument sont bonnes. Des recherches démontrent une bonne fidélité test-retest, $r(18) = 0,83$, lorsqu'il est administré à des enfants âgés de 3 à 10 ans après trois mois et une bonne stabilité dans l'administration à 40 répondants après treize mois, $r(40) = 0,68$ (Pons et al., 2002, 2003). Des niveaux acceptables de cohérence interne ont été trouvés dans certaines études (α entre 0,72 et 0,79; Albanese & Molina, 2008; Franco et al., 2017). De plus, la compréhension des émotions, évaluée à l'aide du TEC, a été liée aux comportements prosociaux d'enfants préscolaires (Ornaghi et al., 2015). Cependant, un inconvénient du TEC est qu'il ne permet pas d'obtenir un score représentant chacune des composantes prise séparément (p. ex., reconnaissance des

émotions versus compréhension des causes externes des émotions). Les composantes de cet instrument forment plutôt trois niveaux hiérarchiques de la compréhension des émotions suivant le modèle développemental (p. ex., aspects externes, mentaux et réflexifs; voir Pons et al., 2004 pour plus de détails). Par ailleurs, puisqu'il est conçu pour une population d'enfants avec un grand écart d'âge, le test est moins adapté aux enfants plus jeunes, puisqu'ils vivent davantage d'échecs lorsqu'ils répondent à l'ensemble des questions que les enfants plus âgés (Voltmer & von Salisch, 2022). De plus, le faible nombre d'items administrés pour évaluer les composantes plus complexes (un ou deux items) peut donner lieu à de faux positifs obtenus par hasard (Voltmer & von Salisch, 2022).

Pour sa part, l'AKT est un outil largement utilisé pour évaluer la capacité du jeune enfant à reconnaître quatre émotions de base, soit la joie, la tristesse, la colère et la peur (Bassett et al., 2012). Il a été utilisé dans la recherche développementale et avec des enfants de différents milieux socioéconomiques (Denham et al., 2012; Morgan et al., 2009; Ornaghi et al., 2019; Raikes & Thompson, 2006). La première partie du test se compose de deux tâches qui font appel à la perception visuelle de l'enfant. L'enfant est invité à identifier l'émotion représentée sur un visage d'une marionnette et se compose de deux parties, soit en pointant du doigt (réceptif) ou en nommant l'émotion (expressif). Ces tâches de reconnaissance expressive et réceptive, qui seraient les moins exigeantes du test développé par Denham (Martin & Green, 2005), ont traditionnellement été combinés en un score unique représentant la reconnaissance des émotions. La deuxième partie du test

évalue la connaissance des émotions provoquées au sein des situations sociales. Des informations visuelles et contextuelles sont alors fournies à l'enfant pour qu'il soit en mesure de déduire l'émotion éprouvée par la marionnette lors d'une mise en situation. Deux types de situations sont présentés : les émotions stéréotypées et les émotions non-stéréotypées. Ces situations diffèrent dans leurs exigences cognitives (Bassett et al., 2012). Dans la première, les situations sont développées de sorte que la majorité des enfants ressentiraient la même chose que la marionnette (p. ex., se faire offrir de la crème glacée suscite de la joie chez la majorité des enfants). Les mises en situation non-stéréotypées ont été conçues pour être plus variables dans la façon dont les enfants réagiraient. Le but est de présenter à l'enfant une émotion différente de ce qu'il ressentirait dans cette situation en fonction de ce que sa mère a rapporté au préalable (p. ex., la marionnette est heureuse d'aller à la maternelle tandis que la mère a rapporté que l'enfant est généralement triste d'y aller). Ainsi, dans cette tâche l'enfant doit considérer que l'autre puisse éprouver un sentiment différent du sien en fonction de ses expériences ou de ses préférences.

Des études ont relevé que cet instrument possède une excellente cohérence interne (α entre 0,71 et 0,87) et fidélité test-retest sur une période de trois mois ($r = 0,58$; Bassett et al., 2012; Denham et al., 2012; Miller et al., 2006). De plus, les scores à l'AKT ont été liés aux compétences sociales des enfants (Denham et al., 1990, 2003). Un des avantages de cet instrument est sa validité écologique, car l'outil utilise des visages émotionnels et des situations courantes qui reflètent la vie quotidienne des enfants. De plus, la tâche est présentée sous forme de jeu, ce qui est souvent apprécié par les enfants d'âge préscolaire.

Bien qu'un effet de plafonnement soit observé sur la performance de certains enfants issus d'échantillons à faible risque à partir de 4,5 ans, cet effet est absent chez des clientèles à risque comme les enfants issus de familles à faible revenu (Denham, 2006).

Lorsque le TEC et l'AKT sont comparés, il est possible d'observer que les deux instruments possèdent des bases empiriques et théoriques bien démontrées ainsi que de très bonnes qualités psychométriques. Toutefois, l'AKT se démarque par sa validité écologique, sa facilité d'administration auprès des enfants d'âge préscolaire et sa capacité à analyser séparément différentes dimensions de la compréhension des émotions. De surcroît, l'AKT semble être un instrument des plus indiqué pour examiner la compréhension des émotions chez des enfants en contexte de risque socioéconomique. Pour ces raisons, nous retiendrons l'AKT comme instrument de mesure dans cet essai.

Il est, par ailleurs, à noter que les différentes dimensions de la compréhension des émotions évaluées par l'AKT sont souvent intercorrélées dans les études (Denham, 1986; Dunn et al., 1991; Merz et al., 2015). Or, une étude ayant analysé la structure factorielle de l'AKT a suggéré que la reconnaissance des émotions et la connaissance des situations émotionnelles représentent deux dimensions distinctes de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire (Bassett et al., 2012). Cependant, une analyse plus approfondie de la nature des tâches au sein de l'AKT révèle que chaque compétence remplit une fonction unique, pouvant avoir des impacts différents sur le développement de l'enfant (Garner et al., 1997). Par exemple, la reconnaissance réceptive des enfants a

été négativement associée aux symptômes dépressifs maternels alors que ce lien n'a pas été observé pour la reconnaissance expressive des émotions chez des enfants âgés de 4 ans en contexte de précarité financière (Bennett et al., 2005). Les résultats de l'étude de Garner et al. (1997) appuient également l'importance de différencier l'ensemble des composantes de la compréhension des émotions et non pas seulement comparer la reconnaissance des émotions et la connaissance des émotions suscitées au sein de situations sociales. En effet, chez des enfants de 36 à 70 mois issus de familles à faible revenu, les résultats de cette étude montrent que (1) l'âge était le seul prédicteur de la reconnaissance des émotions; (2) les propos axés sur l'empathie, tenus par la mère lors de conversations avec l'enfant, étaient le seul prédicteur de la connaissance des situations émotionnelles stéréotypées; et (3) les propos tenus par la mère qui sont axés sur l'explication des causes et des conséquences prédisaient la composante non-stéréotypée. D'autres études en faveur de la différenciation des facettes de la compréhension des émotions sont celles de Garner et al. (1994) et de Heinze et al. (2015), réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire. Par conséquent, examiner séparément les corrélats de chacune des facettes de la compréhension des émotions, notamment la reconnaissance réceptive et expressive des émotions, ainsi que la connaissance stéréotypée et non-stéréotypée des situations émotionnelles, pourrait aider les chercheurs et les cliniciens à identifier les domaines de difficulté spécifiques dans le développement émotionnel des enfants, ce qui pourrait conduire à des interventions plus ciblées et efficaces.

En résumé

Il a été documenté que la compréhension des émotions est une compétence importante à étudier alors que les écrits tendent généralement à reconnaître son rôle essentiel dans l'adaptation sociale future (Harris, 2008; Trentacosta & Fine, 2010), le bien-être (Denham et al., 2012; Trentacosta & Fine, 2010) ainsi que la réussite scolaire des enfants (Denham et al., 2012; Garner & Waajid, 2008; Leerkes et al., 2008). La compréhension des émotions se développe progressivement au cours de l'enfance, en particulier de 3 à 6 ans (Wang et al., 2021). Cette période d'âge est donc un moment opportun pour explorer les facteurs pouvant être liés à de meilleures habiletés à comprendre les émotions de soi et d'autrui, compte tenu de l'importance du développement précoce de cette compétence (Denham & Kochanoff, 2002; Denham, Bassett, Brown et al., 2015).

Alors que la majorité des études sur la compréhension des émotions a été réalisée auprès d'enfants tout-venant (Albanese et al., 2010; Bosacki & Moore, 2004; Conte et al., 2019; Cooke et al., 2016; Denham & Kochanoff, 2002; Denham et al., 1990, 2002, 2003; Farrant et al., 2013; Martin & Green, 2005; Mohtasham et al., 2019; Nixon & Watson, 2001; Ontai & Thompson, 2002; Ornaghi et al., 2019; Sette et al., 2017; Tang et al., 2021; Wang, 2017; Wang et al., 2021), certaines ont été réalisées auprès de familles en contexte de précarité financière (Aaslund, 2015; Bennett et al., 2005; Denham et al., 2012; Farrell & Gilpin, 2021; Garner et al., 1994, 1997; Garner & Waajid, 2008, 2012; Heinze et al., 2015; Merz et al., 2015). Ces études ont montré que les enfants issus de familles à faible revenu présentent des performances plus faibles aux tâches mesurant la compréhension

des émotions, suggérant un retard dans l'acquisition de cette compétence comparativement à leurs pairs provenant de milieux plus favorisés (Cutting & Dunn, 1999; Denham et al., 2012; Farrell & Gilpin, 2021). Or, compte tenu des défis supplémentaires que pose un contexte de précarité financière (Gouvernement du Canada, 2022; American Psychological Association, 2010), il est important de poursuivre les études sur les mécanismes impliqués dans le développement de la compréhension des émotions auprès de cette population afin de mieux identifier les facteurs sur lesquels il serait possible éventuellement d'intervenir. Ainsi, en posant un regard intégratif, la présente étude vise à étudier simultanément le rôle des caractéristiques individuelles de l'enfant et interactionnelles sur chacune des composantes de la compréhension des émotions des enfants (réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée).

Article scientifique

Le rôle de la flexibilité cognitive et des interactions familiales sur la compréhension des émotions d'enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière

**Le rôle de la flexibilité cognitive et des interactions familiales sur la compréhension
des émotions d'enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière**

Heider, N. (B. Sc)¹, Suffren, S. (Ph. D.)² & Dubois-Comtois, K. (Ph. D.)³

¹ Doctorante en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

² Stagiaire postdoctorale, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

³ Professeure, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Adresse de correspondance : Karine Dubois-Comtois, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boulevard des Forges, Trois-Rivières, Québec, Canada, G8Z 4M3. Courriel : karine.dubois-comtois@uqtr.ca

Résumé

De plus en plus d'études reconnaissent l'importance d'une bonne capacité à comprendre les émotions dans l'adaptation sociale et scolaire future de l'enfant. Cependant, peu d'études ont différencié les composantes de la compréhension des émotions. Cette étude vise à mieux comprendre le rôle à la fois des caractéristiques interactionnelles (relations familiales) et individuelles (flexibilité cognitive) sur les différentes composantes de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière. Les interactions familiales de 85 familles d'enfants âgés de 3 à 5 ans ont été filmées lors d'une visite à domicile. Lors de celle-ci, la compréhension des émotions a été mesurée à l'aide d'une tâche de marionnettes tandis que la flexibilité cognitive a été mesurée par une tâche standardisée. Les résultats indiquent que la qualité des interactions familiales contribue de manière significative à l'ensemble des composantes de la compréhension des émotions. Pour sa part, la flexibilité cognitive de l'enfant contribue uniquement à la composante expressive et non-stéréotypée de la compréhension des émotions. Aucun lien significatif n'a toutefois été trouvé quant aux revenus des ménages et les différentes composantes de la compréhension des émotions. Ces résultats soulignent donc l'importance de considérer le milieu familial, et les interactions entre tous les membres de la famille, ainsi que la flexibilité cognitive sur les capacités de compréhension émotionnelles des enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière. Ces résultats offrent de nouvelles pistes pour les programmes visant à soutenir le déploiement de cette compétence chez les familles à faible revenu.

Mots clés : compréhension des émotions; reconnaissance des émotions; interactions familiales; flexibilité cognitive; âge préscolaire; faible statut socioéconomique.

Introduction

La compréhension des émotions, soit la capacité d'identifier, d'interpréter et de communiquer à propos de ses propres émotions et celles des autres, est un élément clé pour la réussite de l'adaptation sociale et scolaire des enfants (Izard et al., 2001; Voltmer & von Salisch, 2017). Par exemple, la capacité des enfants d'âge préscolaire à comprendre les émotions a été liée à moins de problèmes de comportement rapportés par les parents et les enseignants (Trentacosta & Fine, 2010) ainsi qu'à diverses compétences nécessaires à la réussite scolaire (Denham et al., 2012; Garner & Waajid, 2008; Leerkes et al., 2008). Même si la compréhension des émotions chez les enfants s'améliore avec l'âge, les différences individuelles précoces dans le niveau global de cette compétence persistent tout au long du développement (Pons & Harris, 2005). Par conséquent, l'étude des corrélats de la compréhension des émotions à un âge précoce est un axe de recherche important. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) suggère que les différences individuelles dans la compréhension des émotions proviennent de multiples facteurs, y compris les caractéristiques individuelles (p. ex., les fonctions exécutives) et les processus familiaux (p. ex., les interactions familiales). De plus, certains groupes d'enfants peuvent être plus enclins à présenter des difficultés sur cette compétence comme les enfants issus de famille à faible revenu qui font face à de nombreux stressors pouvant les mettre à risque de présenter des retards sur le plan développemental (Cummings & Davies, 1996). Nous avons donc examiné chacun de ces facteurs (fonctions exécutives et interactions familiales) en tant que prédicteurs des différentes composantes de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire issus de familles à faible revenu.

Compréhension des émotions

Des études récentes ont montré que la compréhension des émotions chez les enfants est une construction multidimensionnelle qui comprend deux dimensions distinctes, mais reliées, à savoir la reconnaissance des émotions et la connaissance des émotions au sein des situations sociales (Bassett et al., 2012; Sette et al., 2015). Reconnaître les émotions signifie que l'enfant est en mesure de les identifier lorsqu'elles sont présentées verbalement à l'enfant (composante réceptive), ainsi que de nommer les expressions faciales à l'aide du lexique émotionnel (composante expressive). La composante réceptive de la compréhension des émotions se développerait généralement en premier et se manifesterait d'abord par la capacité à reconnaître les signaux émotionnels dans les expressions faciales ou le ton de voix d'autrui (Denham et al., 2003). Pour sa part, la composante expressive de la compréhension des émotions émergerait vers l'âge de 18 mois et se développerait rapidement dans les années préscolaires, et ce, à l'aide des compétences langagières (Widen & Russell, 2003).

La seconde dimension de la compréhension des émotions, soit la connaissance des émotions au sein d'un contexte social, réfère à la capacité chez l'enfant d'identifier l'émotion vécue par une personne dans une situation sociale en tenant compte des indices situationnels et contextuels, et ce, qu'elle soit stéréotypée ou non-stéréotypée. Ces situations diffèrent dans leurs exigences cognitives : les situations stéréotypées sont généralement des situations où l'autre ressent des émotions communes à la majorité des gens (p. ex., se sentir heureux de recevoir un cadeau) tandis que les situations

non-stéréotypées exigent que l'enfant réprime ses propres sentiments et considère que l'autre pourrait se sentir différemment de lui (p. ex., un enfant est triste de recevoir des bonbons, car il n'aime pas ça) (Bailey et al., 2013; Bassett et al., 2012; Denham, 2007; Mohtasham et al., 2019; Pons & Harris, 2019; Sette et al., 2015). Cette habileté s'acquiert au début de la période préscolaire et continue de se développer jusqu'à l'âge adulte (Kramer & Lagattuta, 2022).

Les chercheurs qui s'intéressent à la compréhension des émotions ont surtout recours à une mesure globale de la compréhension des émotions chez les enfants (Bennett et al., 2005; Merz et al., 2015; Mohtasham et al., 2019; Raikes & Thompson, 2006), ou alors ils se sont concentrés uniquement sur une des deux dimensions sans considérer la seconde (Garner & Waajid, 2008; Laamanen et al., 2022; Martins et al., 2016; Priel et al., 2019). L'accent mis sur une telle unidimensionnalité empirique peut masquer la façon dont divers prédicteurs sont liés aux composantes de la compréhension des émotions chez les enfants (réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée). À titre d'exemple, en combinant les différentes composantes de la compréhension des émotions en un score global, Farrant et al. (2013) ont rapporté une association positive entre la perception des mères quant au temps qu'elles passent à parler de manière appropriée et réactive à leurs enfants au sujet de leurs émotions, telle que mesurée par un questionnaire autorapporté, et la compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire (3 et 6 ans). En revanche, d'autres auteurs ayant considéré les différentes composantes de la compréhension des émotions ont seulement relevé une association entre certains aspects du discours maternel

(p. ex., explications des causes et des conséquences, commentaires empathiques) et la connaissance des émotions suscitées au sein d'une situation sociale (stéréotypées et non-stéréotypées) (Garner et al., 1997; Martin & Green, 2005). Ainsi, la présence de résultats mitigés dans la documentation scientifique entourant la compréhension des émotions, bien qu'elle puisse s'expliquer par d'innombrables facteurs, appuie l'importance de considérer les différentes dimensions de façon distincte (réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée).

Caractéristiques individuelles et compréhension des émotions

Certaines caractéristiques personnelles des enfants peuvent favoriser ou entraver le développement de la compréhension des émotions. Par exemple, certains enfants ont des habiletés verbales supérieures qui leur permettent de mieux communiquer leurs propres sentiments, désirs et souhaits (Cutting & Dunn, 1999; De Rosnay et al., 2004; Ogren & Johnson, 2020; Pons et al., 2003). D'autres études se sont intéressés au sexe de l'enfant en lien avec la compréhension des émotions. Alors que de nombreuses études ont montré que les filles ont tendance à avoir une meilleure compréhension des émotions que les garçons (Bosacki & Moore, 2004; Denham & Kochanoff, 2002; Garner & Waajid, 2008), d'autres études n'ont trouvé aucune différence sur le plan de la compréhension des émotions en fonction du sexe de l'enfant (Bennett et al., 2005; Denham et al., 2012). Ainsi, aucun consensus ne semble émerger quant aux différences sexuelles dans la compréhension des émotions et les résultats significatifs obtenus sont généralement de faible amplitude. Toutefois, des études montrent de façon beaucoup plus convaincante que

plus l'enfant vieillit, plus il devient habile sur le plan de la compréhension des émotions (Eisenberg et al., 1998; Pons et al., 2004).

Au-delà du langage, du sexe et de l'âge de l'enfant, il est proposé que certaines aptitudes cognitives comme la flexibilité cognitive favorisent la capacité à lire les émotions d'autrui et à saisir que l'autre peut se sentir différemment d'eux dans une même situation (Bennett et al., 2005). En effet, la flexibilité cognitive, une composante majeure des fonctions exécutives, dote l'individu d'une certaine souplesse dans sa façon de comprendre les situations et lui permet ainsi d'adapter rapidement ses pensées et ses comportements en réponse aux exigences changeantes de l'environnement (Chevalier, 2010). Bien que la flexibilité cognitive ne soit probablement pas nécessaire pour la reconnaissance des émotions, elle pourrait être davantage sollicitée dans les tâches plus complexes, telles que la compréhension des émotions basées sur des situations sociales. En effet, pour coordonner différentes informations et faire face à des indices contextuels ou émotionnels parfois trompeurs, les enfants doivent être capables de gérer avec souplesse leurs propres émotions et prendre en compte les informations verbales et non verbales des autres (Morra et al., 2011; Silkenbeumer et al., 2016).

Dans leur étude longitudinale, Wang et al. (2021) ont montré qu'une meilleure flexibilité cognitive était liée à une plus grande compétence dans la compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire. Cependant, ils ont regroupé les différentes composantes de la compréhension en un score global, ce qui ne permet pas de comprendre

l'association entre la flexibilité cognitive et les différentes composantes de la compréhension des émotions (p. ex., réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée). Martins et al. (2016) ont confirmé que les enfants qui avaient une meilleure flexibilité cognitive montraient une meilleure connaissance des émotions stéréotypée. Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a examiné la composante non-stéréotypée de la compréhension des émotions. Or, il est probable que la flexibilité cognitive soit particulièrement importante pour cette composante, car elle permettrait aux enfants de comprendre qu'une situation peut susciter des sentiments différents ou mitigés, et de reconnaître les possibilités de perspectives différentes dans une situation (Silkenbeumer et al., 2016; Wang et al., 2021). Cependant, même en tenant compte des facteurs intrapersonnels importants mentionnés, une grande partie du développement des compétences émotionnelles des enfants découle d'expériences au sein de la famille, du milieu scolaire ou des relations avec les pairs (Denham, 1998; Denham et al., 2015; Eisenberg et al., 1998).

Interactions familiales et compréhension des émotions

Les parents jouent un rôle clé dans le développement de la compréhension des émotions (Priel et al., 2019). Un nombre important de recherches montrent que la qualité des relations dyadiques (mère-enfant, père-enfant) est associée à une meilleure compréhension des émotions de la petite enfance à l'adolescence (Cooke et al., 2016; Priel et al., 2019; Psychogiou et al., 2018; Raikes & Thompson, 2006). Les échanges avec la fratrie jouent également un rôle non négligeable en offrant une opportunité directe de

mettre en pratique les compétences rattachées à la compréhension des émotions (Kramer, 2014). Certaines études effectuées auprès d'échantillons tout venant et à risque socioéconomique montrent que les familles qui discutent davantage des émotions avec leurs enfants favorisent l'émergence de la compréhension des émotions ainsi que des causes et des conséquences des émotions chez ces derniers à l'âge préscolaire (Dunn & Brown, 1994; Raikes & Thompson, 2006). L'étude de Garner et al. (1997) montre que les discussions mère-enfant sur les émotions ne sont pas associées à une meilleure capacité à reconnaître les émotions (réceptif et expressif combiné) chez les enfants préscolaires à risque socioéconomique (l'âge était le seul contributeur). Cependant, les résultats de Garner et al. (1997) montrent que les enfants exposés à des discussions axées sur l'empathie ont une meilleure compréhension des émotions stéréotypées alors que les discussions mère-enfant qui se focalisent non seulement sur la reconnaissance des émotions d'autrui, mais également sur la compréhension des raisons derrière ces émotions, étaient significativement corrélées à la composante non-stéréotypée de la compréhension des émotions.

Au-delà des relations dyadiques, le système familial considéré dans son ensemble offre de plus grandes opportunités de comprendre le développement de l'enfant que l'étude de ses sous-systèmes (mère-enfant, père-enfant, mère-père, enfant-fratrie) pris séparément (Scott et al., 2018). Le milieu familial, de par le nombre plus grand d'interlocuteurs en comparaison aux interactions dyadiques, offre à l'enfant beaucoup plus de possibilités d'apprentissage, puisqu'il peut à la fois être un acteur et un observateur

des échanges familiaux (Dubois-Comtois & Moss, 2008). En effet, à travers les discussions, les conflits et le jeu, les enfants sont exposés à différentes façons de penser et ils sont amenés à discuter des expériences affectives, des pensées et des sentiments des membres de la famille (Harris, 1994; Howe et al., 2001).

Une étude menée par Nixon and Watson (2001) suggère que l'interprétation des émotions par les enfants est liée dans une certaine mesure à leurs expériences émotionnelles au sein de la famille. L'environnement familial constitue un milieu d'apprentissage important pour le développement émotionnel (Halberstadt & Eaton, 2002) et une exposition à un affect négatif intense à la maison pourrait donc submerger les jeunes et entraver leur capacité à bien identifier, nommer et même lier les émotions à leurs antécédents et conséquences. Ceci les empêcherait ainsi d'acquérir une compréhension juste des sentiments des autres et de ceux qu'ils éprouvent eux-mêmes (Harris, 1994). La documentation scientifique actuellement disponible témoignant de ce constat semble avoir utilisé majoritairement des mesures non observationnelles (p. ex., questionnaires autorapportés) afin d'évaluer les interactions familiales (Aaslund, 2015; Laamanen et al., 2022; Nixon & Watson, 2001) ou bien n'avoir investigué que certains processus intrafamiliaux tels que la dépression maternelle, la sensibilité parentale, etc., afin de qualifier le climat familial (Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1997; Raikes & Thompson, 2006; Wang, 2017). Comme c'est souvent le cas avec les mesures basées sur l'autoévaluation, les réponses parentales peuvent être biaisées en faveur de la désirabilité

sociale. Ce biais est particulièrement vrai lorsque l'objet de l'étude concerne leurs propres enfants (Morsbach & Prinz, 2006).

En résumé, l'environnement familial constitue un milieu d'apprentissage important pour le développement émotionnel (Halberstadt & Eaton, 2002). Les enfants exposés à un environnement familial caractérisé par des émotions négatives telles que la colère et la tristesse sont alors plus à risque de présenter des difficultés sur le plan socioémotionnel (Garner et al., 1994).

Compréhension des émotions et contexte socioéconomique

Le contexte de précarité financière auquel sont exposés certains parents serait susceptible de constituer un défi supplémentaire dans le soutien du développement des capacités de compréhension des émotions de l'enfant. En effet, l'étude de Denham et al. (2012) a montré que les enfants issus de familles à faible revenu présentent un retard dans le développement de la compréhension des émotions comparativement à leurs pairs tout-venants. Toutefois, bien que ces résultats suggèrent une moins bonne compréhension des émotions chez les enfants issus de milieux défavorisés, la relation entre le statut socioéconomique et la compréhension des émotions n'a pas été établie de manière cohérente dans les études antérieures. Certaines ont trouvé une association positive, mais faible, entre les deux composantes de la compréhension des émotions (reconnaissance et situationnelle) chez des enfants d'âge préscolaire et plusieurs indicateurs du statut socioéconomique tels que l'éducation maternelle et le niveau professionnel des parents

(Cutting & Dunn, 1999; Pears & Moses, 2003). De plus, une étude ayant investigué spécifiquement le revenu annuel des familles a relevé que bien que ce dernier était significativement et positivement corrélé à la compréhension émotionnelle des enfants (3-5 ans), ces effets ont disparu après avoir contrôlé pour d'autres facteurs (éducation maternelle, habiletés cognitives de l'enfant, etc.) (Pears & Moses, 2003). Ces auteurs avancent l'hypothèse que l'effet du revenu familial sur la compréhension pourrait être médiatisé par d'autres facteurs tels que l'éducation maternelle, notamment via les pratiques de socialisation.

Il existerait une association entre un faible niveau socioéconomique et une plus grande probabilité de vivre des événements de vie difficiles telle que la perte d'un emploi, la monoparentalité, l'insécurité alimentaire, la violence conjugale, la toxicomanie, la criminalité ou encore des problèmes de santé mentale et physique, etc. (American Psychological Association, 2010; Bradley & Corwyn, 2002; Gouvernement du Canada, 2022; McLoyd, 1998). À cet égard, le modèle de stress familial (Conger et al., 1994, 2010) et les résultats des études empiriques qui en découlent proposent que le cumul des contraintes sociales, économiques et institutionnelles auxquelles sont confrontés les parents à faible revenu entraîne une pression supplémentaire sur le fonctionnement de la famille et le développement de l'enfant principalement par les stressseurs qu'elles génèrent. En effet, ces stressseurs sont susceptibles d'exposer les adultes avec un faible statut socioéconomique à davantage de détresse émotionnelle (p. ex., anxiété, dépression) que les adultes plus favorisés (Cummings & Davies, 1996; Neppl et al., 2016; Ponnet et

al., 2014), ce qui viendrait de ce fait teinter la qualité des interactions familiales (Conger et al., 2010).

Jocson et McLoyd (2015) suggèrent que les parents en contexte de précarité financière vivent davantage de stress et ont donc plus de difficultés à initier des interactions chaleureuses, cohérentes et sensibles. Une méta-analyse réalisée par Krishnakumar and Buehler (2000) abonde dans le même sens alors que les conflits parentaux étaient liés à une discipline sévère ainsi qu'à des niveaux inférieurs de soutien et de sensibilité envers l'enfant. Ainsi, les interactions familiales sont plus susceptibles d'être teintées par des affects négatifs, ce qui rendrait plus difficile l'acquisition de la compréhension des émotions (Denham et al., 2012; Garner et al., 1997; Raikes & Thompson, 2006) et le développement des fonctions exécutives (Hackman et al., 2015; Rhoades et al., 2011). Plus spécifiquement, il semble que la capacité des enfants âgés de 4 ans à identifier et interpréter les stimuli émotionnels soit moins bonne en présence d'adversités environnementales telles que l'exposition à des conflits parentaux et à un environnement familial chaotique (p. ex., instabilité plus importante du ménage, propreté déficiente, etc.) (Raver et al., 2015). Ainsi, les facteurs de stress liés à la pauvreté façonnent l'environnement familial et le développement cognitif et affectif de l'enfant, incluent sa capacité à comprendre les émotions. Toutefois, l'étude du lien entre les différentes composantes de la compréhension des émotions, le fonctionnement cognitif et les interactions familiales auprès d'un échantillon à risque socioéconomique demeure à investiguer.

Étude actuelle

La présente étude vise à examiner à la fois le rôle de la flexibilité cognitive et des interactions familiales sur les différentes composantes de la compréhension des émotions (p. ex., réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée) chez des enfants d'âge préscolaire issus de milieux à risque socioéconomique, tout en considérant les caractéristiques individuelles de l'âge, du sexe et des habiletés verbales. Globalement, les hypothèses suivantes ont été émises : une meilleure flexibilité cognitive ainsi que des interactions familiales positives au sein des familles à faible revenu seront associées à de meilleurs résultats dans les tâches mesurant la compréhension émotionnelle des enfants alors qu'une faible flexibilité cognitive et des interactions négatives seront associées à de moins bons résultats aux tâches évaluant la compréhension des émotions. Cependant, afin d'investiguer plus spécifiquement chaque composante de la compréhension des émotions, les hypothèses suivantes ont également été avancées : des interactions familiales positives au sein des familles à faible revenu seront associées à de meilleurs résultats dans les tâches mesurant l'ensemble des composantes de la compréhension des émotions alors que la flexibilité cognitive sera associée à de meilleurs résultats aux tâches mesurant la connaissance des émotions au sein de situations, et plus spécifiquement dans celles non-stéréotypées.

Méthode

Participants

Les participants de cette étude sont des familles biparentales vivant dans les régions métropolitaines urbaines et rurales de la province de Québec, Canada et ayant été recrutés par le biais du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). Les critères d'inclusion étaient : (1) enfant âgé de 3 à 5 ans; (2) les deux parents (ou figures parentales) vivant dans le même ménage; (3) au moins un parent percevant des prestations de sécurité sociale; et (4) l'absence de troubles organiques graves connus du développement chez les enfants.

L'échantillon comporte 85 enfants (43 filles; 50,6 %) dont l'âge variait entre 36 et 71 mois ($M = 51,09$; $ÉT = 1,08$) et pour lesquelles l'ensemble des mesures a été complété. La plupart des enfants (90,6 %) avaient au moins un frère ou une sœur. Les mères avaient en moyenne 32,31 ans ($ÉT = 0,81$) et les pères avaient en moyenne 37,28 ans ($ÉT = 0,91$). Il est à noter que la majorité des mères et des pères ont complétés des études de niveau secondaire. Le revenu familial est distribué ainsi : 10,6 % gagnent moins de 8000 \$, 45,9 % entre 8000 et 14 999 \$, 24,7 % entre 15 000 et 21 999 \$, 15,3 % entre 22 000 et 28 999 \$ et 3,6 % entre 36 000 et 42 000 \$.

Procédure

Les données recueillies dans cette étude s'inscrivent dans un projet visant à mettre en lumière les divers déterminants d'un bon développement cognitif et socioaffectif chez les

enfants issus de familles à risque socioéconomique. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les familles ont été contactées par téléphone afin que le projet leur soit présenté. Pour celles qui souhaitaient participer au projet, une visite à domicile a eu lieu avec tous les membres de la famille. Lors de cette rencontre, diverses capacités individuelles de l'enfant (habiletés verbales, compréhension des émotions, flexibilité cognitive) ou interactionnelles (interactions familiales) ont été mesurées. Des questionnaires ont été remplis par les parents. Les familles ont reçu un dédommagement financier pour leur participation au projet de recherche.

Instruments de mesure

Informations sociodémographiques

Le *Questionnaire sociodémographique* (Dumas & Wahler, 1983) a été rempli par l'un des parents afin de recueillir diverses informations sociodémographiques sur la famille telles que l'âge et le sexe des membres, le revenu familial, la scolarité des parents, le nombre d'enfants dans la famille, etc.

Compréhension des émotions

Le *Affect Knowledge Test* (AKT; Denham, 1986) a été utilisé pour évaluer la compréhension des émotions chez les enfants. Ce test est divisé en quatre parties et consiste à demander aux enfants d'identifier les expressions émotionnelles (joie, tristesse, peur et colère) de marionnettes à partir de leurs visages ou bien de mises en situation.

D'abord, l'enfant doit nommer l'émotion dépeinte par l'expression faciale de la marionnette (compréhension expressive). Ensuite, l'enfant doit pointer la marionnette qui correspond à l'émotion nommée par l'examineur (composante réceptive). Ainsi, afin d'évaluer la reconnaissance des émotions, un total de quatre items par composante est administré à l'enfant.

Afin d'évaluer la compréhension des émotions stéréotypées (sans équivoques; trois items) et non-stéréotypées (équivoques; six items), des mises en situation ont été jouées par l'expérimentateur à l'aide d'une marionnette au visage neutre du même sexe que l'enfant. L'examineur module le ton de sa voix et son expression faciale en cohérence avec l'émotion dépeinte dans la mise en situation. Dans la première partie, l'enfant doit identifier l'émotion de la marionnette dans des situations qui provoquent des émotions stéréotypées (c'est-à-dire, dont l'émotion est la même pour tous), tel qu'un enfant qui reçoit un cadeau ou qui se fait voler un jouet. Enfin, la dernière partie évalue la capacité de l'enfant à reconnaître les réactions émotionnelles des autres dans des situations où celles-ci sont différentes des siennes (tel qu'identifié au préalable par les parents via un questionnaire). Pour chaque item dans cette mesure, l'enfant a reçu 2 points pour avoir nommé/pointé correctement l'émotion associée au visage, 1 point si seule la valence émotionnelle était exacte (p. ex., l'enfant identifie la tristesse alors que la marionnette est effrayée) et aucun point pour une réponse incorrecte.

Bien que la plupart des études existantes créent un score unique de compréhension globale des émotions en combinant l'ensemble des conditions, l'analyse confirmatoire de Bassett et al. (2012) corrobore un modèle dans lequel la reconnaissance des émotions (expressive et réceptive) est distincte de la connaissance des émotions suscitées au sein de situations sociales (stéréotypées et non-stéréotypées). De plus, bien que le modèle alternatif à trois facteurs (reconnaissance des émotions, connaissance des émotions stéréotypées et connaissance des émotions non-stéréotypées) ait montré des indices de qualité d'ajustement tout aussi bons, une mauvaise distinction entre les facteurs stéréotypés et non-stéréotypés a été observée. Nous avons privilégié de séparer l'ensemble des composantes de la compréhension des émotions, puisque comparées aux situations émotionnelles sans équivoque, les situations équivoques sont plus exigeantes pour un enfant d'âge préscolaire (Bassett et al., 2012). Ainsi, les scores moyens pour chacune des sous-échelles (composante expressive, réceptive, stéréotypées et non-stéréotypées) ont été calculés. Le AKT a démontré une bonne fidélité test-retest ($r = 0,58$) et une cohérence interne acceptable (α de Cronbach = 0,71 à 0,84; Bassett et al., 2012; Miller et al., 2006).

Habiletés verbales

Le vocabulaire réceptif des enfants à l'étude a été évalué à l'aide de l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP-R; Dunn et al., 1993). Cette tâche comprend un total de 170 items qui augmentent en complexité et pour lesquels l'enfant devait identifier l'image, parmi quatre, qui illustre le mieux la signification du mot énoncé par l'examineur. La passation était interrompue après six erreurs au sein de huit items

consécutifs. Les items étaient ensuite additionnés afin de former un score brut. Ce score a ensuite été transformé en score standardisé afin de calculer un indice d'habiletés verbales pour chaque enfant. L'étude de Robertson et Eisenberg (1981) a confirmé la validité et la fidélité de l'outil.

Flexibilité cognitive

La flexibilité cognitive a été évaluée à l'aide du *Minnesota Executive Function Scale* (MEFS; Carlson & Zelazo, 2014), qui est une mesure adaptée et développée à partir de la tâche de tri de cartes à changement de dimensions (*Dimensional Change Card Sort Task*; Zelazo, 2006). Dans cette tâche, qui sollicite principalement la flexibilité mentale, l'enfant était amené à classer les cartes dans deux boîtes équidistantes en fonction d'une règle (p. ex., couleur, forme), puis à classer les mêmes cartes, mais cette fois-ci en utilisant une règle contraire à la précédente. Afin de limiter l'influence de la mémoire de travail, la consigne a été énoncée avant chaque essai. La notation était basée sur le niveau le plus élevé atteint par l'enfant. Ainsi, un score plus élevé témoigne d'une meilleure performance. La version non-informatisée du MEFS utilisé dans cette étude est reconnue comme une mesure valide et fiable (Beck et al., 2011) pour évaluer les fonctions exécutives des enfants d'âge préscolaire (van Marle et al., 2014).

Interactions familiales

Afin d'évaluer les interactions familiales, un repas avec tous les membres de la famille a été filmé. Dans le but de minimiser les changements de la routine et l'attention

portée à la caméra vidéo, les assistantes de recherche ont installé cette dernière dès leur arrivée au domicile et ont réalisé plusieurs activités avec l'enfant ou la famille avant le repas. Au moment du repas, elles ont quitté le domicile et sont revenues après le repas.

Les vingt premières minutes de l'enregistrement, à partir du moment où les membres de la famille se rassemblent et commencent à manger, ont été codées à l'aide du *MealTime Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994). Le MICS est un système de cotation basé sur le *McMaster Model of Family Functioning* (Epstein et al., 1978) qui, à l'aide d'une grille d'observation, permet d'évaluer la qualité du fonctionnement familial et la disponibilité affective des membres de la famille les uns envers les autres. Cette grille comporte un total de six dimensions : « Accomplissement de la tâche » (le déroulement du repas, la gestion des imprévus et des transitions), « Communication » (la qualité des échanges verbaux et non verbaux lors du repas), « Gestion des affects » (la manière dont les émotions sont exprimées et gérées), « Implication personnelle » (fait référence à l'importance que place les membres aux intérêts et activités des autres et à la qualité de se partage), « Gestion des comportements » (présence d'un cadre clair et cohérent), « Rôles » (distribution des responsabilités aux différents membres de la famille), ainsi qu'une échelle représentant la qualité globale du fonctionnement familial. Cette dernière n'est pas la somme des dimensions décrites précédemment. Un score de 1 reflète des interactions désengagées, problématiques (p. ex., repas chaotique, messages contradictoires, relations fusionnelles, etc.) tandis qu'un score de 7 indique des interactions adaptées, harmonieuses et réciproques (p. ex., réponse appropriée aux affects, bonne planification du repas,

respect mutuel, etc.). Seul le score global du fonctionnement familial a été considéré pour les analyses, étant donné que les sous-échelles sont fortement intercorrélées avec l'échelle globale (r entre 0,74 et 0,93).

La validité de construit a été démontrée auprès d'échantillons à risque et normatif (Dickstein et al., 1994, 1998; Dubois-Comtois & Moss, 2008). L'ensemble des enregistrements ont été codés par deux codeurs accrédités et l'accord interjuge a été effectué sur 20 % de l'échantillon (ICC entre 0,87 et 0,99 pour l'ensemble des échelles).

Résultats

Données manquantes

La moyenne, l'écart-type et l'étendue des variables de l'étude sont présentés dans le Tableau 1. Afin de maximiser la taille de l'échantillon, les participants avec des données manquantes ont été inclus dans les analyses. Environ 1,2 % des répondants n'avaient pas de données pour le niveau de scolarité complété pour la mère, seule variable avec des données manquantes. Une analyse de l'ensemble du fichier de données, grâce au test *Missing Completely at Random* (MCAR; Little, 1988), a indiqué que les données manquantes étaient distribuées de manière complètement aléatoire, $\chi^2(15) = 23,72, ns$. Par conséquent, l'imputation des données manquantes a été réalisée à l'aide de l'algorithme *Expectation-Maximization* (EM). Ainsi, afin d'augmenter la puissance statistique et la taille de l'échantillon, les analyses subséquentes ont été réalisées avec les données imputées.

Tableau 1

Statistiques descriptives des principales variables à l'étude avant l'imputation des données manquantes

Variable	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Interactions familiales	1	7	3,22	0,16
Flexibilité cognitive	9	70	33,59	1,40
CE expressive	0,00	2,00	0,93	0,60
CE réceptive	0,00	2,00	1,30	0,74
CE stéréotypée	0,00	2,00	1,00	0,73
CE non-stéréotypée	0,00	2,00	0,87	0,60

Note. CE = Compréhension des émotions.

Analyses préliminaires

L'examen des données et de la distribution appuie la normalité des différentes variables à l'étude qui présentent une variabilité adéquate, se rapprochant de la courbe normale selon les indices d'asymétrie et de kurtosis avec aucune valeur aberrante détectée (voir Tableau 1).

Des analyses de corrélations ont été effectuées afin d'identifier les covariables potentielles liées aux mesures de compréhension des émotions, de flexibilité cognitive et d'interactions familiales. Les résultats présentés au Tableau 2 montrent qu'aucun lien significatif n'a été observé pour le sexe de l'enfant. L'âge de l'enfant est corrélé positivement et fortement à la flexibilité cognitive et modérément avec l'ensemble des sous-échelles de la compréhension des émotions.

Tableau 2

Corrélations bivariées entre les variables à l'étude et les caractéristiques sociodémographiques

Variable	Enfant								Parent				Famille	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Sexe	–													
2. Âge	-0,14	–												
3. Habiletés verbales	-0,13	0,27*	–											
4. Flexibilité cognitive	-0,04	0,69**	0,46**	–										
5. CE expressive	-0,50	0,38**	0,51**	0,61**	–									
6. CE réceptive	-0,02	0,42**	0,53**	0,51**	0,68**	–								
7. CE stéréotypée	0,04	0,36**	0,30**	0,37**	0,50**	0,43**	–							
8. CE non-stéréotypée	0,01	0,32**	0,45**	0,51**	0,65**	0,55**	0,52**	–						
9. Âge de la mère	0,19	-0,02	-0,33**	-0,08	-0,03	-0,09	0,01	-0,06	–					
10. Scolarité mère	0,05	0,06	-0,22*	0,00	-0,24*	-0,13	-0,11	-0,31**	0,39**	–				
11. Âge du père	0,19	-0,01	0,31**	-0,06	-0,04	-0,08	0,08	-0,16	0,74**	0,37**	–			
12. Scolarité père	0,11	0,09	0,32**	0,01	-0,23*	-0,19	0,00	-0,21	0,37**	0,70**	0,37**	–		
13. Interactions familiales	0,19	0,16	0,17	0,22*	0,35**	0,32**	0,26**	0,34**	0,21	0,11	0,33**	0,19	–	
14. Revenu familial	0,02	0,17	-0,13	0,07	-0,03	-0,05	-0,21	-0,01	0,12	0,02	0,24*	0,10	0,28*	–
15. Nombre d'enfants	0,55	0,03	0,11	-0,03	0,06	0,04	0,20	0,17	-0,07	-0,06	0,08	-0,12	0,03	0,05

Note. CE = Compréhension des émotions.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Pour les habiletés verbales de l'enfant, une corrélation positive modérée avec la flexibilité cognitive et de modérée à forte avec les sous-échelles de compréhension des émotions ont été observées. En ce qui a trait aux caractéristiques des parents, l'âge du père est positivement associé à la qualité des interactions familiales (modéré) ainsi qu'au revenu familial (faible). Le nombre d'années d'études terminées est négativement et faiblement associé du côté de la mère aux composantes expressives et non-stéréotypées de la compréhension des émotions alors que du côté du père, c'est lié à la composante expressive. Finalement, les interactions familiales sont faiblement/modérément associées aux différentes composantes de la compréhension des émotions et au revenu familial. Aucun lien significatif n'a été relevé pour le nombre d'enfants dans la famille.

Par conséquent, afin d'effectuer des analyses conservatrices et uniformes, l'âge et les habiletés verbales de l'enfant, l'âge du père, le nombre d'années d'études de la mère ainsi que le revenu familial ont été inclus en tant que covariables dans les analyses ultérieures afin de contrôler pour leurs effets respectifs (puisque le nombre d'années d'études de la mère est fortement corrélé à celles du père, seule l'éducation de la mère a été incluse comme covariable).

Le Tableau 2 présente également les corrélations entre les principales variables à l'étude. L'ensemble des composantes de la compréhension des émotions sont positivement et fortement associées à la flexibilité cognitive et faiblement aux interactions familiales. Ces dernières sont positivement et faiblement liées à la flexibilité cognitive.

Analyses principales

Des régressions multiples hiérarchiques ont été réalisées pour examiner si la qualité des interactions familiales et la flexibilité cognitive de l'enfant permettent de prédire une meilleure compréhension des émotions, et ce, au-delà de l'influence des covariables. Une régression distincte pour chaque composante de la compréhension des émotions (expressive, réceptive, stéréotypée et non-stéréotypée) a été menée. Les variables ont été insérées dans l'ordre suivant : le bloc 1 inclut l'âge de l'enfant, les habiletés verbales, l'âge du père, la scolarité de la mère et le revenu familial et le bloc 2 ajoute la qualité des interactions familiales et la flexibilité cognitive. Les résultats des analyses de régression sont présentés dans le Tableau 3 en fonction de chaque composante de la compréhension des émotions.

Le modèle final pour chaque analyse de régression est acceptable quant à la multicolinéarité ($1,32 < VIF < 2,28$, pour les différents prédicteurs). Les erreurs sont distribuées de manière relativement normale et homogène (constat basé sur le diagramme de dispersion des erreurs), ainsi que de manière indépendante ($1,81 < \text{Durbin-Watson} < 2,10$).

Tableau 3

Analyses de régression hiérarchique des variables explicatives sur les composantes de la compréhension des émotions

Variable	CE réceptive				CE expressive				CE stéréotypée				CE non-stéréotypée			
	R ² ajusté	ΔR ²	F	β	R ² ajusté	ΔR ²	F	β	R ² ajusté	ΔR ²	F	β	R ² ajusté	ΔR ²	F	β
Bloc 1	0,34	0,38	9,69***		0,34	0,38	9,64***		0,26	0,30	6,88***		0,26	0,31	6,92***	
Âge enfant				0,32***				0,29**				0,37***				0,25*
Hab. verbales				0,45***				0,43***				0,21*				0,33**
Âge du père				0,11				0,19				0,29**				0,05
Scolarité mère				-0,09				-0,23*				-0,18				-0,27**
Revenu				-0,08				-0,06				-0,31**				-0,02
Bloc 2	0,39	0,06	8,66***		0,50	0,16	12,82***		0,29	0,05	5,88***		0,42	0,16	9,50***	
Âge enfant				0,21				-0,01				0,30*				-0,01
Hab. verbales				0,32**				0,20*				0,11				0,11
Âge du père				0,02				0,09				0,21				-0,08
Scolarité mère				-0,11				-0,25**				-0,20				-0,29**
Revenu				-0,13				-0,11				-0,36***				-0,09
Fl. cognitive				0,18				0,49***				0,11				0,40**
Int. familiales				0,24*				0,24**				0,22*				0,32**

Note. CE = Compréhension des émotions; Hab. = Habiletés; Fl. = Flexibilité; Int. = Interaction.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Composante réceptive

Les résultats au premier bloc de l'analyse de régression multiple montrent que les variables contrôle sociodémographiques et langagières contribuent de manière significative au modèle, $R^2 = 0,38$; $F(5, 79) = 9,69$; $p < 0,001$. Le deuxième bloc qui ajoute la flexibilité cognitive et les interactions familiales est également significatif, $\Delta R^2 = 0,06$; $F(7, 77) = 8,66$; $p < 0,001$. En ce qui a trait aux contributions uniques, les coefficients bêtas montrent qu'une fois l'effet des covariables contrôlé, seules les interactions familiales demeurent significatives et présentent une contribution unique à la variance de cette composante de la compréhension des émotions ($\beta = 0,25$; $p < 0,05$). La flexibilité cognitive n'a pas contribué significativement au modèle ($\beta = 0,18$; $p = 0,18$).

Composante expressive

Les résultats au premier bloc de l'analyse de régression multiple montrent que les variables contrôle sociodémographiques et langagière contribuent de manière significative au modèle, $R^2 = 0,38$; $F(5, 79) = 9,64$; $p < 0,001$. Le deuxième bloc qui ajoute la flexibilité cognitive et les interactions familiales est également significatif, $\Delta R^2 = 0,16$; $F(7, 77) = 12,82$; $p < 0,001$. En ce qui a trait aux contributions uniques, les coefficients bêtas indiquent qu'une fois l'effet des covariables contrôlé, à la fois la flexibilité cognitive ($\beta = 0,49$; $p < 0,001$) et les interactions familiales ($\beta = 0,24$; $p = 0,01$) demeurent significatives et présentent une contribution unique à la variance de cette composante de la compréhension des émotions.

Composante stéréotypée

Les résultats au premier bloc de l'analyse de régression multiple indiquent que les variables contrôle sociodémographiques et langagière contribuent de manière significative au modèle, $R^2 = 0,30$; $F(5, 79) = 6,88$; $p < 0,001$. Le deuxième bloc qui ajoute la flexibilité cognitive et les interactions familiales est également significatif, $\Delta R^2 = 0,05$; $F(7, 77) = 2,66$; $p < 0,001$. En ce qui a trait aux contributions uniques, les coefficients bêtas indiquent qu'une fois l'effet des covariables contrôlé, seules les interactions familiales demeurent significatives et présentent une contribution unique à la variance de cette composante de la compréhension des émotions ($\beta = 0,22$; $p = 0,04$). La flexibilité cognitive n'a pas contribué significativement au modèle ($\beta = 0,11$; $p = 0,18$).

Composante non-stéréotypée

Les résultats au premier bloc de l'analyse de régression multiple montrent que les variables contrôle sociodémographiques et langagière contribuent de manière significative au modèle, $R^2 = 0,31$; $F(5, 79) = 6,92$; $p < 0,001$. Le deuxième bloc qui ajoute la flexibilité cognitive et les interactions familiales est également significatif, $\Delta R^2 = 0,16$; $F(7, 77) = 9,50$; $p < 0,001$. En ce qui a trait aux contributions uniques, les coefficients bêtas indiquent qu'une fois l'effet des covariables contrôlé, à la fois la flexibilité cognitive ($\beta = 0,40$; $p < 0,01$) et les interactions familiales ($\beta = 0,32$; $p < 0,01$) sont significatives et présentent une contribution unique à la variance de la composante non-stéréotypée de la compréhension des émotions.

Discussion

Cette étude visait à documenter le rôle à la fois des caractéristiques individuelles (flexibilité cognitive) et des processus familiaux (interactions familiales) sur les différentes composantes de la compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire issus d'un contexte socioéconomique défavorisé, tout en contrôlant pour d'importantes variables personnelles, cognitives et environnementales. La présente étude soutient la pertinence de différencier les composantes de la compréhension des émotions (réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée) dans l'étude de ses corrélats. Les résultats montrent tout particulièrement l'importance de s'intéresser à la façon dont les membres de la famille interagissent entre eux et dans une seconde mesure à la capacité de l'enfant à se montrer flexible dans le traitement de l'information dans l'étude de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire de milieux défavorisés.

Compréhension des émotions et la qualité des interactions familiales

Les résultats montrent, dans un échantillon à faible revenu, que plus les enfants bénéficient d'interactions familiales de qualité, meilleures sont leurs performances aux mesures évaluant l'ensemble des composantes de la compréhension des émotions, c'est-à-dire réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée. Cette association est significative, même après avoir contrôlé pour les caractéristiques sociodémographiques et les habiletés langagières des enfants. Il est ainsi indéniable que l'environnement familial, et tout particulièrement la qualité des échanges lorsque tous les membres de la famille sont ensemble, constitue un contexte riche en information dans l'étude des facteurs étant

associés à la compréhension des émotions. D'autres chercheurs ayant étudié la qualité de la relations parent-enfant sont également arrivés au même constat : les enfants qui ont une relation d'attachement sécurisante et qui grandissent dans des foyers caractérisés par des affects positifs où les parents discutent des évènements émotionnels et encouragent l'expressivité émotionnelle ont une meilleure compréhension des émotions (Denham & Kochanoff, 2002; Garner et al., 1997; Merz et al., 2015; Raikes & Thompson, 2006; Rosnay & Harris, 2002).

De ce fait, un système familial cohérent, soutenant et chaleureux fournit à l'enfant un environnement émotionnellement sécurisant et favorable à la croissance et au développement de bonnes capacités à identifier, nommer et comprendre à la fois leurs propres sentiments et ceux des autres. Nos résultats divergent cependant de ceux obtenus dans une étude menée auprès de familles tout-venant où les enfants d'âge scolaire (9-11 ans) issus de familles ayant des relations chaleureuses et stables (entre la grossesse et l'âge de 11 ans) ont montré une moins bonne précision dans la reconnaissance des émotions à partir d'expressions faciales, comparativement aux enfants issus de familles caractérisées par un niveau élevé de stress parental (Laamanen et al., 2022). Cette étude se distingue quant à la nature même de l'échantillon (enfants plus âgés et statut socioéconomique à faible risque), mais également dans la méthode d'évaluation des interactions familiales. En effet, contrairement à Laamanen et al. (2022) qui ont utilisé un questionnaire basé sur la perception subjective qu'a le parent de la qualité des interactions entre les membres, notre étude a eu plutôt recours à une mesure observationnelle directe

des interactions familiales. Cette divergence dans les résultats est donc cohérente avec ceux obtenus dans l'étude de Hayden et al. (1998) qui montrent que l'observation des interactions familiales est un meilleur prédicteur de l'investissement parental qu'une mesure autorapportée des parents sur le fonctionnement familial. Selon Gardner (2000), pour capter des comportements naturels dans une tâche d'observation, il est essentiel de veiller à la familiarité de l'environnement d'observation, pour que les participants se sentent à l'aise, et à la représentativité de la situation d'observation, pour que celle-ci reflète la vie quotidienne. De ce fait, l'étude des repas en famille est un choix judicieux pour observer la qualité des interactions familiales, puisque ce contexte offre une occasion unique d'examiner les membres de la famille dans un environnement naturel et de voir comment ils interagissent les uns avec les autres, en particulier dans la routine quotidienne (Fiese et al., 2006). Cette situation d'observation peut aider à comprendre comment les membres de la famille interagissent, communiquent, résolvent les conflits et se soutiennent mutuellement, ce qui peut avoir des implications importantes pour le fonctionnement familial global et le développement de l'enfant (Dubois-Comtois & Moss, 2008). La présente étude offre une avancée intéressante et souligne l'importance, pour des recherches futures sur la compréhension des émotions des enfants, d'observer les interactions familiales au sein d'un repas qui constitue une mesure écologiquement valide et qui donne accès à la manière dont la famille s'organise dans une importante tâche quotidienne, bien parfois, la seule où l'ensemble des membres sont présents simultanément.

Par ailleurs, la présente étude souligne qu'un contexte familial émotionnellement ouvert, prévisible, dans lequel la communication verbale et non verbale est claire et dans lequel les membres peuvent exprimer leurs pensées et partager leurs sentiments – ce qui est observé lors d'interactions familiales de plus grande qualité – contribue à la capacité des enfants à comprendre que les sentiments des autres peuvent être incompatibles avec la réaction émotionnelle normative attendue d'une situation (compréhension non-stéréotypée des émotions). Il est possible d'avancer que les discussions familiales et les interactions entre la fratrie offrent des opportunités aux enfants de parler de leurs émotions et argumenter leur compréhension d'une situation tout en étant exposés aux perspectives des autres membres de la famille. Un appui en faveur de cette proposition a été rapportée par Garner et al. (1997). D'après leur constat, la capacité des enfants à comprendre la perspective d'autrui était corrélée au fait d'être exposés à des discussions mère-enfant sur les émotions qui se focalisent non seulement sur la reconnaissance des émotions d'autrui, mais également sur la compréhension des raisons derrière ces émotions. Ainsi, lorsque les enfants partagent leurs expériences avec d'autres personnes, ils peuvent découvrir qu'un événement qui les a fait rire ou pleurer peut susciter une réaction complètement différente chez un frère, une sœur, ou un parent. Les conversations peuvent aider à mettre en évidence et à élucider la diversité des réponses émotionnelles entre les individus. Elles s'avèrent donc essentielles à renforcer au sein des milieux défavorisés, d'autant plus qu'elles sont souvent moins développées chez les enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés (Hoff, 2003; Horwitz et al., 2003). Ainsi, les relations familiales fournissent un contexte d'apprentissage important, car elles encouragent et

soutiennent les compétences linguistiques des enfants leur étant nécessaires pour le développement de la compréhension des émotions (Dunn & Brown, 1994; Kramer, 2014; Merz et al., 2015). Par conséquent, il est d'autant plus important de valoriser les interactions familiales positives auprès des échantillons à risque socioéconomique comme le nôtre. D'une part, ces interactions agissent comme facteur de protection en étant associées à une meilleure compréhension des émotions des enfants. D'autre part, les études montrent que les familles en situation de précarité financière ont plus de difficultés à initier des interactions chaleureuses, cohérentes et sensibles (Jocson & McLoyd, 2015). En encourageant de saines relations familiales, il est possible de soutenir les compétences émotionnelles et sociales des enfants issus de familles à faible revenu.

Compréhension des émotions et caractéristiques individuelles des enfants

Bien que l'environnement soit un facteur important du développement de l'enfant, il est également essentiel de prendre en compte les caractéristiques individuelles de ce dernier. Les résultats de la présente étude indiquent qu'une partie de la variance de la compréhension des émotions était exclusivement attribuée à la flexibilité cognitive de l'enfant, et ce, seulement pour le volet expressif de la reconnaissance des émotions et les émotions non-stéréotypées suscitées au sein de situations sociales en contrôlant pour les covariables.

Ainsi, après avoir considéré les caractéristiques sociodémographiques et langagières ainsi que les interactions familiales, les enfants avec une meilleure flexibilité cognitive

ont plus de succès à la tâche de compréhension des émotions expressives (nommer l'émotion associée à un visage), mais pas à la tâche des émotions réceptives (pointer un visage correspondant à l'émotion nommée). Il est possible que les différences inhérentes aux deux tâches en termes d'exigences cognitives puissent expliquer ces résultats. La tâche expressive demande une réponse réfléchie et contrôlée, impliquant la recherche d'informations en mémoire sémantique et l'utilisation active du langage tandis que la tâche réceptive requiert une réponse intuitive et immédiate (Denham, 1998). Par conséquent, bien que les deux tâches requièrent un traitement cognitif, l'impulsivité peut être plus saillante dans la tâche réceptive, car elle est moins exigeante en termes de ressources cognitives et donc, elle risque de susciter davantage une réponse automatique. Or, la flexibilité cognitive repose sur le contrôle de l'impulsivité et l'inhibition cognitive (Chevalier, 2010; Davidson et al., 2006; Diamond, 2013; Garon et al., 2008; Goldstein & Naglieri, 2014). En effet, avant de pouvoir envisager des alternatives, l'enfant doit d'abord être capable de s'arrêter et de résister aux détails non pertinents afin d'analyser correctement la situation et y répondre adéquatement. Les résultats de notre étude mettent en évidence l'importance de différencier les différentes composantes de la compréhension des émotions dans leur association avec la flexibilité cognitive. Bien que la plupart des études traitent des composantes expressives et réceptives de la reconnaissance des émotions en les combinant ensemble, notre étude soutient l'importance de les séparer afin d'être en mesure d'évaluer l'apport de différents facteurs pour chacune des deux composantes.

Nos résultats montrent que la flexibilité cognitive est un facteur important à considérer dans le développement de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu familial à faible revenu dans les situations non-stéréotypées, ce qui va dans le même sens que nos hypothèses initiales. Certains chercheurs soulignent que les enfants doivent être capables de faire preuve de flexibilité cognitive pour comprendre qu'une même situation peut susciter des sentiments différents ou mitigés, et pour reconnaître les points de vue variés et les différentes interprétations possibles de cette situation (Silkenbeumer et al., 2016; Wang et al., 2021). Cette proposition est en accord avec les résultats de cette étude. Autrement dit, la flexibilité cognitive permet à l'enfant d'envisager différentes façons de réagir en fonction des différents sentiments que peuvent éprouver les autres personnes impliquées. Par exemple, si un camarade de classe pleure pendant une activité, un enfant ayant développé une bonne flexibilité cognitive sera en mesure de considérer différentes perspectives pour comprendre pourquoi il pleure et adapter son comportement en conséquence, que ce soit en offrant de l'aide, en réconfortant ou en se retirant pour lui laisser de l'espace. Par contre, dans notre étude, aucune association significative n'a été observée entre la flexibilité cognitive et la connaissance des émotions sans équivoque (stéréotypées) lorsque les caractéristiques sociodémographiques et cognitives ainsi que les interactions familiales sont considérées dans le modèle. Ce résultat se distingue d'une étude menée auprès d'enfants tout-venant d'âge préscolaire qui a observé un lien entre la flexibilité cognitive et la compréhension des émotions stéréotypées (Martins et al., 2016). Il est possible que l'inclusion de facteurs familiaux dans notre étude ait permis de tenir compte de l'influence

de cet environnement sur le développement de la compréhension des émotions chez les enfants, ce qui n'est pas le cas dans l'étude de Martins et al. (2016). Il est également possible que les enfants dans leur étude aient été exposés à des environnements familiaux différents en termes de soutien émotionnel, de communication parent-enfant et de stress, ceux-ci étant issus de familles à faible risque socioéconomique, ce qui est susceptible de modifier la façon dont ces facteurs sont associés à la compréhension des émotions. En effet, les enfants issus de milieux socioéconomiquement favorisés sont davantage exposés à une variété de situations émotionnelles qui contribueraient autant au développement de la flexibilité cognitive qu'à la compréhension des émotions (Martins et al., 2016). Néanmoins, ces différents résultats soulignent l'importance de prendre en compte à la fois les caractéristiques de l'environnement familial et le fonctionnement exécutif de l'enfant dans l'optique d'être en mesure de départager leur influence respective sur les compétences de compréhension émotionnelle des enfants.

D'autres caractéristiques individuelles de l'enfant sont également importantes à considérer dans le lien avec la compréhension des émotions. Les résultats de notre étude ont montré des associations positives entre la compréhension des émotions, ainsi que les habiletés verbales et l'âge de l'enfant. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus dans d'autres études (Cutting & Dunn, 1999; Denham et al., 2012; De Rosnay et al., 2004; Ogren & Johnson, 2020; Pons et al., 2003, 2004). Pris ensemble, nos résultats combinés à ceux des autres études montrent que la capacité des enfants à posséder un vocabulaire riche et varié et le fait qu'ils avancent en âge favorisent la capacité à comprendre les

émotions et à les exprimer avec justesse. Dans notre étude, aucun lien n'a été observé entre le sexe des enfants et les différentes composantes de la compréhension des émotions. Cette absence de résultat significatif a également été observée dans certaines études (Bennett et al., 2005; Denham et al., 2012), mais elle diverge de résultats significatifs obtenus dans d'autres études (Bosacki & Moore, 2004; Denham & Kochanoff, 2002; Garner & Waajid, 2008). Ainsi, aucun consensus ne semble se dégager quant au rôle du sexe de l'enfant sur la compréhension des émotions.

Wang et al. (2021) ont montré que la flexibilité cognitive était un prédicteur de la compréhension des émotions chez des enfants d'âge préscolaire tout-venant. Toutefois, ils soulignent que ce lien serait médiatisé par les habiletés langagières de l'enfant. Nos résultats diffèrent et suggèrent que la flexibilité cognitive est associée à la compréhension émotionnelle, et ce, au-delà de l'influence des aptitudes verbales. Il convient de noter que l'étude de Wang et al. a combiné les différentes composantes de la compréhension des émotions en un score global, ce qui ne permet pas de comprendre l'association spécifique entre la flexibilité cognitive et les différentes composantes de la compréhension des émotions (réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée). À notre connaissance, aucune autre étude n'a investigué ces associations. Lorsque les différentes dimensions de la compréhension des émotions sont évaluées et que d'autres facteurs individuels et familiaux sont aussi pris en compte, notre étude indique que la flexibilité cognitive de l'enfant n'est associée qu'aux composantes expressive et non-stéréotypée de la compréhension des émotions.

Enfin, il serait intéressant pour des recherches futures de déterminer comment la promotion de la flexibilité cognitive peut être intégrée dans les programmes éducatifs pour les enfants issus de milieux défavorisés afin de soutenir leur développement de la compréhension des émotions et d'explorer plus en détail l'impact de cette promotion sur leur adaptation sociale en milieu scolaire.

Contexte socioéconomique

Bien que la présente étude n'ait pas trouvé de liens significatifs entre le revenu des ménages et la flexibilité cognitive ou bien la compréhension des émotions, un plus faible revenu était cependant associé à des interactions familiales de moins bonne qualité. Nos résultats sont cohérents avec l'hypothèse avancée par Pears et Moses (2003) selon laquelle l'impact du revenu familial sur la compréhension des émotions pourrait être influencé par d'autres facteurs intermédiaires. Conformément à cette perspective, il s'avère donc important de considérer que les facteurs socioéconomiques peuvent influencer le développement émotionnel et cognitif des enfants à travers une gamme de contextes proximaux, y compris la qualité des interactions familiales. Une constatation dans les études semble être qu'un faible statut socioéconomique influe sur la vie familiale émotionnelle et les pratiques de socialisation parentale, ce qui peut avoir, en retour, un effet sur le développement émotionnel et cognitif de l'enfant (Aaslund, 2015; Cutting & Dunn, 1999; Eisenberg et al., 1998; Finegood & Blair, 2017; Raver et al., 2013, 2015; Rhoades et al., 2011). En ce sens, il pourrait y avoir un effet indirect du revenu sur le fonctionnement de l'enfant à travers la qualité des interactions familiales alors que les

parents vivant moins de détresse de leur situation financière seraient alors plus enclins à initier des interactions chaleureuses, cohérentes, prévisibles et sensibles (Jocson & McLoyd, 2015), pouvant de ce fait favoriser la compréhension des émotions chez leurs enfants (Halberstadt & Eaton, 2002). Cette hypothèse devrait toutefois faire l'objet d'une étude dans laquelle une plus grande variation de revenu est observée chez les participants. En effet, bien qu'un lien significatif ait été observé entre le revenu et les interactions familiales dans l'étude, il n'en demeure pas moins que toutes les familles de l'étude étaient limitées sur le plan économique. Cette limitation a donc pu empêcher de considérer le rôle du revenu en fonction de différents niveaux économiques, ce qui aurait permis de mieux comprendre comment les interactions familiales peuvent être affectées par le statut socioéconomique. Néanmoins, elle permet d'étudier auprès d'un échantillon défavorisé la façon dont les caractéristiques familiales et celles des enfants sont associées à leur compréhension des émotions.

Bien qu'il demeure important d'interpréter ce résultat avec prudence considérant l'absence de liens bivariés significatifs, les analyses de régression ont montré que le revenu familial était significativement (et négativement) associé à la compréhension des émotions stéréotypées. Des études supplémentaires devront être menées pour approfondir ce résultat inattendu, tout en considérant la présence de facteurs environnementaux tels que le soutien social et les ressources communautaires, qui pourraient jouer un rôle protecteur chez ces familles. Ceux-ci pourraient aider à expliquer pourquoi les enfants

issus des familles les moins nanties ont une meilleure compréhension des émotions stéréotypées.

Limites et forces

Cet essai doctoral possède des atouts significatifs tels que la prise en compte de l'ensemble des membres de la famille, l'utilisation de mesures observationnelles, la validité scientifique des instruments de mesure et également la différenciation des différentes composantes de la compréhension des émotions. Cependant, l'étude présente certaines limites à considérer dans l'interprétation des résultats. Puisqu'il s'agit d'une étude corrélationnelle, il est impossible d'établir une relation de cause à effet entre les variables ni même de statuer sur la direction des liens observés. De plus, le nombre de participants de notre étude est limité, ce qui a pu nuire à la puissance statistique de nos analyses. Par ailleurs, l'étude avait pour objectif de s'intéresser aux familles à faible revenu, cependant étant donné que la composition économique de notre échantillon est peu diversifiée, les résultats ne peuvent être généralisés à d'autres groupes socioéconomiques. Finalement, la mesure de compréhension des émotions est administrée à partir de marionnettes et de vignettes hypothétiques. Les réponses des enfants à ces stimuli peuvent donc différer des réponses qu'ils donneraient dans des situations in vivo de la vie quotidienne. Néanmoins, il s'agit d'une tâche valide qui est largement utilisée pour évaluer la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire (Bassett et al., 2012; Denham, 2006; Denham et al., 1990; Denham & Kochanoff, 2002).

Conclusion

En conclusion, comme la compréhension des émotions est associée à de nombreuses compétences sociales et scolaires et que les différences interindividuelles semblent être stables tout au long de l'enfance (Pons & Harris, 2005), les résultats de cette étude mettent de l'avant l'importance de soutenir le milieu familial et la flexibilité cognitive pour le développement de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire issus de familles à faible revenu. Il est d'autant plus crucial de se pencher sur les enfants issus de familles à risque socioéconomique, sachant que ces derniers sont plus susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation (Conger et al., 2010; Neppl et al., 2016). Auprès de cette population, nos résultats montrent l'importance de différencier les composantes de la compréhension des émotions dans l'étude de ces corrélats chez les enfants d'âge préscolaire. En effet, la qualité des interactions familiales est associée à chacune des composantes tandis que la flexibilité cognitive est liée spécifiquement à la composante expressive et non-stéréotypée de la compréhension des émotions. Dans de futures études, il serait pertinent d'étudier comment des interventions familiales et éducatives peuvent renforcer la qualité des interactions familiales et la flexibilité cognitive et ainsi améliorer la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire auprès de cette population. Les résultats de telles études soutiendraient de façon concrète les professionnels travaillant auprès de ces enfants, tels que les enseignants et les psychologues.

Références

- Aaslund, K. R. (2015). *Interpersonal predictors of emotion understanding in young school-aged children: A prospective study*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Norwegian University of Science and Technology, Norway, Europe.
- American Psychological Association. (2010). *Children, youth, families and socioeconomic status*. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/children-families>
- Bailey, C. S., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2013). Questioning as a component of scaffolding in predicting emotion knowledge in preschoolers. *Early Child Development and Care, 183*(2), 265-279. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.671815>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23*(3), 259-279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Beck, D. M., Schaefer, C., Pang, K., & Carlson, S. M. (2011). Executive function in preschool children: Test-retest reliability. *Journal of Cognition and Development, 12*(2), 169-193. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.563485>
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*(3), 375-396. <https://doi.org/10.1080/02699930441000201>
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and Language. *Sex Roles, 50*(9), 659-675. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1080/00131728109336000>
- Carlson, S., & Zelazo, P. (2014). *Minnesota Executive Function Scale: Test manual*. Reflection Sciences, LLC.

- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Conger, R. D., Ge, X., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00768.x>
- Cooke, J. E., Stuart-Parrigon, K. L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). Children's emotion understanding and mother-child attachment: A meta-analysis. *Emotion*, 16(8), 1102-1106. <https://doi.org/10.1037/emo0000221>
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(1), 123-139. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007008>
- 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>
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, *26*(4), 667-679. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Éds), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 590-613). The Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, *34*(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*(4), 1145-1152. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. (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>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dickstein, S., Hayden, L., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence Family Study mealtime family interaction coding system. Adapted from the McMaster Clinical Rating Scale*. EP Bradley Hospital.
- Dickstein, S., Seifer, R., Hayden, L. C., Schiller, M., Sameroff, A. J., Keitner, G., Miller, I., Rasmussen, S., Matzko, M., & Magee, K. D. (1998). Levels of family assessment: II. Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, *12*(1), 23-40. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.1.23>
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development*, *10*(4), 415-431. <https://doi.org/10.1080/14616730802461441>

- Dumas, J. E., & Wahler, R. G. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socioeconomic disadvantage. *Behavioral Assessment*, 5(4), 301-313.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120-137. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/23087911>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Thériault-Whalen, C. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : série de planches*. Psycan.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Epstein, N. B., Bishop, D. S., & Levine, S. (1978). The McMaster model of family functioning. *Journal of Marriage and Family Counseling*, 4(4), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1978.tb00537.x>
- Farrant, B. M., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2013). Maternal attachment status, mother-child emotion talk, emotion understanding, and child conduct problems. *Child Development Research*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/680428>
- Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 67-89. <https://doi.org/10.1002/cd.156>
- Finegood, E. D., & Blair, C. (2017). Poverty, parent stress, and emerging executive functions in young children. Dans K. Deater-Deckard & R. Panneton (Éds), *Parental stress and early child development* (pp. 181-207). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_8
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 185-198. <https://doi.org/10.1023/a:1009503409699>
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x>
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65(2 Spec No), 622-637. <https://doi.org/10.2307/1131405>

- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(2), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014). *Handbook of executive functioning*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5>
- Gouvernement du Canada. (2022, 13 avril). Document d'information sur la pauvreté au Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/reduction-pauvrete/document-information.html>
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science, 18*(5), 686-702. <https://doi.org/10.1111/desc.12246>
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review, 34*(1-2), 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 35*(1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x>
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, S., Miller, I., Keitner, G., & Rasmussen, S. (1998). Levels of family assessment: I. Family, marital, and parent-child interaction. *Journal of Family Psychology, 12*(1), 7-22. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.12.1.7>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Horwitz, S. M., Irwin, J. R., Briggs-Gowan, M. J., Bosson Heenan, J. M., Mendoza, J., & Carter, A. S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(8), 932-940. <https://doi.org/10.1097/01.Chi.0000046889.27264.5e>

- Howe, N., Aquan-Assee, J., Bukowski, W. M., Lehoux, P. M., & Rinaldi, C. M. (2001). Siblings as confidants: Emotional understanding, relationship warmth, and sibling self-disclosure. *Social Development, 10*(4), 439-454. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00174>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Jocson, R. M., & McLoyd, V. C. (2015). Neighborhood and housing disorder, parenting, and youth adjustment in low-income urban families. *American Journal of Community Psychology, 55*(3-4), 304-313. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9710-6>
- Kramer, H. J., & Lagattuta, K. H. (2022). Developmental changes in emotion understanding during middle childhood. Dans D. Dukes, A. C. Samson, & E. A. Walle (Éds), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 157–C11.P131). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.24>
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development, 25*(2), 160-184. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.838824>
- Krishnakumar, A., & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviors: A meta-analytic review. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 49*(1), 25-44. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x>
- Laamanen, P., Kiuru, N., Flykt, M., Vänskä, M., Hietanen, J. K., Peltola, M. J., Kurkela, E., Poikkeus, P., Tiitinen, A., & Lindblom, J. (2022). How do early family systems predict emotion recognition in middle childhood? *Social Development, 31*(1), 196-211. <https://doi.org/10.1111/sode.12526>
- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 102-124. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0009>
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association, 83*(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>
- Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development, 14*(2), 229-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x>

- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development, 40*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0165025414556096>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.185>
- Merz, E. C., Zucker, T. A., Landry, S. H., Williams, J. M., Assel, M., Taylor, H. B., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Barnes, M. A. (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology, 132*(1), 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.010>
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20*(8), 1170-1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Mohtasham, M. K., Patterson, A. B., Vennergrund, K. C., Chen, E., & Pasnak, R. (2019). Emotional competence, behavioural patterning, and executive functions. *Early Child Development and Care, 189*(10), 1647-1656. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403434>
- Morra, S., Parrella, I., & Camba, R. (2011). The role of working memory in the development of emotion comprehension. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(4), 744-764. <https://doi.org/10.1348/2044-835X.002006>
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0001-5>
- Neppl, T. K., Senia, J. M., & Donnellan, M. B. (2016). Effects of economic hardship: Testing the family stress model over time. *Journal of Family Psychology, 30*(1), 12-21. <https://doi.org/10.1037/fam0000168>
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(2), 300-322. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0011>
- Ogren, M., & Johnson, S. P. (2020). Factors facilitating early emotion understanding development: Contributions to individual differences. *Human Development, 64*(3), 108-118. <https://doi.org/10.1159/000511628>

- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development, 12*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219>
- Ponnet, K., van Leeuwen, K., & Wouters, E. (2014). Examining mediating pathways between financial stress of mothers and fathers and problem behaviour in adolescents. *Journal of Family Studies, 20*(1), 66-78. <https://doi.org/10.5172/jfs.2014.20.1.66>
- Pons, F., & Harris, P. L. (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., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or pascal's "error": Review and prospects. Dans V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Éds), *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- 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., 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>
- Priel, A., Zeev-Wolf, M., Djalovski, A., & Feldman, R. (2019). Maternal depression impairs child emotion understanding and executive functions: The role of dysregulated maternal care across the first decade of life. *Emotions, 20*(6), 1042-1058. <https://doi.org/10.1037/emo0000614>
- Psychogiou, L., Nath, S., Kallitsoglou, A., Dimatis, K., Parry, E., Russell, A. E., Yilmaz, M., Kuyken, W., & Moberly, N. J. (2018). Children's emotion understanding in relation to attachment to mother and father. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(4), 557-572. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12239>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 89-104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>

- Raver, C. C., Blair, C., Garrett-Peters, P., & Investigators, F. L. P. K. (2015). Poverty, household chaos, and interparental aggression predict children's ability to recognize and modulate negative emotions. *Development and Psychopathology*, 27(3), 695-708. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000935>
- Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2013). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 49(2), 292-304. <https://doi.org/10.1037/a0028343>
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 638-662. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.004>
- Robertson, G. J., & Eisenberg, J. L. (1981). *PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Technical Supplement*. American Guidance Service.
- Rosnay, M. D., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/14616730210123139>
- Scott, J. K., Nelson, J. A., & Dix, T. (2018). Interdependence among mothers, fathers, and children from early to middle childhood: Parents' sensitivity and children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 54(8), 1528-1541. <https://doi.org/10.1037/dev0000525>
- Sette, S., Bassett, H. H., Baumgartner, E., & Denham, S. A. (2015). Structure and validity of Affect Knowledge Test (AKT) in a sample of Italian preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(5), 330-347. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1075466>
- Silkenbeumer, J., Schiller, E.-M., Holodyski, M., & Kärtner, J. (2016). The role of co-regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-regulation and Regulation*, 2(1), 17-32. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34351>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development (Oxford, England)*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- van Marle, K., Chu, F. W., Li, Y., & Geary, D. C. (2014). Acuity of the approximate number system and preschoolers' quantitative development. *Developmental Science*, 17(4), 492-505. <https://doi.org/10.1111/desc.12143>

- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences, 59*(1), 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Wang, M. (2017). *Family expressiveness and children's emotion understanding* [Thèse de doctorat indite]. The Ohio State University, Columbus, OH, États-Unis.
- Wang, X., Liu, X., & Feng, T. (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 203*, Article 105018. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105018>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114-128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols, 1*(1), 297-301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

Discussion générale

Ce projet doctoral avait pour objectif de mieux comprendre comment les expériences à l'intérieur du milieu familial et les caractéristiques propres à l'enfant étayent le développement des capacités de compréhension des émotions chez les enfants issus d'un milieu à faible revenu. Plus précisément, il visait à vérifier le rôle de la qualité des interactions familiales et de la flexibilité cognitive dans chacune des composantes de la compréhension des émotions, soit réceptive, expressive, stéréotypée et non-stéréotypée.

Rôle de la famille dans l'acquisition des capacités de compréhension émotionnelle

Les résultats de cette étude suggèrent que les expériences dans la famille soutiennent le déploiement des habiletés liées à la compréhension des émotions chez des enfants à l'âge préscolaire en contexte de précarité financière. Ces résultats convergent avec ceux d'autres études qui soulignent le rôle du système familial dans le développement socioémotionnel des enfants issus de familles à faible risque socioéconomique (Nixon & Watson, 2001) et de familles socialement défavorisées (Raikes & Thompson, 2006). En effet, les enfants qui ont fait l'expérience d'interactions familiales caractérisées par une plus grande disponibilité affective de ses membres et une gestion plus fluide d'un repas en famille sont plus susceptibles d'être en mesure de reconnaître les émotions (composante réceptive et expressive de la compréhension des émotions) ainsi que de comprendre les émotions équivoques et sans équivoques suscitées au sein de situations sociales. Ces résultats suggèrent que le milieu familial est un contexte social

d'apprentissage important à considérer dans l'étude du développement des différentes composantes de la compréhension des émotions. Comme avancé par Denham, Bassett et Wyatt (2015), les enfants acquièrent des informations sur les émotions en observant comment les autres membres de la famille expriment et décrivent leurs sentiments et en observant les causes et les conséquences qui résultent de ces manifestations. Il est possible d'émettre l'hypothèse que les interactions de qualité avec les membres de la famille permettent aux enfants d'apprendre sur la manière d'identifier et d'étiqueter les émotions, principalement à travers l'observation et les discussions (Harris, 2008; Pons et al., 2003). Par ailleurs, nos résultats montrent également que le fait d'avoir des échanges familiaux sensibles et ouverts dans la famille, où chacun des membres est considéré, favorise le développement de la compréhension des émotions non-stéréotypées. Ce résultat est intéressant alors qu'il suppose que ces échanges exposent l'enfant à différents points de vue et à une variété de situations émotionnelles. En résumé, les enfants ont l'opportunité d'apprendre, de réfléchir à leurs expériences affectives et de comparer leurs perspectives avec celles des autres membres de la famille lorsqu'ils sont témoins des diverses interactions entre leurs proches et lorsqu'ils interagissent avec eux.

Somme toute, nos résultats sont cohérents avec ceux obtenus dans la méta-analyse de Halberstadt et Eaton (2002), qui souligne le rôle de l'expression émotionnelle des membres de la famille dans le développement socioémotionnel de l'enfant (expression et compréhension émotionnelle). En d'autres termes, les enfants issus de milieux défavorisés qui bénéficient d'échanges familiaux fluides, où chacun des membres est considéré à part

entière, présentent de meilleures capacités lors de l'évaluation de différentes facettes de la compréhension des émotions.

Rôle de la flexibilité cognitive dans l'acquisition des habiletés de compréhension des émotions

Il a été documenté que plusieurs caractéristiques propres aux enfants d'âge préscolaire ont été associées au développement d'une meilleure compréhension émotionnelle telles que les habiletés verbales, l'âge, le sexe et plusieurs capacités cognitives (Bosacki & Moore, 2004; Cutting & Dunn, 1999; Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg et al., 1998; Ogren & Johnson, 2020; Rosnay & Harris, 2002). Plus spécifiques aux capacités cognitives, certaines études ont avancé le rôle des fonctions exécutives dans le développement de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire telles que l'inhibition, le contrôle attentionnel et la mémoire de travail (Denham et al., 2012; Farrell & Gilpin, 2021; Morra et al., 2011; Ross, 2020). Peu d'études ont toutefois porté sur la flexibilité cognitive et la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire.

Les résultats de la présente étude indiquent, après avoir contrôlé pour les capacités langagières, l'âge de l'enfant et des caractéristiques sociodémographiques familiales, qu'une partie de la variance de la compréhension des émotions était exclusivement attribuée à la flexibilité cognitive de l'enfant, et ce, seulement pour le volet expressif de la reconnaissance des émotions et les émotions non-stéréotypées suscitées au sein de situations sociales. Autrement dit, dans notre échantillon à risque, la flexibilité cognitive,

une composante importante des fonctions exécutives, favorise la capacité de l'enfant à nommer les émotions à partir d'expressions faciales et à saisir qu'une même situation puisse évoquer des sentiments différents ou mitigés des siens. Pour être en mesure de reconnaître les possibilités de perspectives différentes dans une situation, tel qu'il est demandé au sein des situations non-stéréotypées, les enfants d'âge préscolaire ont besoin d'un certain niveau de flexibilité cognitive, c'est-à-dire d'être en mesure d'adapter rapidement leurs pensées et comportements en réponse à l'environnement changeant (Silkenbeumer et al., 2016). Les résultats de notre étude appuient donc ce postulat. En apportant de nouvelles données sur le lien entre la flexibilité cognitive et le développement des différentes composantes de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu à risque socioéconomique, cette étude contribue à approfondir nos connaissances actuelles, ce qui peut contribuer à développer de nouvelles pistes d'intervention notamment en favorisant de meilleures compétences de flexibilité cognitive chez l'enfant.

Contexte de précarité financière

Certaines études ont observé un lien entre différents facteurs démographiques (éducation maternelle, statut professionnel des parents, revenu familial) et la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire (Cutting & Dunn, 1999; Pears & Moses, 2003). Plus spécifiquement, Pears et Moses (2003) ont constaté une corrélation positive entre le revenu familial et la compréhension des émotions (score global). Aucun lien entre le revenu familial et les différentes composantes de la

compréhension des émotions n'a été trouvé dans notre étude. Il est possible que le manque de variabilité dans les niveaux de revenu des familles au sein de notre échantillon à risque socioéconomique limite la possibilité d'observer des résultats significatifs. Malgré cela, il n'en demeure pas moins que les résultats de notre étude convergent avec l'idée que la compréhension des émotions est moins élevée chez les enfants en contexte de précarité financière. En effet, celle-ci ne semble pas entièrement acquise chez les enfants de notre échantillon, puisque les scores moyens obtenus à chaque sous-échelle sont relativement faibles (< 1 sur une échelle de 0 à 2). Cette constatation peut amener à hypothétiser que les enfants issus de contexte à risque socioéconomique seraient plus à risque de présenter un retard dans leurs capacités à reconnaître, nommer et comprendre les émotions à partir d'expressions faciales et de situations. Cette observation est cohérente avec celle de l'étude de Denham et al. (2012) qui montre que les enfants en contexte de précarité financière présentent de moins bonnes aptitudes de compréhension émotionnelle, lorsque comparés à leurs pairs issus de milieux plus nantis. Pour mieux saisir l'impact du revenu sur le développement de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière, il serait judicieux de répliquer les résultats de notre étude en utilisant un devis longitudinal et en incluant une plus grande variabilité dans les niveaux de revenus des familles.

Les familles à faible revenu sont exposées à plusieurs facteurs de risques associés à la défavorisation tels qu'un stress financier plus important, moins de ressources matérielles, des problèmes de santé mentale, un niveau inférieur de scolarité, un niveau

plus élevé de criminalité, etc. Ces derniers sont susceptibles d'engendrer une détresse émotionnelle importante sur les parents, les empêchant en retour d'initier des interactions chaleureuses, cohérentes et sensibles (Conger et al., 2010; Engle & Black, 2008; Jocson & McLoyd, 2015; McLoyd, 1998), essentielles au développement de la compréhension des émotions (Dunn & Brown, 1994; Garner et al., 1997; Halberstadt & Eaton, 2002; Harris, 1994; Raikes & Thompson, 2006) et des fonctions exécutives (Hackman & Farah, 2009; Rhoades et al., 2011). Aucun lien entre le revenu des familles et la compréhension des émotions ou la flexibilité cognitive n'a été observé dans notre étude. Or, des interactions familiales de qualité étaient associées, d'un côté, à de meilleures performances sur ces deux compétences au sein de notre échantillon et, d'un autre côté, à un revenu familial plus élevé. Ces résultats confirment les recherches récentes montrant que le stress environnemental et les risques démographiques précoces sur les habiletés émotionnelles et exécutives puissent être partiellement transmis par la qualité des interactions parent-enfant (Aaslund, 2015; Bernier et al., 2010; Rhoades et al., 2011). Pris ensemble, ces résultats suggèrent que la qualité des interactions familiales joue un rôle important dans la transmission des risques associés au contexte de précarité financière sur le développement à la fois cognitif et affectif des enfants d'âge préscolaire et appuient l'idée d'intervenir à même le contexte familial dans le but de favoriser le développement des enfants d'âge préscolaire issus de familles défavorisées sur le plan économique.

Contribution de ce projet doctoral

Ce projet doctoral contribue à approfondir les connaissances sur le développement de la compréhension émotionnelle des enfants de familles à faible revenu. Très peu de recherches se sont intéressées au rôle de la flexibilité cognitive des enfants et de la qualité des échanges au sein de la famille sur leur aptitude à comprendre les émotions, en particulier pour les enfants de familles à faible revenu, limitant par le fait même notre compréhension de la relation entre ces facteurs chez cette population. Ces familles ont des caractéristiques particulières et se différencient des familles tout-venant, notamment par les contraintes auxquelles elles sont confrontées. Poursuivre les recherches auprès de cette population s'avère donc important afin de mieux comprendre leur situation, mais également comment leur environnement peut être modifié pour mieux soutenir le développement de l'enfant.

De plus, cette étude a également permis d'apporter un nouvel éclairage en investiguant les différentes facettes de la compréhension des émotions, en particulier chez les enfants à risque. Les modèles théoriques de la compréhension des émotions (Denham, 1986; Pons et al., 2004) suggèrent que la reconnaissance d'expression émotionnelle et la compréhension des émotions dans son contexte social sont deux compétences distinctes. Or, de nombreux chercheurs qui étudient la compréhension émotionnelle se concentrent sur une ou deux composantes (Garner & Waajid, 2008; Laamanen et al., 2022; Martins et al., 2016; Priel et al., 2019) ou créent une variable agrégée (Bennett et al., 2005; Merz et al., 2015; Mohtasham et al., 2019; Raikes & Thompson, 2006). De leur côté, Bassett et

al. (2012) ont corroboré un modèle de la compréhension émotionnelle dans lequel la reconnaissance (réceptive et expressive) et la compréhension des émotions au sein des situations sociales (comprenant stéréotypée et non-stéréotypée) sont en fait deux facettes distinctes, mais interreliées, plaidant ainsi en faveur de leur différenciation dans des recherches futures. Considérant que la capacité de l'enfant à reconnaître les émotions (volet réceptif : pointer du doigt) précède l'étiquetage (volet expressif : nommer les émotions) (Denham, 1998; Morgan et al., 2009), nous avons étudié les deux compétences de la reconnaissance des émotions séparément afin de mieux comprendre leur association avec différents facteurs individuels et familiaux. Pareillement, bien que théoriquement, les situations stéréotypées et non-stéréotypées soient similaires, puisqu'elles impliquent une prise de perspective, elles diffèrent cependant dans leur exigence cognitive. En effet, les situations stéréotypées sont généralement des situations de type « script » dans lesquelles la plupart des enfants ressentent des émotions similaires tandis que les situations non-stéréotypées exigent des enfants qu'ils suppriment leurs propres réactions émotionnelles et considèrent que la situation pourrait susciter des émotions contraires chez d'autres individus (Bassett et al., 2012).

La présente étude avec des résultats différents en fonction de ces composantes de la compréhension des émotions montre la pertinence de ne pas les regrouper à l'intérieur d'un construit global, car cela empêche de prendre en compte les différences inhérentes à leur spécificité. À cet égard, alors que de meilleures capacités de flexibilité cognitive contribuent à expliquer une part de variance pour la composante expressive de la

compréhension des émotions, ce lien n'a toutefois pas été trouvé pour le volet réceptif lorsque les caractéristiques sociodémographiques et langagières sont également considérées. De même, la compréhension des émotions stéréotypées, contrairement à la composante non-stéréotypée, n'est pas prédite par la flexibilité cognitive après l'inclusion des covariables.

Lorsque les enfants sont plus rigides sur le plan cognitif, ils peuvent avoir plus de difficulté à comprendre les émotions en contexte social (Wang et al., 2021). Par exemple, l'enfant peut avoir du mal à comprendre les émotions d'autrui ou à identifier les déclencheurs émotionnels dans les interactions sociales. En conséquence, il peut sembler insensible ou peu empathique dans ses interactions avec les pairs. Bien que nos résultats appuient la pertinence d'examiner individuellement les composantes de la compréhension des émotions dans de futures recherches, ils soulignent également l'importance d'intervenir précocement sur les facteurs de risque. La recherche en matière de prévention fait face à plusieurs défis dans l'identification des facteurs de risques à la fois familiaux et individuels qui pourraient donner lieu à la mise en place d'une intervention ou bien à la mise en œuvre de programmes (Izard et al., 2004). Étant donné que les enfants issus de milieux défavorisés sont confrontés à de nombreux facteurs de risque et disposent de moins de facteurs de protection que leurs pairs favorisés, les programmes de prévention ciblant les enfants de familles à faible revenu sont particulièrement importants (Izard et al., 2004). Certains chercheurs ont développé des programmes de prévention fondés sur des données probantes dont les objectifs sont de promouvoir les compétences

socioémotionnelles, notamment par le biais de la compréhension des émotions, l'autorégulation et la résolution de problèmes afin de réduire les comportements problématiques chez les enfants d'âge préscolaire (Domitrovich et al., 2007; Webster-Stratton & Reid, 2003, 2004). Bien que la revue exhaustive de ces programmes dépasse le cadre de ce document, certains exemples d'interventions préventifs pour les enfants préscolaires incluent le programme *Dinosaur School* (Webster-Stratton & Reid, 2004), le *I Can Problem Solve* (Shure, 1992) ainsi que le *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS; Greenberg & Kusché, 1993).

Par exemple, le programme PATHS repose sur le modèle théorique Affectif-Comportemental-Cognitif-Dynamique (ABCD), qui insiste sur l'interrelation développementale des affects, des comportements et de la cognition (Shi et al., 2022). Il met par ailleurs l'accent sur les modèles neurocognitifs du développement (Greenberg & Kusché, 2006), où les processus cognitifs supérieurs (p. ex., les fonctions exécutives) jouent un rôle dans la régulation des émotions associées au système limbique (Luria, 1966). Bien que ces programmes intègrent des interventions qui touchent aux fonctions exécutives, ils n'ont pas été conçus pour améliorer directement les capacités de flexibilité cognitive. Or, les résultats de la présente étude soutiennent l'importance des capacités de flexibilité cognitive dans le développement de la compréhension des émotions, un élément important pour les compétences socioémotionnelles. Ainsi, il serait intéressant d'investiguer si des ateliers visant à promouvoir la flexibilité cognitive dans le traitement d'une information (que celle-ci soit émotionnelle ou non) pourraient améliorer la

compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire en contexte de précarité financière.

La présente recherche se distingue également par sa considération du milieu familial, au-delà des interactions dyadiques sous-jacentes. Jusqu'à présent, bien que certains auteurs s'accordent sur les limites inhérentes à l'évaluation du système familial en se concentrant uniquement sur les relations dyadiques, force est de constater qu'il y a peu de recherches sur la qualité des interactions familiales tel que soulevé par Scott et al. (2018). Étant donné que la famille est généralement composée de plusieurs sous-systèmes, l'étude de chaque sous-système individuellement ne permet pas de comprendre les interactions entre eux (Marvin & Stewart, 1990). Cependant, le système familial dans sa globalité constitue un contexte privilégié d'apprentissage dans lequel l'enfant peut être à la fois un observateur et un acteur des échanges familiaux, permettant le développement de ses habiletés émotionnelles et sociales (Dubois-Comtois & Moss, 2008; Harris, 1994; Howe et al., 2001). Nos résultats confirment l'importance de prendre en compte le contexte familial dans son ensemble et de considérer l'observation directe des interactions de tous les membres de la famille dans l'étude de la compréhension des émotions. L'utilisation d'une mesure observationnelle directe permet d'obtenir une vue d'ensemble précise et nuancée du fonctionnement familial, ce qui est souvent difficile à obtenir avec des mesures autorapportées (Morsbach & Prinz, 2006). Par conséquent, ce type de contexte gagnerait à être utilisé dans de futures études. Par ailleurs, nos résultats offrent des pistes intéressantes sur le plan clinique. En effet, ils suggèrent de favoriser des interactions

familiales de qualité dans l'objectif de soutenir la compréhension des émotions des enfants à la période préscolaire. Par conséquent, il serait intéressant de concevoir des programmes visant à agir sur la qualité de l'environnement familial pour favoriser le développement de la compréhension des émotions chez les enfants. Le programme *Tuning in to Kids* (TIK; Havighurst & Harley, 2007) vise à aider les parents à être sensibles aux émotions de leur enfant et à comprendre également l'impact de leurs propres émotions sur leur pratiques parentales. Cependant, il serait intéressant d'investiguer si des interventions visant à améliorer la qualité des interactions familiales, et non seulement des interactions parent-enfant, pourraient avoir un impact sur la compréhension des émotions chez les enfants.

Limites

Malgré les points forts de cet essai doctoral, tels que la prise en compte du milieu familial, l'utilisation de mesures observationnelles, la validité scientifique des instruments de mesure et la distinction des différentes composantes de la compréhension des émotions, il est tout de même important de prendre en compte certaines limites dans l'interprétation des résultats. D'abord, étant donné que l'étude est de nature transversale, il est impossible d'établir une relation de cause à effet entre les variables et de déterminer la direction des liens observés. De ce fait, les liens entre nos variables pourraient être multidirectionnels, c'est-à-dire que la capacité de l'enfant à mieux comprendre les émotions pourrait à son tour jouer un rôle dans la qualité des interactions familiales et dans le niveau de flexibilité cognitive de l'enfant.

De plus, en raison du nombre limité de participants, la puissance statistique des analyses peut avoir été diminuée. De même, il convient de noter que l'échantillon utilisé était peu diversifié sur le plan économique, il serait donc pertinent de tester les hypothèses sur un échantillon comprenant plusieurs tranches socioéconomiques pour mieux comprendre le rôle des différences économiques sur le développement de la compréhension des émotions. La représentativité de l'échantillon est aussi questionnable alors que les familles incluses au sein de l'étude sont celles qui se sont portées volontaires, ce qui est inhérent à tout projet de recherche. Ainsi, il est possible que notre échantillon ne soit pas représentatif de l'ensemble des familles à faible revenu du Québec. Il serait donc pertinent de confirmer nos résultats auprès d'un échantillon plus grand et présentant davantage de variabilité.

Enfin, les résultats sont basés sur des mesures utilisant des marionnettes et des vignettes hypothétiques, ce qui peut limiter leur généralisation aux situations sociales réelles et complexes auxquelles les enfants sont confrontés quotidiennement. Toutefois, il est important de souligner que l'outil utilisé est largement reconnu dans la documentation scientifique comme une mesure valide et fiable de la compréhension émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire (Bassett et al., 2012; Miller et al., 2006). Bien que cette étude soit l'une des premières à examiner les différentes composantes de la compréhension des émotions chez des enfants issus d'un milieu socioéconomique à risque, d'autres études seront nécessaires pour reproduire ces résultats. Également, la plupart de la variance dans la compréhension des émotions demeure inexpliquée. Les recherches futures devraient

tenter d'identifier d'autres variables pouvant avoir une part d'explication dans le développement de la compréhension des émotions et de ces différentes composantes telle que le fonctionnement intellectuel, l'usage des écrans et leurs impacts sur les relations familiales, les relations avec les pairs, etc.

Conclusion

Cette recherche fournit de nouvelles perspectives sur les corrélats de la compréhension des émotions chez les enfants d'âge préscolaire issus de famille à faible revenu, mettant en évidence le rôle spécifique des interactions familiales et de la flexibilité cognitive. Elle offre également des pistes pour de nouveaux domaines d'intervention. En particulier, il serait souhaitable que les parents, avant même l'arrivée de l'enfant, puissent bénéficier de psychoéducation sur l'importance de la qualité des interactions familiales sur le développement socioémotionnel de l'enfant. Par exemple, des campagnes de promotion développées par la Santé publique pourraient soutenir l'importance des repas en famille et particulièrement des discussions positives et inclusives qui y ont cours pour favoriser le développement de l'enfant. Cette recommandation est fondée sur les résultats de cette étude qui mettent en évidence l'importance de prendre en compte le milieu familial, et les interactions entre tous les membres de la famille, comme facteurs associés à la compréhension des émotions à l'âge préscolaire. Par ailleurs, les résultats de la présente étude ont également une valeur clinique pour les professionnels œuvrant auprès des familles. En effet, ils mettent de l'avant la pertinence de recueillir des informations à même le milieu familial en effectuant des visites à domicile où les interactions familiales peuvent être observées de façon écologiquement valide. Enfin, les interventions auprès des jeunes enfants devraient chercher à améliorer la flexibilité cognitive des enfants en les aidant à développer leur capacité à adopter différentes perspectives. Cette habileté peut être encouragée par le biais de programmes d'intervention visant essentiellement à offrir

à l'enfant des opportunités d'apprentissage pour résoudre des problèmes de différentes manières et prendre en compte les perspectives des autres. Il est intéressant de noter que la compréhension des émotions chez l'enfant est une composante importante des capacités de mentalisation, qui permettent de comprendre que ses propres états mentaux se distinguent de ceux des autres (Fonagy et al., 2004). Par conséquent, des programmes d'intervention ciblant la compréhension des émotions pourraient non seulement améliorer les compétences émotionnelles des enfants, mais également favoriser leur capacité de mentalisation.

Références générales

- Aaslund, K. R. (2015). *Interpersonal predictors of emotion understanding in young school-aged children: A prospective study*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Norwegian University of Science and Technology, Norway, Europe.
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology, 171*(2), 101-115. <https://doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Albanese, O., & Molina, P. (2008). *The development of emotion comprehension and its assessment. The Italian Standardization of the Test of Emotion Comprehension (TEC)*. UNICOPLI.
- American Psychological Association. (2010). *Children, youth, families and socioeconomic status*. <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/children-families>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23*(3), 259-279. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*(3), 375-396. <https://doi.org/10.1080/02699930441000201>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Boccia, M., & Campos, J. J. (1989). Maternal emotional signals, social referencing, and infants' reactions to strangers. *New Directions for Child Development, 1989*(44), 25-49. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894404>
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and Language. *Sex Roles, 50*(9), 659-675. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027568.26966.27>

- Brody, L. R., & Harrison, R. H. (1987). Developmental changes in children's abilities to match and label emotionally laden situations. *Motivation and Emotion, 11*(1), 347-365. <https://doi.org/10.1007/BF00992849>
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., & Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the test of emotion comprehension (TEC): A large cross-sectional study with children aged 3-10 years. *Journal of Cognition and Development, 21*(3), 406-424. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365>
- Coalition canadienne pour les droits des enfants. (n.d.). *Des principes à la réalisation. Mise en œuvre de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies*. <https://rightsofchildren.ca/wp-content/uploads/2016/03/CCRC-Mise-en-oeuvre-de-la-Convention-relative-aux-droits-de-lenfant.pdf>
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Conte, E., Ornaghi, V., Grazzani, I., Pepe, A., & Cavioni, V. (2019). Emotion knowledge, theory of mind, and language in young children: Testing a comprehensive conceptual model. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>
- Cooke, J. E., Stuart-Parrigon, K. L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2016). Children's emotion understanding and mother-child attachment: A meta-analysis. *Emotion, 16*(8), 1102-1106. <https://doi.org/10.1037/emo0000221>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1* (1^{re} éd., pp. 139-184). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgs9x.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>
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201. <https://doi.org/10.2307/1130651>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252-262. <https://doi.org/10.1177/1476718X13497354>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsler, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246-278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Éds), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 590-613). The Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0055-1>
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 901-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990a). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20*(1), 171-192.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990b). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal, 20*(3), 153-169.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06

- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., & Di Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology, 49*(5), 409-414. <https://doi.org/10.1002/ijop.12032>
- Dickstein, S., Hayden, L., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence Family Study mealtime family interaction coding system. Adapted from the McMaster Clinical Rating Scale*. EP Bradley Hospital.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(1), 67-91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development, 10*(4), 415-431. <https://doi.org/10.1080/14616730802461441>
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 120-137. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/23087911>
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*(6), 1352-1366. <https://doi.org/10.2307/1130811>
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*(2), 201-219. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00091>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1136*(1), 243-256. <https://doi.org/10.1196/annals.1425.023>

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology, 24*(3), 376-385. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.376>
- Farrant, B. M., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2013). Maternal attachment status, mother-child emotion talk, emotion understanding, and child conduct problems. *Child Development Research, 2013*. <https://doi.org/10.1155/2013/680428>
- Farrell, C. B., & Gilpin, A. T. (2021). Longitudinal bidirectionality of emotion knowledge and inhibitory control in low-income children using cross-lagged panels. *Social Development, 30*(4), 1006-1022. <https://doi.org/10.1111/sode.12523>
- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development, 15*(4), 730-751. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00367.x>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Franco, M. d. G., Beja, M. J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 1376. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development, 6*(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x>
- Garner, P. W., Jones, D., & Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Developmental Psychology, 30*(1), 905-911. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.905>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(2), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.12.001>
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>

- Gosselin, P. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales des émotions chez l'enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(1), 107-119. <https://doi.org/10.1037/008-400X.27.1.107>
- Gouvernement du Canada. (2022, 13 avril). Document d'information sur la pauvreté au Canada. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/reduction-pauvrete/document-information.html>
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press. <https://doi.org/10.5860/choice.31-5576>
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. Dans S. R. Jimerson & M. Furlong (Éds), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 395-412). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11(4), 368-398. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90019-K](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90019-K)
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 35-62. https://doi.org/10.1300/J002v34n01_03
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(1), 3-28. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01131.x>
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Éds), *Handbook of emotions* (pp. 320-331). The Guilford Press.
- Havighurst, S., & Harley, A. (2007). *Tuning in to kids: Emotionally intelligent parenting: Program manual*. University of Melbourne.
- Heinze, J. E., Miller, A. L., Seifer, R., Dickstein, S., & Locke, R. L. (2015). Emotion knowledge, loneliness, negative social experiences, and internalizing symptoms among low-income preschoolers. *Social Development*, 24(2), 240-265. <https://doi.org/10.1111/sode.12083>

- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1185-1198. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00316.x>
- Howe, N., Aquan-Assee, J., Bukowski, W. M., Lehoux, P. M., & Rinaldi, C. M. (2001). Siblings as confidants: Emotional understanding, relationship warmth, and sibling self-disclosure. *Social Development*, 10(4), 439-454. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00174>
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21(1), 46-55. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.46>
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes, O. M., Rayias, M. F., & Putnam, P. H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology*, 31(6), 997-1013. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.997>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Izard, C. E., Haskins, F., Schultz, D., Trentacosta, C., & King, K. (2003). *Emotion matching test* [Manuscrit non publié]. Human Emotions Lab, Department of Psychology, University of Delaware, Delaware, États-Unis.
- Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., & Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development*, 15(4), 407-422. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_4
- Jocson, R. M., & McLoyd, V. C. (2015). Neighborhood and housing disorder, parenting, and youth adjustment in low-income urban families. *American Journal of Community Psychology*, 55(3-4), 304-313. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9710-6>
- Laamanen, P., Kiuru, N., Flykt, M., Vänskä, M., Hietanen, J. K., Peltola, M. J., Kurkela, E., Poikkeus, P., Tiitinen, A., & Lindblom, J. (2022). How do early family systems predict emotion recognition in middle childhood? *Social Development*, 31(1), 196-211. <https://doi.org/10.1111/sode.12526>
- Laurent, G. (2017). *La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/28014>

- Leerkes, E. M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(1), 102-124. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0009>
- Luria, A. R. (1966). *The human brain and psychological processes*. Harper & Row.
- Maillochon, I. (2008). Émergence et développement des mots émotionnels en français : étude longitudinale du langage de l'enfant de 20 à 42 mois... Dans D. Mellier, P. Brun, & H. Tremblay (Éds), *Le langage émotionnel, le comprendre et le parler* (pp. 9-20). Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, *16*(1), 21-39. <https://doi.org/10.1007/BF00986877>
- Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, *14*(2), 229-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x>
- Martins, E. C., Osório, A., Veríssimo, M., & Martins, C. (2016). Emotion understanding in preschool children: The role of executive functions. *International Journal of Behavioral Development*, *40*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0165025414556096>
- Marvin, R. S., & Stewart, R. B. (1990). A family systems framework for the study of attachment. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 51-86). The University of Chicago Press.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*(2), 185-204. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.185>
- Merz, E. C., Zucker, T. A., Landry, S. H., Williams, J. M., Assel, M., Taylor, H. B., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Barnes, M. A. (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, *132*(1), 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.010>
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? Dans M. Lewis & C. Saarni (Éds), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2421-8_6

- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Mohtasham, M. K., Patterson, A. B., Vennergrund, K. C., Chen, E., & Pasnak, R. (2019). Emotional competence, behavioural patterning, and executive functions. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1647-1656. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403434>
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2009). Construct validity of the emotion matching task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development (Oxford, England)*, 19(1), 52-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x>
- Morra, S., Parrella, I., & Camba, R. (2011). The role of working memory in the development of emotion comprehension. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 744-764. <https://doi.org/10.1348/2044-835X.002006>
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0001-5>
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 300-322. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0011>
- Ogren, M., & Johnson, S. P. (2020). Factors facilitating early emotion understanding development: Contributions to individual differences. *Human Development*, 64(3), 108-118. <https://doi.org/10.1159/000511628>
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00209>
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). 'Let's talk about emotions!'. The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24(1), 166-183. <https://doi.org/10.1111/sode.12091>

- Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., & Grazzani, I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Social Development, 28*(3), 581-598. <https://doi.org/10.1111/sode.12351>
- Ornaghi, V., Pepe, A., & Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01534>
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development, 12*(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00219>
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension: TEC*. University of Oxford.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or pascal's "error": Review and prospects. Dans V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Éds), *Handbook of emotional development* (pp. 431-449). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17
- 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*(1), 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>
- Priel, A., Zeev-Wolf, M., Djalovski, A., & Feldman, R. (2019). Maternal depression impairs child emotion understanding and executive functions: The role of dysregulated maternal care across the first decade of life. *Emotions, 20*(6), 1042-1058. <https://doi.org/10.1037/emo0000614>
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 89-104. <https://doi.org/10.1348/026151005X70427>

- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(3), 638-662. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.004>
- Rosnay, M. D., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development, 4*(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/14616730210123139>
- Rosnay, M. D., Harris, P. L., Pons, F., & Sharp, C. (2008). Emotion understanding and developmental psychopathology in young children. Dans P. Fonagy & I. Goodyer (Éds), *Social cognition and developmental psychopathology* (pp. 343-386). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780198569183.003.0012>
- Ross, E. (2020). *Parenting, executive function, and children's emerging emotional intelligence* [Thèse de doctorat inédite]. Arizona State University, Tempe, AZ, États-Unis.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Dans R. Bar-On & J. D. A. Parker (Éds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass/Wiley.
- Scott, J. K., Nelson, J. A., & Dix, T. (2018). Interdependence among mothers, fathers, and children from early to middle childhood: Parents' sensitivity and children's externalizing behavior. *Developmental Psychology, 54*(8), 1528-1541. <https://doi.org/10.1037/dev0000525>
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2017). The relations of preschool children's emotion knowledge and socially appropriate behaviors to peer likability. *International Journal of Behavioral Development, 41*(4), 532-541. <https://doi.org/10.1177/0165025416645667>
- Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontier in Psychology, 13*, Article 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>
- Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve (ICPS). An interpersonal cognitive problem solving program (preschool)*. Research Press.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E.-M., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2016). The role of co-regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-regulation and Regulation, 2*(1), 17-32. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34351>

- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, *21*(1), 195-200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.195>
- 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: DR*, *37*(Septembre 2015), 41-65. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001>
- Tang, Y., Harris, P. L., Zou, H., Wang, J., & Zhang, Z. (2021). The relationship between emotion understanding and social skills in preschoolers: The mediating role of verbal ability and the moderating role of working memory. *European Journal of Developmental Psychology*, *18*(4), 593-609. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1854217e>
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, *28*(5), 471-478. <https://doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development (Oxford, England)*, *19*(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Trevarthen, C. (2005). First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language. *Journal of Child Psychotherapy*, *31*(1), 91-113. <https://doi.org/10.1080/00754170500079651>
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-Year-Olds: Psychometric properties and validity. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, Article 901304. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.901304>
- Wang, M. (2017). *Family expressiveness and children's emotion understanding* [Thèse de doctorat indite]. The Ohio State University, Columbus, OH, États-Unis.
- Wang, X., Liu, X., & Feng, T. (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *203*, Article 105018. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105018>

- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(3), 130-143. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030101>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Weimer, A., Sallquist, J., & Bolnick, R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education & Development, 23*(3), 280-301. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.517694>
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 117-149. <https://doi.org/10.1080/02699939508409005>
- Widen, S. C. (2013). Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review, 5*(1), 72-77. <https://doi.org/10.1177/175407391245149>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114-128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotions. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Éds), *Handbook of emotions* (pp. 348-363). The Guilford Press.