

L'ART-THÉRAPIE ET LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES ENFANTS :
UNE EXPLORATION THÉORIQUE EN ART-THÉRAPIE

AUDREY-ANNE FRENETTE

Un projet de recherche
du Département
des thérapies par les arts

Présenté
comme exigence partielle au grade de
Maîtrise ès arts (Thérapies par les arts, option Art-Thérapie)
Université Concordia
Montréal, Québec, Canada

UNIVERSITÉ CONCORDIA

École des études supérieures

Ce travail de recherche rédigé

Par : Audrey-Anne Frenette

Intitulé : L'art-thérapie et les compétences émotionnelles : une exploration théorique en art-thérapie

et déposé à titre d'exigence partielle en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (Thérapies par les arts, option Art-Thérapie)

est conforme aux règlements de l'Université et satisfait aux normes établies pour ce qui est de l'originalité et de la qualité tel qu'approuvé par le directeur de recherche.

Directrice de recherche :

Josée Leclerc, PhD, ATR-BC, ATPQ

Directrice du département :

Guylaine Vaillancourt, PhD, MTA

Juillet, 2019

RÉSUMÉ

L'ART-THÉRAPIE ET LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ LES ENFANTS : UNE EXPLORATION THÉORIQUE EN ART-THÉRAPIE

AUDREY-ANNE FRENETTE

Le développement des compétences émotionnelles (CÉs) s'avère important et utile dans différents domaines de vie, dont les domaines personnel, scolaire, social, familial et professionnel. Le développement de telles compétences suscite un grand intérêt dans les champs de la psychologie et de l'éducation. Les recherches effectuées sur les CÉs ont notamment démontré des résultats positifs et encourageants sur différents aspects du développement, dont l'établissement de relations saines et fructueuses avec l'entourage. Fondés sur ces résultats, plusieurs programmes préventifs et éducatifs se développent afin d'enrichir, de stimuler et d'encourager le développement de compétences émotionnelles et sociales chez l'enfant. Les interventions proposées cherchent également à combler les manques et déficits que certains enfants pourraient expérimenter en matière de CÉs, évitant ainsi que des difficultés et problèmes plus importants s'en suivent. Cette recherche théorique porte sur les CÉs et, plus précisément, leur acquisition durant l'enfance. La présente proposition s'intéresse au rôle des CÉs dans le développement de l'enfant d'âge scolaire tout en prenant en considération les facteurs environnants pouvant freiner, nuire ou contribuer au bon développement de ces compétences. Le potentiel de l'art-thérapie et des interventions spécifiques à cette modalité thérapeutique en ce qui a trait au développement des CÉs est également étudié. Ainsi, cette recherche vise à créer un espace de réflexion afin de créer un espace de réflexion permettant de penser l'apport de l'art-thérapie au domaine des CÉs.

Mots clés : art-thérapie, compétences émotionnelles, émotions, développement, enfants

REMERCIEMENTS

Josée, merci infiniment pour toute l'assistance offerte au cours des deux dernières années, et ce, en tant que professeure, superviseure et directrice de recherche. Ton savoir, ton expérience et ta présence ont été d'une aide et d'une inspiration précieuse.

Un merci tout spécial à mes chers amis. Mariane, Virginie, Ann-Sophie, Émilie, Jimmy et Martine, merci de m'avoir toujours acceptée pour qui je suis et pour avoir fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. Guillaume, Dorothée, Iliane, Myriam et Catherine, c'est avec vous que cette aventure a officiellement commencé. Merci d'avoir induit en moi une confiance, d'avoir été d'aussi beaux et de bons modèles. Cyndie et Stéphanie, merci d'avoir été si présentes et empathiques durant cette maîtrise. Je me considère choyée d'avoir eu la chance de faire votre connaissance à travers ce processus et je chéris notre amitié.

Jacquine, Jean-Pierre ; maman, papa, merci de m'avoir continuellement soutenue à travers mon cheminement, à travers mes rêves et mes aspirations. Merci d'avoir cru en moi, en mes capacités et de m'avoir encouragée à toujours donner le meilleur de moi-même. Je vous aime.

Merci à ma petite sœur Claudia, avec qui mon jeu, mon imagination et ma créativité n'ont jamais eu de limites.

Yves, merci de m'avoir épaulée et encouragée durant les cinq dernières années. Merci aussi pour ta patience et ton amour ; sans toi je n'aurais certainement pu arriver à accomplir tout ceci.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
FIGURE ET TABLEAU.....	vii
ABRÉVIATIONS	viii
Chapitre 1. INTRODUCTION.....	1
Chapitre 2. MÉTHODOLOGIE.....	4
Pertinence de la méthodologie	4
Considérations éthiques liées à la méthodologie	5
Étapes de recherche.....	5
Collecte des données.....	6
Analyse des données	6
Validité et fiabilité	7
Résultats possibles	7
Chapitre 3. COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES.....	8
Identification des émotions.....	8
Compréhension des émotions	9
Expression des émotions.....	10
Régulation des émotions.....	11
Usage des émotions.....	12
Chapitre 4. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ L'ENFANT	15
Importance des compétences émotionnelles dans le développement de l'enfant	15
Rôle joué par les figures d'attachement et les institutions dans le développement émotionnel des enfants.....	20
Habilités et attributs de l'enfant	23
Facteurs limitant ou entravant le développement des compétences émotionnelles	24
Chapitre 5. ART-THÉRAPIE ET COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	27
Programmes préventifs et éducatifs existants.....	27
Processus en art-thérapie.....	30
Interventions art-thérapeutiques.....	36
Chapitre 6. DISCUSSION	39

Éléments art-thérapeutiques pouvant faciliter le développement des CÉs	40
Limites de cette recherche	41
Implications futures et recommandations	42
Chapitre 7. CONCLUSION	43
Références.....	45

FIGURE ET TABLEAU

Tableau 1.	Résumé des 5 compétences de base	14
Figure 1.	Présentation des éléments présents en contexte d'art-thérapie (adaptée d'après les six domaines de ELVA, Nixon, 2016).....	32

ABRÉVIATIONS

CÉ/CÉs	Compétence émotionnelle/compétences émotionnelles
FE	Fonction exécutive
SSE	Statut socioéconomique
SIU	Southern Illinois University
ELVA	Emotional Literacy through Visual Arts

Chapitre 1.

INTRODUCTION

Au cours de mes études en art-thérapie ainsi qu'à travers mes différentes expériences de stage, il m'a été possible de travailler auprès de populations diverses, tant en milieu communautaire que clinique. J'ai en effet eu l'occasion de travailler avec des adultes présentant des difficultés en matière de santé mentale (ex. : faible estime de soi, anxiété, dépression) et également auprès d'enfants d'âge scolaire présentant des difficultés émotionnelles et comportementales. Cela m'a alors permis d'observer et d'étudier les symptômes de différentes difficultés émotionnelles, développementales, comportementales et biologiques. Par le biais de ces expériences, j'ai aussi pu développer et employer différentes techniques et interventions en art-thérapie dans le but de soutenir et d'accompagner mes clients, de faciliter l'exploration de leurs expériences passées et présentes et de mettre des mots sur ce qu'ils vivent et ressentent.

De plus, au cours de mon processus de formation en art-thérapie, j'ai constaté que chaque personne possède la réelle capacité de s'adapter et de trouver des moyens efficaces pour affronter et transformer leur souffrance, et ainsi espérer une vie satisfaisante et enrichissante. Cette constatation m'a convaincue de prioriser le développement et le renforcement de cette capacité chez l'individu dans mon travail thérapeutique futur. J'ai également réalisé que mon travail en tant qu'art-thérapeute se centrera davantage sur la prévention des symptômes plutôt que sur leur traitement, ce qui explique en partie mon intérêt à vouloir travailler auprès des enfants.

L'enfance est un moment charnière dans le développement de l'individu (Bigras & Lemay, 2013 ; Housman, 2017 ; Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010). D'après Nelson, Kendall et Shields (2013), la petite enfance et l'enfance importent puisque le niveau de sécurité que génère la relation d'attachement pendant cette période a un impact sur le développement social et affectif de l'individu (Nelson et al., 2013). Les apprentissages acquis et les compétences développées durant cette période ont le potentiel d'agir sur la manière dont une personne maîtrisera et surmontera les difficultés rencontrées au cours de sa vie, sur sa capacité à créer et à maintenir des liens interpersonnels de qualité, et à développer son identité propre. Parmi ces compétences et ces apprentissages acquis pendant l'enfance, il y a ceux liés au développement émotionnel.

« Nos émotions guident nos comportements plus que la raison ne sait le faire » (McIntosh, 2015, p. 48, traduction libre). Effectivement, selon plusieurs auteurs (Mikolajczak, Quoidbach,

Kotsou, & Nelis, 2014), nos actions sont grandement motivées et influencées par nos émotions. Ainsi, travailler sur ses émotions permet d'adopter des comportements plus efficaces et adaptés. J'ai choisi de mener ce projet de recherche principalement dans le but de présenter l'importance du développement émotionnel et, plus précisément, celle du développement des compétences émotionnelles (CÉs) durant l'enfance. Cette recherche permettra également d'explorer le potentiel de ce que l'univers artistique et créatif peut offrir en ce qui concerne le développement des CÉs, tout en considérant de nouvelles avenues possibles en matière d'éducation ou d'intervention.

Selon Saarni (2011), la compétence émotionnelle correspondrait à l'aptitude d'un individu à démontrer une gestion adéquate des transactions sociales pouvant susciter des émotions ; mais il va sans dire que cette brève définition ne fait pas tout à fait justice à la complexité de ce concept. Spinard, Cumberland et Einsenberg (1998, cités dans Anand & Anand, 2017) ainsi que Na et al. (2016, cités dans Na, Wilkinson, & Liang, 2018) définissent la compétence émotionnelle comme étant la capacité d'une personne à comprendre et à identifier ses émotions et celles des autres, la capacité à les exprimer de manière adéquate et empathique, et également la capacité à inhiber et réguler les émotions vécues en fonction de la situation dans laquelle l'individu se trouve. Le concept de la compétence émotionnelle est multidimensionnel et comprend plusieurs aptitudes, il s'agit donc d'un construit pluriel (Beck, Kumschick, Eid, & Klann-Delius, 2012). De plus, il est possible de remarquer quelques variantes relatives à la nature desdites CÉs, soit qu'il ne semble pas y avoir de consensus par rapport à ce qui constitue une compétence émotionnelle. En conséquence, ce projet de recherche se centrera sur les CÉs suivantes : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions, lesquelles sont considérées par Mikolajczak et al. (2014) comme étant les CÉs de base. Ces cinq compétences seront définies plus en détail dans le troisième chapitre.

Plusieurs termes sont utilisés à travers les écrits afin de caractériser les aptitudes liées au développement émotionnel : *compétence communicative*, *compétence émotionnelle*, *compétence en communication*, *compétence sociale*, *intelligence émotionnelle*, *compétence socioémotionnelle* et *alphabétisation émotionnelle* (Tarasova, 2016). Le terme « compétence émotionnelle » (CÉ) sera utilisé dans ce projet de recherche pour référer à ces aptitudes (Joshi & Yadav, 2017 ; Saarni, 2011). Ce terme a d'ailleurs été choisi en raison de la signification et des enjeux inhérents au mot *compétence* ; il fait notamment référence à l'ensemble des habiletés et aptitudes

spécifiques qu'un individu possède, l'amenant à effectuer certaines actions et activités (Kwok, Yeung, Low, Lo, & Tam, 2015). Ce terme suggère également la possibilité d'un apprentissage et d'un développement, comme quoi il est possible de développer et d'améliorer son niveau de compétence, et qu'il ne s'agit pas de quelque chose d'inné et de définitif, comme le laisserait entendre le concept d'*intelligence*. Il y a certes certaines connotations négatives associées au terme « compétence », entre autres, lorsqu'est envisagé son antonyme, « incompétence ». Toutefois, il n'est pas question d'affirmer que les individus n'étant pas en mesure de reconnaître, de comprendre, d'exprimer, de réguler ou d'utiliser convenablement leurs émotions sont incompétents pour autant. Il s'agit plutôt d'envisager la capabilité et la capacité de ces derniers à développer de telles compétences. De plus, l'idée qu'il existe différents niveaux de compétence, soit sous forme de continuum, se doit également d'être considérée.

Le développement des CÉs durant l'enfance suscite un grand intérêt dans les champs de la psychologie et de l'éducation. Ramirez-Morales (2018) indique notamment que le développement des CÉs est important et utile dans les différents domaines de la vie, soit les domaines personnel, scolaire, social, familial et professionnel. De plus, les recherches effectuées sur le sujet ont démontré des résultats positifs sur différents aspects de l'enfant, soit sur son bien-être, sa santé mentale, ses apprentissages, sa réussite scolaire, sa capacité à résoudre un problème et à socialiser (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon, & Bassett, 2016 ; Housman, 2017 ; Kiliç, 2015). En effet, selon Izard et al. (2008), la qualité du développement émotionnel influencerait les chances de l'enfant de développer des compétences sociales adéquates, lesquelles joueront un rôle important dans la formation et le maintien de relations interpersonnelles positives et satisfaisantes, aspect fondamental dont notre bien-être et notre capacité à surmonter des événements difficiles sont tributaires (Nixon, 2016).

Bien que l'art-thérapie puisse être une approche appropriée et efficace appuyant l'extériorisation, la reconnaissance, l'exploration et l'appropriation des émotions (Staricoff, 2004, cité dans Atkinson & Robson, 2012), il n'existe que très peu d'écrits sur le potentiel de l'art-thérapie en lien avec le développement des CÉs chez les enfants. Ce document offrira donc une présentation du concept de compétence émotionnelle ainsi qu'une exploration et une compréhension du rôle de l'art-thérapie pour son développement.

Chapitre 2. MÉTHODOLOGIE

Un projet de recherche qualitatif de type théorique étudie et rassemble des idées, des informations, des résultats et des théories que renferment et exposent les publications autour d'un sujet quelconque, et ce, dans le but d'approfondir la compréhension d'un concept, ou de créer des liens entre différents concepts, afin d'élargir le registre théorique. Basé sur le modèle classique de la recherche théorique, ce projet comprend une recension exhaustive des écrits, l'analyse des résultats obtenus, et une discussion du phénomène à l'étude et des résultats, dont les bénéfices et les limites de la recherche. Il est important de noter que la recension des écrits occupe une place prépondérante dans ce type de projet de recherche. Gall, Borg et Gall (1996, cités dans Randolph, 2009) et Hart (1998, cité dans Randolph, 2009) indiquent que cette recension permet entre autres de considérer de nouvelles pistes de recherche, d'identifier des recommandations pour la mise en place de recherches futures, de découvrir des informations et des variables importantes et pertinentes concernant le sujet à l'étude, d'établir et de comprendre le contexte dans lequel le problème est reconnu et d'identifier des liens entre des idées et les pratiques.

Dans le cadre de ce projet de recherche théorique, l'objectif sera d'élucider la pertinence de l'art-thérapie pour favoriser le développement des CÉs chez les enfants d'âge scolaire. Ce projet a donc pour but de répondre à la question de recherche suivante : comment l'art-thérapie pourrait-elle contribuer au développement des CÉs chez les enfants ? Les sous-questions suivantes seront également prises en compte : qu'entend-on par compétence émotionnelle ? Quel rôle jouent les CÉs dans le développement social, affectif, comportemental, scolaire et cognitif de l'enfant ? Quels facteurs favorisent ou limitent le développement des CÉs durant l'enfance et quels aspects de l'art-thérapie pourraient aider au développement de ces compétences ?

Pertinence de la méthodologie

Bien que les écrits entourant le concept de compétence émotionnelle semblent particulièrement riches (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011 ; Denham et al., 2016 ; Dougherty & Sharkey, 2017 ; Hughes & Gullone, 2010 ; Izard et al., 2008 ; Joshi & Yadav, 2017 ; Lhuillier, 2006 ; Moreno-Manso, García-Baamonde, Guerrero-Barona & Pozueco-Romero, 2017 ; Na et al., 2016, cités dans Na et al., 2018 ; Ramirez-Morales, 2018 ; Saarni, 2011 ; Spinard, Cumberland, & Eisenberg, 1998, cités dans Anand & Anand, 2017 ; Zhai, Raver, & Jones,

2015), il ne semble exister que très peu d'écrits abordant le lien potentiel entre l'art-thérapie et ces concepts. Ce document cherchera donc à rassembler, condenser et résumer les informations existantes au sujet des CÉs afin de montrer comment l'art-thérapie pourrait s'avérer une approche contribuant au développement de CÉs chez les enfants.

Considérations éthiques liées à la méthodologie

Marshall et Rossman (2016) affirment « qu'il n'existe pas de recherches menées sans idées préconçues » (p. 44, traduction libre). En effet, la façon dont un chercheur parle d'un sujet, d'une théorie ou d'un résultat tend à refléter d'une manière ou d'une autre sa compréhension et son apprentissage (Sandelowski, 2010, cité dans Marshall & Rossman, 2016). Parmi les considérations éthiques et les limites que peut engendrer ce type de méthodologie, il est possible de mentionner l'impact des biais et hypothèses du chercheur sur les informations recueillies. En effet, puisque nos convictions personnelles peuvent teinter et influencer la manière dont l'information est lue, traitée et interprétée, il importe de les reconnaître et de les nommer. Afin de réduire cet impact, il apparaissait important pour la chercheuse de faire preuve d'objectivité et également de capacité réflexive au cours du processus de collecte et d'analyse de ses données. Pour ce faire, la chercheuse a cherché à demeurer consciente de ses propres convictions et perspectives, de même que de leur portée, afin d'être en mesure de les remettre en question lorsque nécessaire. Dans le contexte de cette recherche, la chercheuse croit que l'art-thérapie et l'expression créatrice représentent des moyens tout à fait appropriés de permettre la reconnaissance, l'identification, l'expression et la régulation des émotions. Enfin, la position de la chercheuse en rapport aux enfants et à l'art soutient l'idée que tous les enfants ont le potentiel d'être créatifs, que cette créativité se doit d'être valorisée et encouragée de manière à ce que ces enfants puissent s'épanouir convenablement. Elle croit également que l'art-thérapie représente une approche qui convient à la grande majorité des enfants et que celle-ci puisse les aider à réduire leurs peur et anxiété, à augmenter leur confiance en soi, à augmenter le niveau d'énergie, à améliorer l'humeur et à exprimer leurs émotions, pensées et désirs.

Étapes de recherche

Pour permettre la mise en place et le développement de ce projet de recherche, la chercheuse a suivi les étapes suivantes développées par Cooper pour les projets de recherche

théorique (1984, cité dans Randolph, 2009) : « 1) Identification et formulation du problème [tel que présenté en introduction] ; 2) Collecte des données ; 3) Évaluation des données ; 4) Analyse et interprétation des données ; 5) Publication » (p. 4, traduction libre), qui dans ce cas-ci, se fera via la plateforme web Spectrum de l'Université Concordia.

Collecte des données

Étant une recherche de type théorique, les données collectées pour ce projet sont également de nature théorique. En effet, les données consistent en une documentation écrite, comprenant ouvrages, publications et également articles scientifiques, desquels il a été possible d'explorer les théories et résultats provenant d'études et d'ouvrages antérieurs. Puisque le sujet de recherche s'inscrit dans le domaine de la psychologie et de l'art-thérapie, les données ont été recueillies principalement à partir des bases de données PsycINFO (de SAGE full-text collection), de Google Scholar, et à partir de la bibliothèque universitaire CLUES et de Spectrum. L'accès à une version papier de certains livres et projets de recherche antérieurs a également été possible à partir de la bibliothèque Webster de Concordia. Afin de trouver la littérature sur le sujet, les mots-clés et termes suivants ont été recherchés conjointement : « *emotional competency* », « *children* », « *emotion* », « *art therapy* », « *art* », « *artwork* », « *creative expression* », « *creative art therapies* », « *emotional disclosure* », « *emotion regulation* », « *emotional intelligence* », « *expression emotions* », « *self-regulation* », « *emotional awareness* », « *emotion labelling* », « *emotional literacy* », « compétence émotionnelle », « émotion », « éducation émotionnelle » et « développement émotionnel ». Une consultation des listes de références des écrits initialement sélectionnés a également été effectuée de manière à obtenir davantage de données.

Analyse des données

Comme Creswell (2018) l'explique, l'analyse des données en recherche qualitative consiste « à fractionner et à démanteler les données, pour ensuite les remettre ensemble » (p. 195, traduction libre). Il va sans dire que la qualité de la lecture et de l'examen des données, ainsi que la manière dont les données sont organisées importent grandement pour ce type de recherche. Inspirées des étapes de Creswell (2018) pour l'analyse et l'interprétation des données, les étapes suivantes ont été effectuées : 1) lecture ou survol des données ; 2) organisation et préparation des données ; 3) codification des données ; 4) utilisation du processus de codification pour générer

des catégories ou des thèmes pour faciliter l'analyse ; 5) développer la manière dont la description et les thèmes seront représentés dans le récit qualitatif ; 6) faire une interprétation des résultats et des découvertes. Afin de pouvoir facilement faire référence aux écrits sélectionnés et aux informations qu'ils détiennent, un document Word incluant les citations, idées et théories a été créé en prenant soin de noter l'ouvrage de référence et la page.

Validité et fiabilité

En recherche quantitative, la fiabilité fait référence à la qualité et à la justesse d'un instrument de mesure, de manière à s'assurer que chaque fois que l'instrument est utilisé, les mêmes résultats sont obtenus (Marshall & Rossman, 2016). Afin d'augmenter les chances que cette recherche soit « crédible » et que les interprétations soient fiables et valides, la chercheuse a employé les méthodes suivantes : méthode de triangulation des sources (utiliser différentes sources afin de recueillir les données) et des théories (utiliser plus d'une perspective théorique pour l'analyse des données), recherche d'explications alternatives, recherche de preuves réfutant les hypothèses de base, engagement dans un processus de réflexivité, et consultation de pairs et du superviseur de recherche (Creswell & Miller, 2012, Maxwell, 2012, cités dans Marshall & Rossman, 2016). Afin de soutenir davantage la fiabilité de la recherche, la chercheuse a aussi cherché à documenter avec précision la manière dont ses données ont été collectées, permettant aux autres chercheurs qui suivraient les mêmes procédures dans les mêmes conditions de trouver un ensemble identique d'articles.

Résultats possibles

Par ce projet de recherche, il est possible et souhaité d'élargir et d'enrichir le registre de connaissances concernant le développement des CÉs, et plus précisément d'explorer comment elles sont acquises et développées durant l'enfance. Parvenir à comprendre comment et pourquoi certains aspects de l'art-thérapie contribuent au développement de ces compétences chez les enfants est également un résultat pouvant découler de ce projet de recherche. Puisque peu d'écrits abordent et envisagent l'apport des thérapies par l'art dans le développement des CÉs, il est également possible que de ce processus de recherche découlent de nouvelles façons de travailler avec les émotions. Finalement, il est également possible qu'en réponse à ce projet de recherche, certains chercheurs prennent en considération les recommandations et idées

proposées, et tentent de les mettre en pratique au cours de recherches futures.

Chapitre 3. **COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES**

« Les émotions façonnent le paysage de notre vie mentale et sociale »
(Nussbaum, 2003 ; traduction libre).

Afin de bien comprendre en quoi consiste le concept de compétence émotionnelle, les différentes dimensions entourant ce dernier seront individuellement définies. Chacune d'entre elles sera également expliquée d'un point de vue intrapersonnel (soi) et interpersonnel (autrui).

Identification des émotions

L'identification des émotions renvoie à la capacité d'un individu à reconnaître et à nommer les émotions ressenties ainsi que les émotions observées (Mikolajczak et al., 2014). Il s'agit d'une compétence émotionnelle de base, permettant aux autres CÉs plus complexes de se développer. Selon (Mikolajczak et al., 2014), pour être en mesure de réguler ses émotions et les utiliser efficacement, l'individu doit être apte à identifier ce qu'il ressent. En effet, il serait nécessaire de savoir reconnaître ce qui est ressenti pour être en mesure de le gérer et de l'utiliser de manière adéquate et efficace. Différentes sources d'information, telles les pensées, les sensations physiologiques et la tendance à l'action, peuvent être utilisées dans le but d'identifier une émotion (Mikolajczak et al., 2014). Une personne présentant un bon niveau de compétence émotionnelle et étant en mesure d'identifier ce qu'elle ressent serait en mesure de nommer ce ressenti. Dans le cas contraire, la personne serait possiblement en mesure d'affirmer si elle se sent bien ou non, mais aura de la difficulté à nommer précisément de quelle émotion il s'agit.

Plusieurs études menées sur l'alexithymie — trouble défini par une difficulté à identifier et exprimer ses émotions — ont démontré qu'une incapacité à identifier correctement ses émotions exerce une influence sur la santé mentale, sur la santé physique ainsi que sur les relations sociales de celui qui en souffre (Mikolajczak et al., 2014). De plus, l'alexithymique aura généralement recours à des stratégies de régulation inadéquates et aura tendance à confondre les manifestations physiologiques de l'émotion avec une douleur ou une sensation corporelle, augmentant ainsi la fréquence de plaintes somatiques et la croyance qu'une maladie se manifeste (Mikolajczak et al., 2014 ; Zimmermann, Salamin & Reicherts, 2008).

D'un point de vue interpersonnel, la perception des expressions faciales, des gestes et de la

posture d'autrui joue un rôle important dans la capacité d'une personne à reconnaître les émotions chez les autres (Krauth-Gruber, Niedenthal, & Ric, 2009 ; Mikolajczak et al., 2014). D'après Mikolajczak et al. (2014), « l'expression faciale fait partie intégrante du comportement d'un individu et représente un aspect important de la communication non verbale » (p. 67). En tant qu'émetteur, nos expressions faciales signalent nos intentions à autrui, ce que nous avons l'intention de faire et ce que nous aimerions que cette autre personne exécute (Krauth-Gruber et al., 2009). Lorsque les signaux sociaux d'une autre personne sont perçus, par exemple, dans les expressions faciales, il est alors possible pour l'individu de se faire une idée de l'émotion véhiculée, des motivations sociales et des besoins qui y sont sous-jacents, ce qui influencera par conséquent ses comportements et ses réactions.

Une grande partie des difficultés à identifier correctement l'émotion vécue pourrait également provenir d'un manque d'ouverture vis-à-vis le monde émotionnel, soit d'une crainte ou d'une attitude défensive devant ladite émotion (Mikolajczak et al., 2014). Certains individus auront tendance à faire ce que certains auteurs qualifient d'*évitement émotionnel*. L'émotion, perçue par ceux-ci comme étant inacceptable ou intolérable, serait alors supprimée, évitée ou refoulée (Philippot, 2007, cité dans Mikolajczak et al., 2014). Dans certains contextes, l'émotion peut être considérée comme étant contraire à la raison et susceptible d'affecter l'équilibre mental. Cependant, lorsque l'émotion — et ce qu'elle tente de communiquer — est ignorée, celle-ci trouvera d'autres voies pour se faire entendre, telle la voie somatique (Mikolajczak et al., 2014). Par conséquent, l'évitement émotionnel et la non-expression des émotions conduiraient à différentes pathologies et difficultés (Bardeen, Tull, Stevens, & Gratz, 2015 ; Butler et al., 2003 ; Hayes, Wilson, Gifford, Follette, & Strosahl, 1996 ; Krauth-Gruber et al., 2009 ; Mikolajczak et al., 2014).

Compréhension des émotions

La compétence émotionnelle se rapportant à la compréhension renvoie à la capacité d'une personne à comprendre les causes ainsi que les conséquences d'une émotion vécue (Mikolajczak et al., 2014). Comprendre la cause d'une émotion, qu'elle soit vécue personnellement ou qu'elle soit perçue chez autrui, réfère à saisir son origine et pour quelle raison elle se présente ainsi. D'un point de vue personnel, l'émotion et sa valence (positive ou négative) permettent entre autres de savoir si nos différents besoins sont satisfaits ou non. D'ailleurs, il est important de

différencier la cause du déclencheur de l'émotion. Le déclencheur fait référence à l'événement ou la situation ayant induit l'émotion, tandis que la cause représente la raison profonde et sous-jacente, qui est souvent liée à un besoin négligé. Il peut alors s'agir d'un besoin de type physiologique, comme avoir besoin de manger ou avoir besoin de repos, ou il peut s'agir de besoins liés à l'estime, à la sécurité ou à l'amour, comme le besoin d'être respecté, d'être reconnu, d'être aimé. Mikolajczak et al. (2014) affirment que « comprendre l'origine de nos émotions permet de diminuer notre réactivité émotionnelle et d'améliorer notre équilibre émotionnel à long terme » (p. 132). L'émotion informe de l'opérationnalisation d'un certain déséquilibre et il importe d'en comprendre la cause afin d'être en mesure d'agir en conséquence et de rétablir l'équilibre émotionnel.

En plus de faire référence à la capacité de l'individu à comprendre les causes et les conséquences des émotions de base, la compétence liée à la compréhension émotionnelle implique également la disposition de ce dernier à prendre en compte les facettes plus complexes de l'émotion (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). La compétence de l'individu à considérer la possibilité que deux individus expérimentent différentes émotions face à un même événement en constitue un exemple évident. Cette compétence comprend aussi le discernement des situations dans lesquelles l'utilisation des différentes émotions s'applique et le discernement des émotions mixtes ou complexes (ex. : culpabilité et honte). Comprendre l'émotion qui se manifeste chez une autre personne, soit comprendre ses causes ou du moins le déclencheur de l'émotion d'autrui, représente un autre aspect de cette compétence.

Expression des émotions

La compétence émotionnelle de l'expression des émotions fait référence à la capacité d'un individu, lorsque l'émotion est identifiée et maîtrisée, de l'exprimer de manière adaptée au contexte et aux objectifs de l'individu vivant l'émotion. D'un point de vue interpersonnel, cette compétence correspond à la capacité de ce dernier à faciliter l'expression émotionnelle chez autrui (Mikolajczak et al., 2014). La notion d'expression émotionnelle réfère à la spécificité de l'émotion exprimée (colère, joie, jalousie, tristesse, dégoût, surprise, peur) ainsi qu'au niveau d'expressivité en fonction de l'émotion (Denham et al., 2007). Une bonne compétence liée à l'expression émotionnelle représente la capacité de l'individu à expliquer calmement, au bon moment et sans jugement, les raisons, la provenance de l'émotion vécue ainsi que ce qui pourrait

faciliter l'apaisement de celle-ci. D'après certaines études abordant le sujet, il existe plusieurs bénéfiques à exprimer ses émotions (Acar & Dirik, 2019), dont l'amélioration de la performance scolaire, la diminution du nombre de plaintes somatiques (Lumley & Provenzano, 2003, Petrie, Booth, & Pennebaker, 1998, cités dans Ciarrochi, Scott, Deane, & Heaven, 2003) et la diminution de l'anxiété, du stress et des signes de dépression (Amiri, Sanagoo, Jouybari, Bahnampour, & Kavosi, 2019). De plus, développer une compétence sur le plan de l'expression des émotions contribuerait à ce qu'une personne puisse efficacement résoudre divers problèmes sociaux et aussi établir des liens affectifs authentiques et intimes avec autrui (Mikolajczak et al., 2014). Être en mesure d'exprimer et de véhiculer adéquatement ce que nous ressentons à une autre personne augmente les chances que cette personne puisse bien nous comprendre, ce qui facilite par le fait même l'accès à un support et un accompagnement pouvant répondre à nos besoins se rattachant à notre ressenti.

D'ailleurs, l'écoute représente un outil important lorsqu'il est question de permettre à une autre personne d'exprimer ses émotions, ce qui correspond au versant interpersonnel de la compétence émotionnelle liée à l'expression. Selon Mikolajczak et al. (2014), la qualité des processus d'écoute et de facilitation de l'interlocuteur peuvent faire une grande différence en ce qui a trait à la capacité d'une personne à exprimer ce qu'elle ressent. Même si cet individu reconnaît les avantages et l'importance d'exprimer ses émotions, il s'avère possible qu'il éprouve de la difficulté à verbaliser ses ressentis, craignant d'être jugé, rejeté ou incompris.

Régulation des émotions

Bien que nos émotions soient, la plupart du temps, fonctionnelles et adaptatives, il arrive qu'elles nous poussent parfois à agir et à répondre de manière inappropriée et regrettable. Certaines émotions doivent par conséquent être régulées. Le terme « régulation » renvoie aux différents processus employés par l'individu dans le but d'influencer les émotions vécues (type, intensité, durée), les contextes et situations dans lesquels elles sont expérimentées et la façon dont elles sont exprimées (Gross, 1999, cité dans Krauth-Gruber et al., 2009). Plusieurs stratégies de régulation peuvent donc être employées par un individu, qu'elles soient adaptées (ex. : relaxation dirigée, expression des émotions, acceptation, réévaluation de la situation) ou inadaptées (ex. : évitement, procrastination, blâme, rumination, déni, techniques, intoxication, retrait social, etc.) et qu'elles soient implicites ou explicites (Gross, 2013). Une personne en

mesure de réguler adéquatement ses émotions aura la capacité de garder son calme, de ne pas s'emporter et de ne pas perdre ses moyens en situation de stress ou lorsqu'une émotion désagréable est ressentie (Cole, Martin, & Dennis, 2004, cités dans Trentacosta & Izard, 2007 ; Mikolajczak et al., 2014). Cet individu sera alors en mesure de poursuivre ses activités quotidiennes sans se laisser submerger par l'émotion. En temps normal, « les gens essaient d'amplifier ou d'inhiber leurs émotions afin d'éprouver et d'exprimer les émotions qu'ils croient susceptibles de faciliter leur performance dans une situation particulière » (Krauth-Gruber et al., 2009, p. 166). C'est généralement lorsque l'émotion entre en conflit avec les objectifs, le fonctionnement ou les règles d'expression émotionnelle de l'individu qu'un processus de régulation est nécessaire (Mikolajczak et al., 2014). Cependant, les processus de régulation ne sont pas uniquement employés dans le but de réduire l'impact d'émotions négatives, elles peuvent également être utilisées dans le but d'augmenter l'influence et la présence d'émotions positives telles que l'amour, la joie, l'intérêt et la fierté (Gross, 2013). Les raisons sous-jacentes à la régulation émotionnelle sont multiples. Par exemple, il peut s'agir d'une trop grande souffrance liée à l'émotion, d'une crainte que les émotions puissent avoir un impact négatif sur les autres ou sur les relations entretenues avec son entourage, ou bien d'une incompatibilité avec les coutumes et traditions de la culture (Krauth-Gruber et al., 2009).

Usage des émotions

Lorsqu'un individu parvient à bien comprendre la cause d'une émotion et à bien cerner comment l'émotion influence ses pensées et ses comportements, il devient alors possible pour ce dernier de l'utiliser de manière efficace. Être en mesure de comprendre ce que l'émotion tente de communiquer donne alors la chance à la personne d'utiliser cette information pour effectuer les changements nécessaires et ainsi optimiser son fonctionnement. De plus, il va sans dire que pour utiliser efficacement une émotion, il est nécessaire que l'individu soit en mesure de distinguer les émotions pouvant favoriser le bon fonctionnement de celles qui l'entravent et le limitent. Utiliser efficacement nos émotions implique de devoir choisir entre plusieurs tâches, activités, qui devraient être sélectionnées en fonction de l'émotion privilégiée. En d'autres termes, il serait plus efficace et optimal pour l'individu de sélectionner et d'effectuer les tâches qui correspondent à son humeur, qu'elle soit positive, négative ou neutre.

Selon Mikolajczak (2008, cité dans Mikolajczak et al., 2014), il existerait trois niveaux

auxquels les cinq compétences définies ci-dessus se réfèrent : connaissances, habiletés et dispositions. Le niveau *connaissances* renvoie aux connaissances que possède un individu, et ce, à propos de chacune des compétences. Le second niveau, *habiletés*, fait référence à la capacité d'une personne à utiliser ses connaissances en contexte émotionnel, soit lorsqu'une ou des émotions sont impliquées. Finalement, le niveau *dispositions* représente les traits de l'individu, soit sa tendance à agir et à réagir de telle ou telle manière lorsqu'une situation émotionnelle se présente. Il est à noter que ces trois niveaux s'influencent, mais ne sont pas pour autant corrélés (Mikolajczak et al., 2014).

Tableau 1.

Résumé des 5 compétences de base

<u>Compétences</u>	<u>Point de vue intrapersonnel (Soi)</u>	<u>Point de vue interpersonnel (Autrui)</u>
Identification	Identifier ses émotions	Identifier les émotions d'autrui
Compréhension	Comprendre les causes et les conséquences de ses émotions	Comprendre les causes et les conséquences des émotions d'autrui
Expression	Exprimer ses émotions adéquatement	Permettre aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	Gérer son stress et ses émotions lorsqu'elles sont inappropriées	Gérer le stress et les émotions d'autrui
Usage	Utiliser ses émotions pour favoriser son efficacité (réflexion, décisions, actions)	Utiliser les émotions d'autrui pour favoriser son efficacité (réflexion, décisions, actions)

Source : Mikolajczak et al., 2014

Chapitre 4. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES CHEZ L'ENFANT

Le présent chapitre comprend quatre sections. Il aborde tout d'abord l'importance des CÉs sur le plan du fonctionnement, de la santé et du bien-être de l'enfant en y mentionnant certains aspects du développement cérébral de ce dernier. La seconde section explique le rôle joué par les différentes institutions et les figures d'attachement présentes dans la vie de l'enfant au moment de développer ses CÉs. L'impact des habiletés et attributs de l'enfant est ensuite présenté. Enfin, la dernière section vise à identifier les freins et obstacles au bon développement de ce type de compétences.

Importance des compétences émotionnelles dans le développement de l'enfant

Plusieurs processus cérébraux tels que l'attention, la mémoire et la capacité réflexive se développent particulièrement tôt dans la vie d'un individu, soit durant la petite enfance et la période d'âge scolaire (Fomina, Maksimova, & Propisnova, 2016). De ce fait, ces processus permettent à l'enfant de mettre en place des pratiques complexes et adaptatives, facilitant ainsi son fonctionnement général. L'ensemble des processus qui permettraient à l'individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions de manière à atteindre un but précis est organisé sous le terme *fonctions exécutives* (FE), lesquelles détiennent un rôle régulateur important sur le plan de la cognition (Poulin-Dubois & Yott, 2014). Ces fonctions font partie intégrante du développement cognitif de l'enfant, et sont impliquées et sollicitées dans la plupart des tâches et activités complexes issues du quotidien, dont la résolution de problèmes, la planification et l'exécution d'un comportement dirigé, et la régulation des émotions (Chevalier, 2010). Afin de comprendre adéquatement ses émotions et celles des autres, pour être apte à juger de leur convenance en fonction du contexte et en comprendre leurs causes et conséquences, l'enfant doit faire preuve d'un certain niveau de fonctionnement cérébral (Mohtasham, Patterson, Vennergrund, Chen, & Pasnak, 2017). Bien que les FE ne constituent pas la priorité de cette recherche, ces dernières informations permettent tout de même de considérer et d'affirmer qu'un lien existe entre *émotion* et *cognition*. Effectivement, plusieurs études et recherches ont su démontrer l'existence et la pertinence de cette relation, et ce, d'un point de vue neurobiologique et développemental.

Les gènes déterminent la séquence du développement neuronal, et la qualité de ce

développement est influencée par les facteurs environnementaux (Eliot, 1999, cité dans O'Shea 2004). Les expériences sociales et émotionnelles ainsi que les stimuli issus de l'environnement dans lequel l'enfant grandit influencent et altèrent la structure et le fonctionnement de son cerveau, de ses cellules et de ses circuits (Nelson et al., 2013), soit en informant et en structurant le développement du cerveau (Housman, 2017). Selon Trentacosta et Izard (2007), Housman (2017) et Schmitt et ses collaborateurs (2018), la compétence émotionnelle des enfants commence dès la naissance et se développe rapidement au cours de l'enfance, soit lorsque l'enfant commence à développer des relations interpersonnelles avec ses pairs et les adultes provenant de ses différents contextes sociaux. De plus, les récentes découvertes dans le domaine des neurosciences suggèrent que le moment idéal pour favoriser l'apprentissage social et émotionnel de l'enfant serait avant l'âge de six ans, soit lorsque le niveau de plasticité cérébrale est optimal (Housman, 2017 ; Salmon et al., 2013).

Durant la petite enfance, les enfants commencent généralement, si les conditions le permettent, à distinguer les émotions positives des émotions négatives et apprennent également à réguler leurs émotions (Beck et al., 2012 ; Izard et al., 2001). Cependant, les CÉs ne se développent pas automatiquement, mais sont plutôt influencées par la qualité de l'environnement immédiat de l'enfant et la façon dont cet environnement favorise les apprentissages ou non (Kramer et al., 2010). Le développement émotionnel s'effectue avant le développement cognitif et comportemental, mais ils sont tout de même liés (Saarni, 2011). En effet, l'enfant expérimente et ressent ses émotions bien avant qu'il soit en mesure de les reconnaître, de les verbaliser et de les exprimer. Comme indiqué précédemment, parce qu'elles influencent ce que nous percevons, ce que nous retenons, les jugements que nous portons, et comment nous traitons l'information et interprétons les événements, nos émotions informent nos décisions et, par le fait même, nos comportements (Krauth-Gruber et al., 2009 ; Mikolajczak et al., 2014). L'excitation émotionnelle n'est donc pas générée par une situation ou un événement, mais plutôt par l'interprétation ou l'évaluation subjective d'une telle situation (Roseman & Evdokas, 2004, cités dans Silvia, 2005). Ce que nous ressentons influence par conséquent ce que nous exécutons. En effet, en fonction du type d'émotion vécue, qu'elle soit positive ou négative, agréable ou désagréable, nos actions et réactions y sont liées et cherchent en partie à y répondre. De plus, sans la présence de nos émotions, notre capacité à prendre des décisions réfléchies, à juger de la pertinence d'une action par opposition à une autre et notre capacité à anticiper efficacement les

résultats possibles s'en trouverait limitée, voire impossible (McIntosh, 2015). Les émotions remplissent plusieurs fonctions, entre autres : l'émotion comme source d'informations, l'émotion comme facilitateur de l'action, l'émotion comme soutien à la décision et l'émotion comme outil d'adaptation (Mikolajczak et al., 2014).

Relations interpersonnelles et compétence sociale. Comme mentionné ci-dessus, les CÉs détiennent une part d'influence importante en ce qui concerne les relations interpersonnelles (Moreno-Manso et al., 2017 ; Saarni, 2011) et elles permettent également d'entretenir un rapport à soi et aux autres qui est satisfaisant et efficace (Lhuillier, 2006 ; Trentacosta & Izard, 2007). Une étude menée par Denham et ses collaborateurs (2003) a également pu démontrer que le niveau de compétence émotionnelle d'un enfant d'âge préscolaire était lié à son niveau de compétence sociale à long terme. Un enfant qui reconnaît difficilement les émotions, les siennes et celles des autres, aura du mal à entretenir des relations positives avec ses pairs (Izard et al., 2001; Seifer, Gouley, Miller, & Zakriski, 2004, cités dans Kramer et al., 2010). Mendoza (2009, cité dans Moreno-Manso et al., 2017), Na et al. (2018) et Denham et al. (2016) avancent que la compétence émotionnelle et les compétences liées à la communication verbale des émotions jouent ensemble un rôle important dans le fonctionnement général d'un individu. En effet, une qualité faible en matière de communication émotionnelle risque de compromettre l'établissement et le développement de bonnes relations sociales chez une personne (Izard et al., 2001), augmentant ainsi les chances qu'elle évite et se retire des situations sociales, pouvant alors mener à de l'isolement ou à d'autres types de troubles internalisés (ex. : anxiété, dépression) (Izard et al., 2001). Selon Parke (1994, cité dans Kiliç, 2015) et Izard et al. (2001), la qualité des interactions sociales impliquant un enfant et son entourage dépend en grande partie de son habileté à bien cerner et comprendre les émotions présentes dans une situation afin de générer une réaction socialement appropriée et faire preuve d'empathie.

Éducation, apprentissages et performance scolaire. La performance scolaire et la capacité à apprendre sont souvent liées à la cognition ainsi qu'aux compétences cognitives d'une personne (Deary et al., 2007, Strenze, 2007, Poropat, 2009, cités dans Grass, Strobel, & Strobel, 2017). Cependant, en plus d'avoir un impact important sur la qualité des relations et expériences sociales, le développement des CÉs joue également un rôle sur la disposition d'un enfant à apprendre et à assimiler de nouvelles informations, influençant ainsi sa performance scolaire (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012 ; Dougherty & Sharkey, 2017 ; Durlak, Weissberg,

Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011 ; Humphries, Williams, & May, 2018 ; Ladd, 1999, cité dans Schmitt et al., 2018 ; Trentacosta & Izard, 2007 ; Zhai et al., 2015). Selon Zin et Elias (2006, cités dans Humphries et al., 2018), les émotions façonnent le processus d'apprentissage des enfants influençant ce qu'ils apprennent et comment ils assimilent l'information présentée. Il a en effet été reconnu, par plusieurs professionnels, cliniciens et chercheurs, que les émotions détiennent une influence importante sur la capacité d'un enfant à apprendre (Brown & Sax, 2013).

Selon Klorer et Robb (2012) et McClelland, Acock et Morrison (2006), pour qu'il puisse naviguer adéquatement en contexte scolaire, il est nécessaire, pour un enfant d'âge scolaire, de faire preuve d'un certain niveau de compétence émotionnelle (ex. : reconnaissance et expression de ses besoins et de ses émotions, capacité à surmonter les difficultés rencontrées, gestion de conflits). De plus, il va sans dire que démontrer une habileté à réguler adéquatement une émotion ressentie, ou à utiliser adéquatement une émotion de manière à faciliter le processus de pensée, aura une incidence sur la disposition de l'enfant à être attentif et apte à recevoir l'information présentée en classe (Bierman et al., 2008 ; Brackett et al., 2011 ; Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008). Un manque de connaissance et de compétence en matière d'émotions a, selon Izard et al. (2001), le potentiel d'affecter la relation que l'enfant entretient avec son enseignant, d'augmenter le niveau d'isolement de ce dernier, et de limiter les échanges et les attentes de l'enseignant envers l'enfant et ses accomplissements, ce qui influencera par le fait même sa performance scolaire. En outre, comme il a été expliqué précédemment, une faible compétence émotionnelle augmente chez l'enfant les chances d'entretenir des échanges négatifs et pauvres à l'école, ce qui aura pour effet d'affecter son humeur, sa capacité à se concentrer ainsi que son niveau de motivation à vouloir bien performer en milieu scolaire (Trentacosta & Izard, 2007).

Plusieurs études révèlent que les enfants présentant un faible niveau de compétence émotionnelle et d'autorégulation ont plus de difficulté à faire la transition vers l'école, qu'ils sont plus à risque d'obtenir des résultats scolaires faibles, de développer des problèmes comportementaux et émotionnels, d'être rejetés par leurs pairs et, en définitive, de décrochage scolaire (McClelland et al., 2006). Brackett et al. (2010, cités dans Brackett et al., 2011), ont su démontrer que l'environnement de classe dans lequel l'enfant se trouve détient une part d'influence sur la qualité des interactions sociales, sur la démonstration d'agressivité et de colère

en classe ainsi que sur le niveau de motivation et d'enthousiasme des élèves. De plus, selon une étude menée par Rivers, Brackett et Salovey (2008), les enfants démontrant une compétence émotionnelle plus élevée tendent à voir le milieu scolaire ainsi que les enseignants positivement, influençant ainsi leur degré de motivation, d'engagement et de réussite (Reyes et al., 2010, cités dans Brackett et al., 2011 ; Ryan & Patrick, 2001, cité dans Zhai et al., 2015). Il est certain que plusieurs autres facteurs, comme le statut socioéconomique du ou des parents et le niveau de CÉ de ces derniers, sont à prendre en considération dans l'affirmation de ces propos. L'impact de tels facteurs sur les CÉs sera discuté dans la dernière section de ce chapitre.

Difficultés émotionnelles et comportementales. Le développement social et émotionnel est, selon Chesebrough et King (2004), à la base des comportements violents et agressifs, et par le fait même à la base des comportements appropriés et empathiques. En outre, « l'acquisition de stratégies de régulation émotionnelle adaptative est conçue comme une réalisation cruciale de la petite enfance » (Cole et al., 2004, cités dans Zimmermann et al., 2008, p. 120). Cependant, plusieurs jeunes enfants développent et entretiennent fréquemment des stratégies d'adaptation et de régulation inadéquates et inappropriées, comme le déni, le retrait, l'internalisation et l'externalisation (Denham & Weissberg, 2004), ce qui peut en contrepartie mener à des troubles internalisés (Trentacosta & Izard, 2007). Un faible niveau de compétence émotionnelle, une qualité et une structure pauvre en matière d'éducation émotionnelle augmenteraient les chances qu'un enfant prenne part à des échanges et à des activités qualifiées de violents et qu'il expérimente des difficultés variées dans le futur, comme la dépression, les troubles alimentaires, la dépendance et les complications relationnelles et conjugales (Denham & Weissberg, 2004 ; Goleman, 1995, cité dans McIntosh, 2015). Effectivement, selon Penza-Clyve et Zeman (2002, cités dans Hessler & Katz, 2010), Nussbaum (2003), Kramer et al. (2010) et Trentacosta et Izard (2007), un déficit en ce qui a trait aux compétences de régulation, de reconnaissance et d'expression émotionnelles serait lié à des comportements jugés problématiques durant l'enfance. De plus, les difficultés émotionnelles et comportementales observées durant la petite enfance tendent à persister tout au long de l'enfance et également à travers l'adolescence (Kramer et al., 2010). Il a aussi été démontré que les adolescents présentant des difficultés à répondre et à traiter adéquatement leurs expériences émotionnelles tendent davantage à s'engager dans des comportements dits à risque (ex. : abus de substances), de manière à réduire l'impact qu'une émotion négative et difficile pourrait générer et à bloquer temporairement

l'accès à cette émotion (Hessler & Katz, 2010).

Rôle joué par les figures d'attachement et les institutions dans le développement émotionnel des enfants

Il est à noter que plusieurs facteurs internes et externes ont le potentiel d'affecter le développement des CÉs. Parmi ceux-ci, on note la perception de l'environnement par l'enfant, son estime de soi, son tempérament ainsi que la manière dont les règles régissant la société lui ont été inculquées, et le soutien et la sécurité induits par son environnement (Parhomenko, 2014). Il est certainement primordial de considérer l'influence du milieu dans lequel l'enfant se développe et les agents qui en font partie détiennent une part d'influence importante sur la qualité et la complexité de ses apprentissages en lien avec l'émotion. Cette section abordera donc le rôle que jouent les figures d'attachement primaires et les institutions (ex. : garderie, école, centre communautaire, communauté religieuse, activités extracurriculaires) dans le développement des CÉs de l'enfant.

En affirmant que l'être humain se développe, s'émancipe et existe seulement en étant en relation avec autrui, John Macmurray (1957, cité dans McIntosh, 2015) réfute l'idée que le *Soi* est un être solitaire. C'est principalement à travers ses différentes relations interpersonnelles que l'enfant développe et concrétise ses CÉs (Belleau, Poirier, & Goulet, 2019 ; Nixon, 2016 ; Saarni, 2011 ; Schmitt et al., 2018). En effet, d'après Kiliç (2015), les tentatives de socialisation émotionnelle effectuées par l'adulte, particulièrement par les parents, influencent la qualité du développement de ses compétences. Les pratiques de socialisation émotionnelle réfèrent à la façon dont un parent reçoit et parle de l'émotion vécue par l'enfant (Ozkan & Aksoy, 2017). La capacité de l'adulte à parler de ses émotions, à reconnaître ses propres émotions ainsi que celles de l'enfant et à favoriser l'échange avec l'enfant concernant la nature, l'influence et la compréhension des émotions correspondent à différents mécanismes de socialisation émotionnelle (Kiliç, 2015). Les *explications causales* ou *conversation de causalité émotionnelle*, termes proposés par Salmon et al. (2013), « offrent aux enfants la possibilité d'intérioriser des informations socialement pertinentes sur les raisons pour lesquelles les états émotionnels se produisent et quels facteurs de situation pourraient les prédire » (Cervantes & Callanan, 1998, cités dans van Bergen & Salmon, 2010, p. 54, traduction libre). De plus, la fréquence à laquelle les parents font de la conversation de causalité et engagent des discussions autour des états émotionnels prédit les scores ultérieurs des enfants aux tests de connaissances sur le plan de leurs

émotions (van Bergen & Salmon, 2010). Cependant, la conversation émotionnelle ne suffit pas à elle seule pour le développement des connaissances en matière d'émotions. La manière dont ces discussions sont menées (style, contenu, détails) jouerait un rôle d'autant plus important. De plus, Denham et al. (2007) expliquent que les processus de socialisation non intentionnels importent autant que ceux transmis intentionnellement.

La qualité et la complexité des pratiques parentales auront donc pour effet de favoriser ou de limiter le développement d'une compétence émotionnelle chez l'enfant. En effet, Denham et al. (2007, cités dans Hughes & Gullone, 2010) expliquent que « la socialisation des émotions représente un aspect important parmi les différents agents sociaux pouvant déterminer le développement de la compétence émotionnelle chez les enfants » (p. 694, traduction libre) et que les pratiques de socialisation émotionnelle sont grandement liées à la personnalité du parent. Les études en psychologie du développement ont entre autres démontré que les enfants régulent mieux leurs émotions et acquièrent des attitudes plus constructives lorsque leurs parents détiennent une attitude d'acceptation et d'encouragement face à leurs émotions négatives (Mikolajczak et al., 2014). Cependant, lorsque les parents dénigrent, disqualifient, punissent ou lorsque les émotions négatives de l'enfant induisent un stress chez les parents, les effets sont opposés (Denham et al., 2007). De plus, lorsque les parents sont eux-mêmes incapables de gérer adéquatement leurs émotions, lorsqu'ils ne sont pas en mesure de mettre en place un environnement soutenant et sécurisant pour leur enfant ou lorsqu'ils font preuve de violence (physique ou psychologique) ou de négligence, le développement des CÉs chez l'enfant s'en voit affecté. Peut-être ont-ils eux-mêmes vécu ce type d'expériences avec leurs propres parents ou peut-être éprouvent-ils des besoins, des difficultés ou ont-ils des limites personnelles restreignant le développement de leurs CÉs et, par ricochet, limitant le développement des CÉs de leur enfant. Les effets de telles expériences et d'un tel environnement seront abordés plus en détail dans la section suivante.

La création d'un environnement sécurisant, soutenant et bienveillant par la figure d'attachement permettrait à l'enfant d'être entendu, vu, compris, facilitant ainsi l'identification et l'expression de ses propres ressentis et expériences. En outre, le ton de la voix ainsi que le regard rassurant de l'adulte aideront l'enfant à apprendre comment mieux gérer et réduire l'impact et l'intensité de ses émotions. Éventuellement, lorsque ce type d'échange se réitère, l'enfant « commencera à mieux comprendre et à bien discerner ses propres émotions et celles des autres,

ainsi qu'« à traiter ses émotions de manière à les réguler » (Housman, 2017, p. 5, traduction libre). C'est à travers un processus de co-régulation que les parents ou toutes autres figure d'attachement facilitent et veillent à ce que l'enfant comprenne, exprime et régule ses émotions, ses expériences, ses pensées et ses comportements. À l'aide de ce processus, à travers lequel il est supporté, entraîné et encadré par l'adulte, l'enfant trouvera graduellement le moyen d'intégrer ces aptitudes (Housman, 2017). Être en contact avec des individus (parent, enseignant, tuteur ou autre) présentant eux-mêmes des CÉs développées représente une autre façon pour les enfants d'augmenter leurs chances de développer de bonnes CÉs (Kiliç, 2015 ; Valiente & Eisenberg, 2006, cités dans Moreno-Manso et al., 2017). En effet, les parents et les enseignants deviennent des modèles pour l'enfant, modèles qu'il lui est alors possible d'intérioriser.

Bien que les parents et la famille jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à la socialisation émotionnelle des enfants, il existe également d'autres structures et contextes sociaux qui peuvent favoriser la socialisation et l'éducation émotionnelle de ces derniers (Denham, 2001). En effet, les valeurs des institutions scolaires, le climat de la classe quant à l'expression émotionnelle ainsi que la qualité de la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves jouent un rôle important dans l'éducation émotionnelle des enfants, et donc dans le développement de leurs CÉs. Plusieurs études tendent à démontrer la pertinence pour les milieux scolaires de soutenir et de renforcer les apprentissages sociaux et émotionnels, en plus de favoriser le développement cognitif des enfants (Durlak et al., 2011 ; Housman, 2017). Zins et Elias (2006, cités dans Durlak et al., 2011) postulent que les programmes favorisant l'apprentissage social et émotionnel représentent une approche prometteuse en ce qui concerne le succès scolaire et le bien-être général des enfants, à court et à long terme. Tout comme un parent, un enseignant compétent socialement et émotionnellement aura le potentiel de créer un environnement qui encourage la création de relations positives entre élèves et enseignant, cherchera à mettre de l'avant les forces et habiletés de ses élèves, introduira des méthodes de régulation émotionnelle et de résolution de conflits appropriées et efficaces, et agira en tant que modèle de communication positive et respectueuse et d'utilisation de comportements prosociaux (Jennings & Greenberg, 2009). Selon Goleman (1995, cité dans McIntosh, 2015), l'enseignant a la capacité d'améliorer le niveau de conscience de soi, les compétences sociales de ses élèves et, en cas de besoin, de revoir et de parfaire certaines lacunes d'ordre émotionnel. L'objectif des écoles ne devrait pas seulement se limiter à la réussite scolaire, mais également de faire des

élèves des citoyens compétents socialement et émotionnellement (Humphries et al., 2018 ; Konishi & Park, 2017). Intervenir et conceptualiser l'éducation ainsi aurait certainement le potentiel de prévenir certaines difficultés futures.

Habiletés et attributs de l'enfant

Les facteurs intra et interpersonnels sont tous deux importants dans le développement de bonnes CÉs. L'aspect interpersonnel — soit l'importance accordée aux relations sociales et aux processus de socialisation — a été à maintes reprises présenté et démontré à travers ce document. Il convient donc de discuter maintenant des agents intrapersonnels, soit des habiletés et attributs de l'enfant (Denham et al., 2007). Un enfant présentant des compétences langagières et cognitives plus élevées peut atteindre une meilleure compréhension de son environnement social en plus d'exprimer plus convenablement ses opinions, besoins, désirs, émotions et objectifs (Beck et al., 2012 ; Morgan, Izard, & King, 2010 ; Salmon et al., 2013). Faire preuve de flexibilité psychologique, définie comme étant « la capacité [d'une personne] à persister ou changer le cours d'une action, même en présence de pensées, sensations et émotions désagréables, afin d'avancer en direction de ce qui est important pour la personne, c'est-à-dire ses valeurs personnelles » (Hayes et al., 2012, cités dans Dionne, Ngô, & Blais, 2013, p. 115) offrirait la chance à l'enfant de concevoir et d'accepter qu'une autre personne puisse ressentir et vivre différemment une même situation (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005, cités dans Denham et al., 2007). Les habiletés verbales de l'enfant auront, elles aussi, un impact sur le développement de ses CÉs, notamment en ce qui concerne sa capacité à utiliser un langage descriptif, à poser des questions directes à propos de ses émotions et de celles des autres, et également d'être en mesure de bien comprendre le sens des réponses obtenues (Beck et al., 2012). L'enfant détenant ces aptitudes obtiendrait donc un certain avantage en ce qui concerne la compréhension et la gestion émotionnelle.

Une composante majeure du facteur intrapersonnel est le tempérament de l'enfant. La disposition émotionnelle (émotivité) de l'enfant ainsi que les caractéristiques liées à son tempérament (réactivité, sensibilité, attention, expressivité) influencent la propension de ce dernier à démontrer un bon niveau de compétence émotionnelle ou non. Le tempérament correspond à l'ensemble des modèles de comportements et au type de réactions émotionnelles d'un individu, lesquelles se dévoilent en réponse à certaines situations ou à certains stimuli

(Caspi & Shiner, 2009, cités dans Na et al., 2018). Ferrier, Bassett et Denham (2014) ont entre autres démontré qu'une émotivité plus positive chez l'enfant, jumelée à de bonnes FE et compétences autorégulatrices permettraient de prédire une incidence et des répercussions positives, incluant des effets sur la compétence émotionnelle et sociale. De plus, le tempérament détient également une part d'influence, positive ou négative, sur la qualité et la nature des interactions entre l'enfant et l'adulte (parent, enseignant, figure d'attachement), ce qui affectera par le fait même les informations et les techniques émotionnelles transmises par ce dernier (Yap, Allen, Leve, & Katz, 2008, cités dans Denham et al., 2007).

Facteurs limitant ou entravant le développement des compétences émotionnelles

Maltraitance, négligence, stress et adversité. L'expérience de maltraitance durant l'enfance représente un important prédicteur de difficultés émotionnelles et comportementales (Andersen, 2015 ; Briere & Runtz, 1988, Sheridan, Kuo, & Carnes, 2007, Tyrka, Wyche, Kelly, Price, & Carpenter, 2009, cités dans Lowell, Renk & Adgate, 2014), dont l'apparition de symptômes liés aux troubles intériorisés tels que la dépression, l'agressivité et l'anxiété. Une étude menée par Joshi et Yadav (2017), portant sur la compétence émotionnelle, la déviance comportementale et l'anxiété, a su démontrer que l'anxiété freinait la compétence émotionnelle. En effet, les résultats de cette étude ont montré qu'un adolescent présentant un taux d'anxiété élevé tend à présenter une plus faible compétence émotionnelle, des difficultés scolaires et relationnelles ainsi que des difficultés à exprimer, reconnaître et répondre aux émotions ressenties par soi et par autrui. Bien que l'anxiété puisse provenir de plusieurs sources différentes, la relation qu'entretient l'enfant avec la figure d'attachement est essentielle pour la sécurité émotionnelle, la capacité à jouer, les capacités d'autorégulation émotionnelle et le développement de l'identité de l'enfant (Meekums, 2008). Lorsqu'un enfant est abusé, négligé ou maltraité, physiquement ou émotionnellement, par ses figures d'attachement, les chances que cet enfant développe un style d'attachement insécurisé sont plus grandes et parfois même tristement inévitables (Malchiodi, 2015). Un style d'attachement insécurisé peut, entre autres, limiter l'exploration du monde interne et externe (Nixon, 2016). Bowlby (1988, cité par Holmes, 1993) explique que les expériences et les interactions précoces entre un individu et ses figures d'attachement contribuent au développement de ses modèles opérants internes. Ces modèles agissent comme une sorte de filtre qui détermine en partie comment un individu expérimente,

discerne et réagit face à son environnement (Levy & Orlans, 2014). Dans une étude menée par You et Kim (2016), les enfants présentant des modèles opérants internes positifs et un attachement sécurisé avec ses parents et ses pairs, démontraient une meilleure capacité régulatrice et un meilleur contrôle de soi comparativement à ceux détenant un niveau d'attachement moins sécurisé. En effet, les déficits en matière de développement de la régulation émotionnelle sont, la plupart du temps, liés à des carences dans les relations affectives précoces (Berenbaum, 1996, Troisi et al., 2001, cités dans Zimmermann et al., 2008).

Les expériences d'adversité ayant lieu durant l'enfance (EAE), comprenant les expériences d'abus et les expériences liées à un milieu de vie dysfonctionnel (ex. : violence conjugale, activités criminelles, abus de drogues et d'alcool) représentent un facteur de risque élevé en ce qui concerne la santé, la santé mentale et le développement de difficultés comportementales et émotionnelles futures (Navalta, McGee, & Underwood, 2018). Parmi ces expériences figurent la perte traumatique, une séparation, des abus physique/sexuel/émotionnel, la privation et les omissions, une figure d'attachement inhibée/indisponible, et la négligence. La limitation des interactions parent-enfant, le peu d'émotions positives vécues et observées, et l'absence de modèles en termes de communication émotionnelle représentent certaines des conséquences liées à la maltraitance, ce qui peut en revanche influencer la capacité de ces enfants à bien reconnaître les émotions, chez soi et chez les autres (Pollak, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000). Toutefois, d'après les résultats obtenus par Pollak et al. (2000), la reconnaissance de la colère ne diffère pas des enfants provenant de milieux soutenant et sécurisants. De plus, étant toujours attentif aux signes de menace, et de manière à se protéger, l'enfant maltraité, négligé ou privé d'interactions émotionnelles peut présenter davantage de comportements jugés agressifs ou de soumission (Pollak et al., 2000 ; Saarni, 2011). De tels comportements pourraient par conséquent mener à différentes difficultés comportementales futures (ex. : intimidation ou victimisation). De plus, l'âge de l'enfant ainsi que la fréquence à laquelle il est exposé à ce type d'expériences auront un impact sur la sévérité des difficultés et des problèmes futurs (Andersen, 2015).

À travers une revue de littérature effectuée par Teicher et Samson (2016), l'existence d'un lien entre les expériences d'adversité et la structure cérébrale a été démontrée. La maltraitance a d'ailleurs été associée à plusieurs altérations des structures corticales et sous-corticales, affectant ainsi leur fonctionnement. L'amygdale et l'hippocampe, structures limbiques impliquées dans la formation et la récupération des souvenirs ainsi que dans l'encodage des souvenirs émotionnels,

sont considérés comme faisant partie des structures les plus vulnérables au stress (Teicher & Samson, 2016).

Précarité, manque de stimulation et de ressources. Les écrits abordant les effets du statut socioéconomique suggèrent que les enfants provenant de familles à faible revenu présenteraient certaines difficultés sur le plan de leur performance scolaire, de leurs habiletés communicatives, de leurs compétences socioémotionnelles et de leur santé physique (Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012 ; Bradley & Corwyn, 2002 ; Qui & Kaiser, 2003, cités dans Schmitt et al., 2018), ce qui pourrait par conséquent mener à des difficultés socioémotionnelles, éducationnelles et de santé à long terme (Durlak et al., 2011). La précarité économique est souvent accompagnée d'autres formes de précarité : matérielles, sociales, familiales et/ou psychologiques, constituant elles-mêmes des facteurs de risque (Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012). Selon Bierman et al. (2008), les déficits de ces enfants dans diverses compétences reflètent, en partie, l'impact négatif de la pauvreté et des facteurs qui s'y rattachent sur les pratiques parentales, et par extension sur eux-mêmes. Le statut socioéconomique (SSE – revenu familial, niveau d'éducation des parents et occupation) est associé à une multitude de conséquences chez les enfants, dont les effets se manifestent à partir de la naissance et se poursuivent et persistent jusqu'à l'âge adulte (Bradley & Corwyn, 2002). Ces conséquences sont observées tant sur la santé générale de ces derniers que sur leur développement cognitif et socioémotionnel.

Le niveau de stress présent dans la cellule familiale est souvent plus élevé lorsque le SSE de cette dernière est faible (Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012). Ce stress peut conséquemment affecter, directement ou indirectement, l'enfant. Effectivement, le caractère instable d'une telle situation ainsi que le stress vécu par les parents, pouvant ainsi limiter leur disponibilité émotionnelle, représentent des facteurs de risque pour l'enfant et le développement de celui-ci (Scaramella, Neppl, Ontai, & Conger, 2008). Toutefois, une étude effectuée par Kettani et Zaouche-Gaudron (2012) montre que le sentiment de compétence vécu par les parents ainsi que la perception de leur situation ont le potentiel de limiter les effets néfastes de la précarité financière sur l'enfant. En outre, puisque le développement de l'enfant se trouve intimement lié aux pratiques parentales (Kettani & Zaouche-Gaudron, 2012), les enfants issus de milieux défavorisés ont souvent moins l'opportunité d'entretenir de longues conversations avec leurs parents (Senechal & LeFevre, 2002, cités dans Bierman et al., 2008), ce qui limiterait

conséquemment leurs chances de développer et d'enrichir leur vocabulaire, de renforcer leurs compétences narratives, d'élargir leur compréhension émotionnelle et de pouvoir refléter leurs expériences. De plus, selon de Becker (2018), « il est communément admis que plus une famille connaît des difficultés sur le plan socioéconomique, plus les individus les plus vulnérables du groupe, tels les enfants, sont menacés de négligence, voire de maltraitance » (p. 120 ; Alink, Euser, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2013). Dans un tel cas, des répercussions sur l'enfant et son développement émotionnel, comme décrites précédemment, peuvent surgir.

En ce qui a trait à l'impact d'un environnement financièrement précaire (instable, imprévisible, stressant) sur le développement de l'enfant, des précisions s'imposent. Bien que la recherche ait pu démontrer que les enfants provenant de milieux défavorisés présentent plus de difficultés sur le plan émotionnel, il est important de préciser que ce ne sont pas tous les enfants provenant de tels milieux qui développent des problématiques émotionnelles, et que ce ne sont pas tous les enfants provenant de milieux favorisés qui parviennent à développer des compétences émotionnelles élevées. L'objectif de cette section visait à identifier certains facteurs pouvant limiter ou entraver le bon développement des CÉs durant l'enfance, tout en reconnaissant les limites de toute catégorisation et l'unicité de chaque être humain.

Chapitre 5. **ART-THÉRAPIE ET COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES**

Tandis que les chapitres précédents avaient pour intention de présenter les CÉs, leur importance et leur développement, l'objectif du présent chapitre est de démontrer comment l'art ainsi que les processus et interventions art-thérapeutiques peuvent faciliter le développement des CÉs chez l'enfant. Pour ce faire, ce chapitre est divisé en trois sections : les programmes préventifs et éducatifs existants, les processus art-thérapeutiques et enfin les interventions utilisées en art-thérapie.

Programmes préventifs et éducatifs existants

Arts et processus d'apprentissage. L'apprentissage basé sur les arts (*Art-based learning* – ABL) est une méthode d'enseignement visant à remettre en question l'idée selon laquelle le processus d'apprentissage devrait se faire de manière linéaire et individuelle (Rieger & Chernomas, 2013). Il est à noter que cette méthode ne représente pas une approche art-thérapeutique, mais qu'il s'agit plutôt d'une approche éducative. Dans le cadre du ABL,

l'apprentissage est considéré comme étant un « processus actif de construction du savoir » (Rieger & Chernomas, 2013, p. 2, traduction libre). Apprendre au moyen de l'art permet à qui tente d'apprendre de nouvelles connaissances ou d'acquérir des compétences d'aborder l'information par le biais de la créativité et d'y répondre de manière créative. Ainsi, le sujet à l'étude, le concept à enseigner, est abordé d'un point de vue créatif, permettant ainsi de favoriser et d'enrichir le processus d'apprentissage (Rieger & Chernomas, 2013). La création d'images, par exemple, peut servir à consolider ce qui a été appris, à aider l'individu à reformuler ou à restructurer ses expériences et ses comportements, et à développer visuellement des stratégies pour générer des changements positifs (Malchiodi, 2011). Selon Karkou et Glasman (2004), des pratiques éducationnelles jugées comme étant fructueuses ont la capacité d'enrichir les connaissances et les compétences spécifiques propres à un sujet donné, mais peuvent également offrir des expériences épanouissantes et utiles.

Ce type d'apprentissage, introduit à un jeune âge, a également le potentiel d'enrichir la pensée créative et de guider les enfants à devenir des individus créatifs, innovants et imaginatifs (Jeanneret, 2006, 2011, Robinson, 2011, cités dans Macdonald & Tualaulelei, 2018). Lorsque les enfants se familiarisent avec l'alphabétisation et la variété des moyens disponibles pour exprimer et communiquer leurs idées, les enseignants peuvent renforcer leur compréhension grâce aux connaissances, compétences et symboles provenant des différentes formes d'art (Huber, Dinham, & Chalk, 2015). Par exemple, une hypothèse concernant l'efficacité et la pertinence d'utiliser l'art comme méthode d'enseignement a été proposée par Mastandrea, Fagioli et Biasi (2019) : puisque le traitement des œuvres esthétiques repose sur l'activité des zones cérébrales liées au système de récompense (Silvia, 2005), entraînant des émotions positives qui modulent l'état affectif, comme le sentiment de plaisir, il y aurait alors une augmentation de la prédisposition individuelle à s'engager dans des activités cognitives telles que l'apprentissage.

Comme indiqué précédemment, les CÉs, parfois jumelées aux compétences sociales, ont reçu une attention particulière des chercheurs et des cliniciens dans les dernières années, lesquels ont alors cherché à mettre en place des programmes préventifs plaçant ce type de compétences au centre de leur curriculum. Parmi ces programmes, il existe *Head Start* (Bierman et al., 2008 ; Klorer, & Robb, 2012 ; Mendez, Stillman, LaForett, Wandersman, & Flashpohler, 2004 ; Zhai et al., 2015), *Early Head Start* (Mendez, Stillman, LaForett, Wandersman, & Flashpohler, 2004), *Bingham Program* (Chesebrough & King, 2004), *Strong start* (Kramer et al., 2010) et également

le programme *Fluppy* (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan, & Vinet, 2010), lequel a été développé au Québec. Ces programmes ont pour objectif d'enrichir, de stimuler et d'encourager le développement de compétences émotionnelles et sociales chez l'enfant, lesquelles auront alors une répercussion sur son fonctionnement global, sa santé, sa performance scolaire, son développement cognitif et ses aptitudes sociales. De plus, étant des programmes de type préventif, les interventions proposées cherchent également à combler les manques et déficits que certains enfants pourraient expérimenter en matière de CÉs, évitant ainsi que des difficultés et problèmes plus importants s'ensuivent.

Les objectifs ainsi que les valeurs proposées et soutenues par de tels programmes préventifs, tout comme les principaux objectifs de l'art-thérapie, sont d'offrir des expériences et d'utiliser des techniques visant à renforcer la conscience personnelle et sociale des enfants, et de leur permettre d'acquérir, de développer et d'intégrer des compétences qui sauront faciliter leur épanouissement et leur bien-être. De manière à faciliter le développement des CÉs chez les enfants, les interventions art-thérapeutiques pourraient avoir comme objectifs principaux de faciliter la reconnaissance et l'expression émotionnelle, et de favoriser l'établissement d'une relation thérapeutique positive où le non-jugement, l'acceptation inconditionnelle, la disponibilité affective et la présence empathique prévalent. Les interventions priorisées pourraient également viser l'apprentissage et le développement de nouvelles techniques d'expression et de régulation émotionnelle chez l'enfant, techniques qu'il lui serait alors possible d'intégrer et d'utiliser à l'extérieur du contexte thérapeutique. Il va sans dire qu'une considération d'âge, de besoins, de capacités et de limites doit d'être prise en compte dans la planification des interventions. Des exemples concrets d'interventions art-thérapeutiques seront présentés dans la dernière section de ce chapitre.

Il est à noter que les marionnettes, les livres, la musique, les jeux de rôle et les discussions représentent les principales stratégies utilisées par de tels programmes. En 1994, le programme d'art-thérapie de la Southern Illinois University (SIU) à Edwardsville s'est joint à quelques centres offrant le programme *Head Start* afin de créer le programme *Art Enrichement* (Brown & Sax, 2013 ; Klorer & Robb, 2012). Les objectifs de ce programme sont d'aider les enfants à développer une bonne compétence sociale, d'être en mesure d'identifier et d'exprimer leurs émotions et d'apprendre des stratégies émotionnelles régulatrices appropriées en fonction de leur âge, et ce, par l'usage de matériaux et d'activités créatives (Klorer & Robb, 2012). À travers

l'art, « les enfants apprennent à suivre des consignes, à partager le matériel, à partager des histoires, à exprimer leurs émotions, à maintenir leur attention et à coopérer » (Klorer & Robb, 2012, p. 182, traduction libre). Dans le même ordre d'idées, une approche développée par le Centre Dax (The Dax Center) en Australie, appelée *Emotional Literacy through Visual Arts* (ELVA), vise à améliorer l'alphabétisation émotionnelle des enfants d'âge scolaire en contexte de classe. À travers l'utilisation de matériaux artistiques, cette approche représente un moyen par lequel les enfants ont la possibilité d'explorer et d'exprimer leurs expériences émotionnelles pour ensuite en comprendre le sens (Nixon, 2016). Tout comme pour l'utilisation de l'art en enseignement, l'objectif est d'augmenter la compétence des enfants par le moyen de l'expérience plutôt que de viser à éduquer ou à modifier les comportements de ces derniers.

Un rapport produit par Murray et al. (2016, cités dans Housman, 2017) offre certaines lignes directrices concernant la mise en place de programmes préventifs ou d'interventions visant à faciliter et encourager le développement de la compétence émotionnelle d'autorégulation chez l'enfant : a) mettre une attention intentionnelle et ciblée sur l'autorégulation, permettant d'informer et de renforcer l'utilisation des compétences de régulation émotionnelle et cognitive chez l'enfant ; b) offrir un support pour la figure d'attachement et pour ses propres processus d'autorégulation ; et c) fournir des instructions aux figures d'attachement afin qu'ils puissent être de bons modèles et offrir un environnement bienveillant et soutenant qui renforce et supporte les compétences émotionnelles de l'enfant. Ces dernières lignes démontrent bien comment la relation parent-enfant importe lorsqu'il est question d'autorégulation et comment cet aspect doit être pris en compte lors de l'élaboration de tels programmes de prévention.

Processus en art-thérapie

Facteurs communs en thérapie et en art-thérapie. En thérapie comme en art-thérapie, il existe certains facteurs thérapeutiques qui, selon Wampold, Baldwin et Imel (2017), influencent et déterminent l'efficacité d'une thérapie. Ces facteurs sont communément appelés « facteurs communs » (Carr, 2009) à travers les écrits abordant, entre autres, les questions d'efficacité thérapeutique et d'effets du thérapeute (*therapist effects*). Les facteurs communs réfèrent aux facteurs permettant d'observer des progrès thérapeutiques, et ce, peu importe l'approche adoptée par le thérapeute. Selon Carr (2009), ces facteurs sont plus importants et également plus efficaces que les *facteurs spécifiques* (conceptualisation et techniques propres à une approche

thérapeutique). Parmi ces facteurs, il y a ceux se rattachant au client (ex. : nature de la problématique, sévérité des symptômes, SSE, capacité à établir une relation), au thérapeute (ex. : caractéristiques, formation, supervision, thérapie personnelle) et au contexte thérapeutique (fréquence, qualité de la relation thérapeute-client, techniques thérapeutiques communes).

Dans son cursus éducatif, l'étudiant en art-thérapie apprend à développer et à utiliser ses aptitudes en matière d'écoute, de présence authentique et empathique, de compassion, et parvient également à développer une compréhension profonde des interventions et des applications cliniques de l'art-thérapie (Department of Creative Arts Therapies Faculty of Fine Arts, s.d. ; Labrèche, 2010). L'art-thérapeute utilise l'art, mais également la parole, soit la sienne et celle de son client (Labrèche & Ranger, 2010). En effet, en plus de développer sa capacité à comprendre le matériel créatif de ses clients et à faire usage de techniques propres à l'art-thérapie, l'art-thérapeute apprend aussi à employer des techniques de reflet, d'interprétation, de reformulation, de clarification et de confrontation, techniques qu'il est possible d'associer à plusieurs autres approches thérapeutiques, dont les approches psychodynamique et humaniste.

L'alliance thérapeutique, définie comme étant le lien affectif et collaboratif prenant place entre le thérapeute et son client, représente un facteur déterminant de l'efficacité thérapeutique (Hovarth & Bedi, 2002, cités dans Hill, 2014 ; Martin, Garske, & Davis, 2000, cités dans Rienecke, Richmond, & Lebow, 2016). Carr (2009) définit notamment l'alliance thérapeutique comme étant le facteur commun le plus important. En effet, quelle que soit l'approche thérapeutique, la qualité de l'alliance thérapeute/client déterminera la nature et la qualité des résultats du traitement (Cameron, Rodgers, & Dagnan, 2018).

Les expériences relationnelles survenant durant l'enfance, notamment avec les parents ou toute autre figure d'attachement, influencent la façon dont les relations futures se construisent (Bowlby, 1988. L'établissement d'une relation empathique et de confiance entre le thérapeute et son client augmenterait alors les chances que ce dernier puisse faire l'expérience d'une relation significative positive, laquelle pourrait lui permettre de vivre une expérience dite correctrice et ainsi modifier ses modèles opérants internes (Malchiodi, 2011. Selon Levy et Orlans (2014), l'espace thérapeutique offrirait l'opportunité de revoir les modèles d'attachement perturbés du client et également de développer des modèles d'attachement plus sécurisés, soit ceux n'ayant jamais été établis auparavant.

Éléments du contexte art-thérapeutique. D'après mes expériences et les publications

abordant l'art-thérapie et les émotions, plusieurs éléments et facteurs présents en contexte art-thérapeutique détiennent un potentiel en matière de développement des CÉs. Le schéma ci-dessous tente de présenter visuellement cette déclaration. Chaque élément présent sera ensuite brièvement défini et expliqué en relation avec les CÉs.

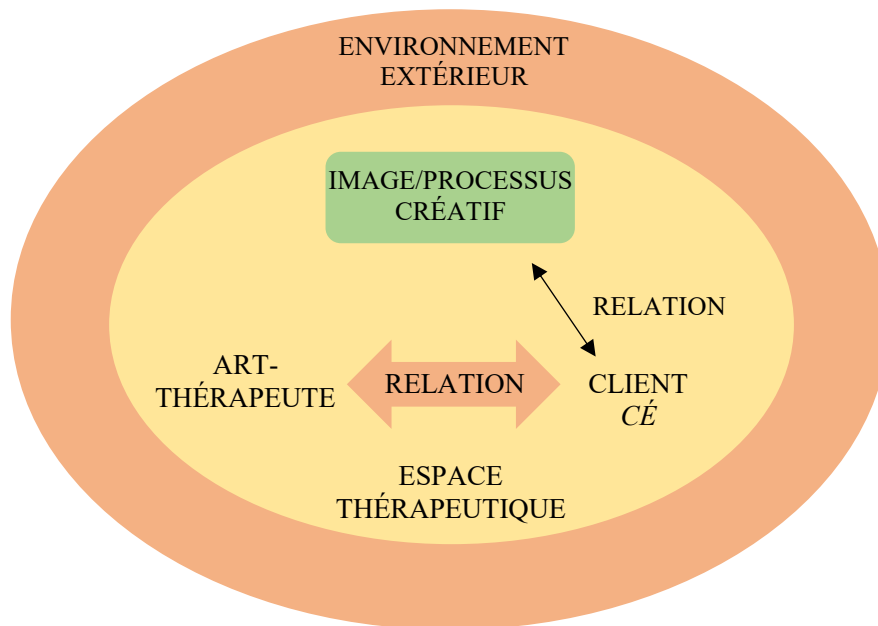


Figure 1. Présentation des éléments présents en contexte d'art-thérapie (adaptée d'après les six domaines de ELVA, Nixon, 2016)

Art-thérapeute. Présence empathique, écoute active, non-jugement, acceptation, regard positif inconditionnel, voici des qualités pouvant faciliter l'établissement d'une relation sécurisante et positive avec le client, qui peut alors devenir un allié et un soutien à l'exploration créatrice de l'enfant. De plus, l'art-thérapeute a aussi le potentiel de devenir un agent de socialisation adéquat pour le client, lui permettant ainsi d'intégrer ou de consolider ses CÉs appropriées. En effet, percevoir que l'art-thérapeute est en mesure de contenir et de tolérer adéquatement ses ressentis encouragera l'enfant à exprimer davantage ses émotions (Denham et al., 2007 ; Rodas, Chavira, & Baker, 2017). De plus, par ses actions, sa façon d'accueillir, de traiter et, quand cela s'avère approprié, de discuter des émotions ainsi que par sa manière d'entrer en relation avec l'enfant, un phénomène de *modélisation* pourra avoir lieu. Le concept de *modélisation*, également appelé *apprentissage social*, réfère à la capacité d'un individu à apprendre certains comportements seulement en observant les actions d'une autre personne (Bandura & Walters, 1977).

Relation thérapeute/client. Comme il a été indiqué ci-dessus, la relation prenant place entre l'art-thérapeute et le client possède beaucoup de potentiel en ce qui concerne l'encouragement et l'accueil émotionnel. À travers cette relation, lorsqu'une alliance thérapeutique solide est établie, il devient alors possible pour les deux protagonistes d'explorer avec l'enfant les émotions vécues.

Image/processus créatif. L'expression artistique et la création d'images permettent d'obtenir un rendu concret d'une expérience subjective. Ce processus offre effectivement l'opportunité à celui qui s'y prête de transformer ce contenu abstrait, sensoriel, affectif en quelque chose d'observable, d'identifiable. Ce processus projectif, réalisé à l'aide de l'art-thérapeute, offre la possibilité à l'enfant de partager ses expériences, d'en prendre connaissance (si l'âge développemental de ce dernier le permet) et également d'obtenir une perspective différente à l'égard de ces dernières. Les art-thérapeutes (et également les thérapeutes) croient également qu'à travers le processus créatif et le jeu, l'enfant parvient à explorer et à comprendre progressivement son monde et sa réalité (Mousavi & Sohrabi, 2014 ; Rubin, 2005).

Relation à l'image/au processus créatif. Gérin (2010) indique que « la psyché et l'émotivité du créateur s'engagent au moyen d'un dialogue entre le créateur et sa création, au fur et à mesure que cette dernière prend forme » (p. 168). Lorsqu'une image est créée, un message symbolique est véhiculé (Malchiodi, 2011) et lorsqu'exprimé dans un contexte où sa compréhension est renforcée, ce message a le potentiel de devenir conscient. La relation entretenue avec l'image importe donc et a le potentiel d'informer l'enfant, soit en lui offrant des informations sur lui-même, sur ses ressentis et sur ses expériences. Étant également présent lors de l'élaboration de l'image et du processus créatif du client, l'art-thérapeute peut également faciliter la compréhension et la reconnaissance de ceux-ci.

Espace thérapeutique. L'approche et les valeurs de non-jugement, de respect et d'acceptation que l'art-thérapeute mettra en place dans le cadre des rencontres en art-thérapie permettront l'établissement et le maintien d'un espace sécurisant, respectueux, et rassurant pour celui qui en bénéficie (Rubin, 2005). Ce type d'espace contribuera par le fait même à ce que l'enfant puisse sentir qu'il est possible et sécuritaire pour lui d'explorer librement le contenu de son monde intérieur. De plus, offrir des limites claires augmentera le sentiment de sécurité de l'enfant, sentiment nécessaire à l'exploration de son monde, interne et externe (Nixon, 2016).

Environnement extérieur. La qualité du support véhiculé par l'environnement de l'enfant

possède une part d'influence dans le développement des CÉs (Kramer et al., 2010). Lorsqu'il est question de travailler avec les enfants, il importe de garder cela en tête. En effet, afin d'optimiser le déploiement et le maintien des résultats générés par les rencontres en art-thérapie, travailler avec la famille et le milieu scolaire de l'enfant est parfois souhaitable et nécessaire (Plante, 2010). En impliquant les parents dans le processus thérapeutique de leur enfant, par exemple, en leur témoignant des progrès et des apprentissages de ce dernier, en leur suggérant des activités, en renforçant leur sentiment de compétence et en consolidant leurs pratiques parentales adaptées, il semblerait qu'il y ait plus de chances que l'enfant puisse maintenir ses apprentissages ainsi que les effets de ses expériences art-thérapeutiques. En effet, en possédant davantage d'informations concernant leur enfant, et en présentant de nouvelles connaissances et aptitudes, les parents pourraient ainsi prolonger les bienfaits issus de l'espace thérapeutique. Parfois, les symptômes et les difficultés rencontrées par l'enfant dépassent l'individu ou peuvent être le résultat d'une dynamique familiale difficile. Dans certains cas, la mise en place de rencontres dyadiques peut également être appropriée, entre autres, dans le but de témoigner de la dynamique parent-enfant et pour intervenir *in praesentia* sur certains éléments relationnels. L'environnement représente un aspect important auquel il serait pertinent de réfléchir lors de la planification future d'interventions et de programmes préventifs visant le développement de bonnes CÉs.

Rôle de l'art en art-thérapie.

« L'art comme thérapie stimule le processus de création de la personne, qui participe activement à son mieux-être et à sa guérison symbolique » (Labrèche & Ranger, 2010, p. 38).

Dans le contexte d'art-thérapie, l'art-thérapeute accompagne généralement l'enfant à développer un langage visuel et graphique qui lui est propre et qui, par le fait même, pourra l'aider à exprimer ses émotions, à réduire son anxiété et à le reconforter. La prochaine section présentera les éléments qui font de l'art-thérapie une approche à considérer lorsqu'il est question de travailler à développer les CÉs de l'enfant.

Expérience positive et plaisir. Les arts constituent un outil permettant d'explorer le fonctionnement préverbal d'une personne, à la fois pour évaluer son bien-être psychologique et également pour rencontrer et interagir avec son monde interne (Atkinson & Robson, 2012). Les arts offrent également la possibilité que cette exploration puisse être faite de manière spontanée

et ludique. « En prenant conscience de sa capacité à créer une œuvre satisfaisante, l'enfant éprouve plaisir et confiance en soi » (Gerin, 2010, p. 168). Afin d'éviter la souffrance et l'expérience désagréable que certaines émotions négatives peuvent induire, différentes stratégies, conscientes et inconscientes, peuvent être utilisées (Larsen, 2000). Dans le but de réguler et de réduire l'impact d'une humeur négative, une étude menée par Dalebroux, Goldstein et Winner (2008) a su démontrer que la promotion d'émotions positives générées à travers la création représente une méthode efficace. Cette étude a conclu que la création d'une image à valence positive permettait à l'individu expérimentant une expérience désagréable et négative de se libérer de ce vécu immédiat et d'explorer un espace imaginaire plus positif.

Matériaux créatifs. Selon Rubin (2005), offrir plusieurs possibilités en matière de matériaux artistiques faciliterait l'expression chez l'enfant. En effet, permettre à ce dernier d'explorer plusieurs options expressives (ex. : crayons, peinture, collage, pâte à modeler) et donc de trouver le moyen, les médiums qui lui conviennent, représente un atout lorsqu'il est question d'expression (émotions, besoins, désirs, pensées). De manière générale, il existe deux catégories de médiums : structurés et expressifs (Gerin, 2010). Chacune d'elles possède des caractéristiques distinctes et offre plus ou moins de contrôle et de précision concernant l'expression. Étant conscient des effets de l'art et de la création sur l'enfant, l'art-thérapeute récolte également de l'information selon la nature des matériaux choisis et la manière dont ceux-ci sont utilisés (Weinland, 2010). De plus, en accord avec ce qui est déjà connu, les objectifs thérapeutiques et les besoins de l'enfant, certaines recommandations en matière de techniques et de médiums peuvent aussi être faites.

Exploration de l'œuvre. En art-thérapie, les créations du client sont perçues et comprises comme étant une forme de communication symbolique (Malchiodi, 2011) qui reflètent souvent le monde interne de ce dernier (Leclerc, 2012, 2009; Nixon, 2016). Selon Withrow (2004), les émotions contenues dans l'inconscient se traduisent sous forme de symboles, d'images, et non en mots. Les symboles sont personnels et uniques à chaque personne et l'art-thérapeute visera l'accompagnement de cette dernière afin de faciliter leur découverte et leur compréhension (Malchiodi, 2011). En outre, bien qu'il ne soit pas nécessaire de dévoiler une interprétation ou d'apposer une signification à une création réalisée pour en vivre les bienfaits (Klein, 2010), l'image peut potentiellement devenir le point de départ d'une exploration et d'une élaboration verbale, laquelle serait adaptée à l'âge de l'enfant.

La couleur en art-thérapie. La couleur représente un aspect essentiel en art-thérapie. En abordant par la même occasion la forme, la lumière et la matière (Weinland, 2010), la couleur en plus du geste, du corps et du mouvement, traduit les émotions et offre une vibration supplémentaire au processus créatif. De plus, l'utilisation de la couleur en création offre la possibilité de traduire d'une expérience subjective et affective, sans la nécessité de la représenter figurativement (Withrow, 2004). D'après Weinland (2010), les couleurs ont un potentiel de résonance émotionnelle et peuvent en conséquence influencer les émotions et l'humeur de celui qui les observe et les utilise. Certaines couleurs nous apaisent, nous attendrissent, tandis que d'autres nous activent, nous agressent ou nous troublent. Les associations que les enfants effectuent entre les qualités émotionnelles et les couleurs choisies jouent un rôle central dans la détermination de l'état émotionnel ou des sentiments que les enfants ressentent par rapport aux sujets qu'ils traitent (Burkitt & Newell, 2005). La signification, la préférence ainsi que l'aversion à certaines couleurs peuvent de ce fait transmettre des informations sur l'enfant, ses besoins et également son état émotionnel du moment (Withrow, 2004).

Interventions art-thérapeutiques

Lorsque menées adéquatement, les séances d'art-thérapie ont le potentiel de générer et d'atteindre un large éventail d'émotions, qu'elles soient positives ou négatives. En effet, basée sur les différentes techniques et stratégies utilisées par l'art-thérapeute (ex. : reflet, interprétation, présence authentique, empathie, non-jugement), l'expression émotionnelle, sous une forme visuelle ou autre, est encouragée et normalisée. Permettre une ouverture aux émotions et créer un espace où il est approprié de les exprimer représente une stratégie efficace en ce qui concerne les CÉs. Il a en effet été mentionné qu'un espace sécurisant et soutenant, espace dans lequel l'adulte encourage, accueille et accepte sans jugement les émotions de l'enfant, a le potentiel d'offrir une expérience positive et enrichissante en matière d'émotions (acceptation, identification, vocabulaire, régulation, expression, usage). À travers ces échanges, l'enfant pourra alors concevoir qu'il est acceptable pour lui de parler de ses émotions en plus d'augmenter les probabilités que ce dernier se sente contenu, vu et compris par l'art-thérapeute. Différentes interventions utilisées et développées en art-thérapie seront présentées dans les sous-sections suivantes. Pour ce faire, leur procédure ainsi que leurs objectifs seront expliqués.

Relaxation. De nos jours, à l'échelle mondiale, le stress représente le facteur de risque

pour le bien-être — tant sur le plan psychologique, social que physique — le plus élevé, et ce, chez l'adulte, l'enfant et l'adolescent (Martin et al., 2018). Une incapacité à gérer son stress peut mener à plusieurs troubles, dont l'épuisement, le désespoir, l'anxiété, l'irritation et à des troubles du sommeil. À long terme, cette incapacité peut d'ailleurs induire un sentiment de peur constante, ralentir et altérer le système immunitaire, générer des problèmes cardiovasculaires et un déficit du fonctionnement des organes (Krauth-Gruber et al., 2009 ; Zimmermann et al., 2008).

Selon Brown et Sax (2013), l'expression artistique offre la chance pour celui qui crée d'expérimenter un large éventail d'émotions, en plus de lui offrir l'opportunité de comparer leur intensité, de créer des liens entre les situations et les émotions, et d'explorer et de pratiquer des stratégies appropriées lorsqu'il est question de les réguler. Une revue de littérature, effectuée par Martin et al. (2018) sur les effets des thérapies par les arts créatifs sur la gestion du stress, a démontré que l'art-thérapie, menée et administrée par un art-thérapeute qualifié, avait un impact positif sur le stress perçu ainsi que sur la capacité d'une personne à le gérer adéquatement.

Dessin et coloriage. Certains médiums et processus créatifs, comme la réalisation répétitive, systématique et ordonnée d'une image (ex. : réalisation d'un coloriage, mandala ou autre), se sont avérés efficaces en ce qui a trait à la gestion du stress et à l'induction d'un état de relaxation (Malchiodi, 2011; Noor, Saleem, Azmat, & Arouj, 2017). Ces méthodes, selon Noor et al. (2017), représenteraient une combinaison entre la méditation et l'art-thérapie, permettant à celui qui les utilise d'entrer dans un état méditatif en plus de lui offrir la chance de faire des découvertes personnelles et de retrancher toutes pensées et émotions négatives. Malchiodi (2001, cité dans Malchiodi, 2011) « a observé chez des enfants issus de foyers violents que l'activité artistique exerçait une influence apaisante et hypnotique et que les enfants ayant vécu un traumatisme étaient naturellement attirés par cette essence lorsqu'ils étaient anxieux » (p. 21, traduction libre).

Visualisation. La technique de visualisation correspond à la formation d'images mentales (Bloomgarden & Kaplan, 1993), lesquelles peuvent impliquer pensées, émotions et symboles personnels. De manière à approfondir davantage l'exploration visuelle, une image pourrait ensuite être créée, soit en réponse à ce qui a été aperçu durant la visualisation ou de manière à concrétiser son contenu. Il existe différentes manières de conduire une expérience de visualisation et, parmi celles-ci, deux types de visualisation peuvent être employés : la

visualisation réceptive (autoguidée) et la visualisation programmée (guidée) (Fanning, 1988, cité dans Bloomgarden & Kaplan, 1993). Les deux techniques se distinguent par la présence ou non d'orientation de la part du thérapeute. Il va sans dire qu'en travaillant avec les enfants, la seconde version risquerait d'être plus appropriée, mais il semblerait approprié d'adapter la technique en fonction du client. Précédée d'une période de relaxation, cette technique s'est révélée efficace, notamment sur le plan du stress et de l'anxiété (Fanning, 1988, cité dans Bloomgarden & Kaplan, 1993).

Cartes de reconnaissance émotionnelle. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un outil propre à l'art-thérapie, les cartes illustrant les différentes émotions comportent plusieurs avantages thérapeutiques, surtout lorsqu'il est question de reconnaissance émotionnelle avec les enfants. En effet, illustrant à quoi ressemble l'expression d'une émotion particulière, ces cartes peuvent faciliter la capacité de l'enfant à identifier ce qu'une autre personne de son entourage (ex. : pairs, parents, enseignants) ressent. En plus d'offrir un support visuel pour la reconnaissance des émotions chez autrui, ces cartes peuvent également permettre à l'enfant d'identifier, pour lui-même et pour l'art-thérapeute, ce qu'il ressent dans le moment présent ou ce qu'il ressentait lors d'une expérience ou situation antérieure. De manière à élargir le vocabulaire émotionnel de l'enfant, ces cartes pourraient aussi être employées dans le but d'amorcer la création d'une image illustrant l'émotion en question. Les informations picturales (formes, couleurs, symboles) contenues dans l'image pourraient ainsi ajouter certains éléments au répertoire de l'enfant, éléments auxquels l'enfant et l'art-thérapeute pourraient éventuellement se référer dans le cadre de la thérapie.

Transformation d'une expérience émotionnelle. L'art-thérapie et l'expression artistique permettent l'expression des émotions pénibles, telles l'agressivité ou la tristesse, tout en permettant à l'enfant de s'en distancier. De plus, grâce à la matérialité de l'image visuelle, il devient également possible pour lui de les observer, les explorer et les contrôler plus facilement. D'autant plus que lorsque la verbalisation d'émotions est difficile, inadéquate ou tout simplement impossible, l'expression créatrice devient une option particulièrement intéressante.

Générer des solutions visuellement. Le processus d'expression créative représente un aspect important de l'art-thérapie (Kaplan, 1998, Malchiodi, 1998, cités dans Lusebrink, 2004). Liebmann (2008, cité dans Mousavi & Sohrabi, 2014) avance que « l'art-thérapie permettrait d'atteindre le cœur du problème tout en faisant efficacement face à l'émotion » (p. 112,

traduction libre). Des études sur le sujet ont notamment su démontrer que faire de l'art permettait aux enfants de réconcilier certains conflits émotionnels en plus de favoriser le développement de leur pensée critique et de leur capacité à résoudre des problèmes (Mazur, 2018). De plus, à l'aide de l'imagination et de la créativité, des solutions à un problème ou à une difficulté peuvent ainsi être explorées et considérées, et ce, visuellement. Labrèche et Ranger (2010) postulent d'ailleurs que la « transformation effectuée dans et sur l'image préfigure symboliquement la transformation de la réalité [de l'enfant] » (p. 40).

Contenir les émotions. Comme cela a été mentionné, exprimer ses émotions par l'art permet de créer une certaine distance entre le créateur et son contenu, faisant en sorte que celui-ci devient moins menaçant (Nissimov-Nahum, 2008). Ceci offre d'autant plus un sentiment de contrôle, transformant une image négative et difficile en une image positive, de pouvoir et de protection (Lambert, 2010). D'ailleurs, il serait également possible pour l'enfant de créer concrètement un objet ou une image qui serait en mesure de contenir ce qui demeure difficile à maîtriser ou à affronter (ex. : peurs, inquiétudes, trauma). Avec l'aide et le soutien de l'art-thérapeute, l'enfant pourrait ainsi considérer de plus en plus la possibilité d'explorer symboliquement la nature de cette émotion pénible, d'en comprendre la source et, éventuellement, d'être en mesure de la gérer plus facilement.

Création d'une expression narrative. Devant un événement ou des souvenirs difficiles ou bouleversants, l'expression créative a le potentiel de faciliter la création et le déploiement d'une expression narrative, permettant ainsi à l'enfant d'explorer ces expériences et comprendre en quoi elles sont si déstabilisantes et émouvantes pour lui (Malchiodi, 2011). Accompagner une image d'une histoire, par exemple, est une intervention efficace permettant à l'enfant d'exprimer ses émotions, ses pensées et ses expériences verbalement et visuellement. Avec l'aide du thérapeute, l'enfant peut, en s'attardant à certains éléments de sa création, développer la narration lui permettant de mettre des mots sur ses ressentis, ses désirs, voire sur la vision qu'il a de lui-même ainsi que sur sa manière de concevoir son monde.

Chapitre 6. DISCUSSION

Ce projet de recherche cherchait à répondre à la question suivante : comment l'art-thérapie pourrait-elle contribuer au développement des CÉs chez les enfants ? Cette dernière section a donc pour objet de discuter du potentiel de l'art-thérapie sur le plan des CÉs. Les limites de cette

recherche sont également abordées dans le présent chapitre. À la fin de celui-ci, certaines implications futures et recommandations sont proposées.

J'ai choisi de m'engager dans cette recherche afin de découvrir une approche efficace d'intervention afin de permettre aux enfants de se développer pleinement et d'augmenter leurs chances de vivre une vie satisfaisante, riche et stimulante. D'après l'information présentée dans les quatre premiers chapitres du présent document et d'après mes expériences en tant qu'art-thérapeute stagiaire, il me serait possible d'affirmer que l'art-thérapie représente une approche à considérer dans le but de favoriser le bon développement de CÉ. Parmi les éléments identifiés comme étant potentiellement facilitants figurent : 1) la relation thérapeutique ; 2) l'art en tant que langage naturel ; 3) la création d'un environnement sécurisant, soutenant et encourageant ; et 4) la richesse et la profondeur du processus créatif.

Éléments art-thérapeutiques pouvant faciliter le développement des CÉs

Relation thérapeutique. Comme il a été indiqué dans ce document, les CÉs se développent en grande partie grâce et à travers les interactions sociales et les relations interpersonnelles que l'enfant entretient durant les premières années de sa vie (Housman, 2017 ; Schmitt et al., 2018 ; Trentacosta & Izard, 2007). La disponibilité affective du parent ainsi que la qualité de ses processus de socialisation font entre autres partie des éléments contenus dans ces échanges qui tendent à influencer le développement des CÉs. Cela dit, l'art-thérapeute qualifié, lequel démontre généralement des CÉs élevées et adaptées, et qui tend à faire preuve d'écoute et d'acceptation tout en préservant une présence authentique et empathique, a le potentiel d'agir en tant qu'agent socialisant, mais également en tant que contenant et miroir du monde émotionnel de l'enfant. Ensuite, lorsque la confiance s'établit graduellement entre l'enfant et son thérapeute et qu'il se sent soutenu, il devient également possible pour lui de commencer à faire des liens entre ses pensées, ses émotions et ses comportements (Chin et al., 2018). D'après les informations présentées dans le présent document, il apparaît cohérent qu'une valorisation, un encouragement et un accueil des émotions, peu importe leur nature, puissent inciter l'enfant à identifier et à parler de ses propres ressentis, et ce, de manière grandissante.

L'art en tant que langage naturel. Les enfants pensent en images et non en mots (McCarthy, 2018). Il en est de même pour leurs émotions. Ainsi, à l'aide des couleurs, des formes et des textures, l'enfant peut créer et utiliser par la suite un vocabulaire visuel qui lui

appartient. De ce fait, le processus de création ainsi que son produit final renferment des informations importantes concernant l'enfant et son monde émotionnel, et peuvent être utilisés dans le but de soutenir la discussion. En outre, ces derniers auraient aussi le potentiel de faciliter les échanges entre le thérapeute et l'enfant, ce qui pourrait, par conséquent, favoriser l'établissement de la relation thérapeutique (Malchiodi, 2011).

Création d'un environnement sécurisant, soutenant et encourageant. L'impact de l'environnement sur le développement de l'enfant, et par le fait même sur le développement de ses CÉs, n'est pas à négliger. En effet, le sentiment de sécurité de l'enfant, son sentiment d'être reconnu, contenu et compris par l'adulte ainsi que sa capacité à concevoir et à internaliser l'importance et la pertinence de ses émotions peuvent être encouragés ou au contraire minimisés par la qualité de l'environnement dans lequel il grandit. L'art-thérapeute, avec l'aide des matériaux et de ses différentes interventions (communes et art-thérapeutiques), cherchera à établir un environnement rassurant, soutenant et encourageant, notamment en ce qui concerne les émotions de l'enfant.

Richesse et profondeur du processus créatif. Étant un langage naturel pour l'enfant, l'art et la création lui offrent l'opportunité de présenter à l'art-thérapeute ses expériences, ses pensées et ses émotions, et ce, d'une manière plus profonde et complexe que ce que le langage pourrait lui permettre (McCarthy, 2018).

Limites de cette recherche

Quelques limites sont à considérer à l'égard de ce projet de recherche. Premièrement, étant une recherche de type théorique, aucun participant n'a été impliqué dans le processus. De ce fait, aucune mesure standardisée n'est disponible afin de soutenir les conclusions mentionnées en début de chapitre. À ce point-ci, les résultats de cette recherche demeurent hypothétiques et ne peuvent être démontrés ou généralisés. Deuxièmement, bien que la recension des écrits qui constitue cette recherche se veut objective, la subjectivité de la chercheuse n'est certes pas absente du processus de collecte et d'analyse des données (LeVasseur, 2003). Troisièmement, l'âge des enfants ou leurs caractéristiques ne sont pas clairement définis à travers ce projet de recherche, ce qui pourrait par conséquent influencer la convenance de certaines interventions présentées. Dans le même ordre d'idées, les articles abordant l'art-thérapie auprès d'enfants ou le développement des CÉs durant l'enfance ne précisaient pas non plus l'âge des participants à

l'étude. Quatrièmement, l'information disponible concernant le développement des CÉs était majoritairement axée sur les éléments facilitant ce développement ainsi que sur les moyens éducatifs qu'il est possible d'employer pour parvenir à améliorer les CÉs des enfants. Conséquemment, peu d'éléments relatifs aux interventions concrètes proposées lors d'un processus thérapeutique sont documentés.

Implications futures et recommandations

Bien que cette section ait pu proposer des hypothèses plausibles, une poursuite et un approfondissement de la compréhension du lien probable entre l'art-thérapie, les facteurs qui s'y associent et les CÉs s'imposent. Effectivement, développer des études impliquant notamment des participants serait un bon moyen d'évaluer les effets et le potentiel de cette approche en ce qui a trait au développement de telles compétences durant l'enfance. Il serait également intéressant d'étudier et de comprendre exactement quels facteurs issus de l'art-thérapie favorisent le bon développement des CÉs.

Le chapitre précédent, traitant du processus et des interventions en art-thérapie, illustre la potentialité de l'art-thérapie en tant qu'approche visant le développement des CÉs. Cependant, la présentation de ceux-ci semble se limiter à un contexte thérapeutique individuel. Ainsi, dans le cadre de recherches futures, il s'avérerait pertinent d'étudier les différences entre un suivi individuel versus un suivi en groupe sur le plan des CÉs. Il serait possible de considérer l'idée d'un processus en deux temps : 1) suivi individuel et 2) suivi en groupe.

Comme il a été possible d'en prendre connaissance dans le chapitre précédent, il existe de nouvelles façons de concevoir l'apprentissage et quelques programmes éducatifs et préventifs tentent déjà d'intégrer ces pratiques à leur curriculum (ex. : ELVA). Offrir une plus grande place et favoriser davantage les arts et l'expérience comme outil pédagogique, soit à travers le cursus éducatif actuel, permettrait à l'enfant de vivre et d'intégrer pleinement et différemment un concept (Nixon, 2016). En effet, les auteurs Rieger & Chernomas (2013) suggèrent que l'assimilation de nouvelles informations par l'art et l'expérience, qu'elles soient en lien avec l'apprentissage des CÉs ou non, générerait des apprentissages plus durables et surtout qui tendraient à s'étendre et à se complexifier davantage. Ceci étant dit, plutôt que de viser seulement l'éducation ou la modification/l'élimination d'un comportement existant, il serait pertinent de permettre à l'enfant de vivre davantage d'expériences enrichissantes, par exemple, à

travers des rencontres d'art-thérapie ou au sein d'un programme préventif utilisant des interventions et techniques art-thérapeutiques.

À travers mes lectures abordant le concept de CÉ, j'ai rapidement constaté que le développement de celles-ci est souvent associé à la compétence sociale de l'enfant et à son niveau de performance scolaire. Bien évidemment, ces aspects importent et doivent être pris en considération pour contribuer au bien-être général de l'enfant et à l'avenir de celui-ci. Toutefois, il pourrait également être intéressant de considérer le lien existant entre les CÉs et d'autres concepts. Par exemple, les CÉs et la créativité, les CÉs et l'estime de soi, les CÉs et le sentiment d'identité ou bien les CÉs et les habitudes de vie. En effet, il s'avérerait pertinent de voir dans quels autres sphères et aspects de la vie les CÉs influencent un enfant.

Finalement, il serait approprié et pertinent que les chercheurs en art-thérapie s'inspirent davantage du riche travail de recherche qui existe autour des CÉs. Les résultats et les informations contenues dans les publications sur le sujet permettraient en effet d'identifier et d'évaluer les aspects et facteurs sur lesquels il importerait de travailler afin de favoriser le développement des CÉs en art-thérapie. Ces écrits pourraient également favoriser l'établissement et le développement de nouvelles techniques et interventions art-thérapeutiques basées sur les CÉs. Dans le même ordre d'idées, les chercheurs en psychologie et en éducation développant des programmes pour le développement des CÉs durant l'enfance pourraient également s'inspirer du cadre, des fondements, des activités et des techniques développées en art-thérapie, de manière à enrichir leur curriculum et à explorer de nouvelles avenues en matière de développement des CÉs.

Chapitre 7. CONCLUSION

Ce document a passé en revue les écrits abordant les CÉs, soit ceux relatifs à leur développement et à leur importance. Cette recherche a également permis de dépeindre le processus art-thérapeutique ainsi que les éléments et certaines interventions qui se rapportent à cette approche. Comprenant maintenant mieux les facteurs facilitant et limitant le développement des CÉs durant l'enfance et étant en mesure de discerner quels objectifs thérapeutiques peuvent être atteints à l'aide de l'art-thérapie, il s'avérerait à présent adéquat de souligner le potentiel de cette approche dans le but d'assister le développement des CÉs. Cette recherche est d'autant plus

pertinente et importante, puisqu'elle aborde le lien entre art-thérapie et CÉ, un lien qui n'a pas été concrètement effectué ou envisagé jusqu'à maintenant.

Les études sur la plasticité neuronale montrent que l'apprentissage émotionnel est possible à tout âge (Davidson et al., 2003 ; Lazar et al., 2005 cités par Housman, 2017) et pas uniquement dans l'enfance (Mikolajczak et al., 2014). Bien que cette affirmation puisse être encourageante, permettre et renforcer ce type d'apprentissage durant l'enfance devrait être priorisé. Effectivement, l'association bien établie entre l'adaptation psychologique des enfants et la connaissance des émotions ainsi que son développement rapide dans la petite enfance souligne son importance en tant que cible des interventions cliniques.

À travers ce processus, j'ai certainement appris et approfondi mes connaissances en ce qui concerne le développement de l'enfant ainsi que les avantages et les bienfaits qu'un accueil et une reconnaissance des émotions ont le pouvoir d'engendrer. Ce projet m'aura également permis de réfléchir et de questionner le modèle éducatif d'aujourd'hui et de voir comment il serait possible de le repenser, de manière à admettre une plus grande place à l'unicité de chaque enfant, ainsi qu'à ses émotions, aussi complexes et riches soient-elles.

Références

- Acar, D., & Dirik, G. (2019). A current paradigm: Written emotional disclosure. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, *11*(1), 65-79. doi: 10.18863/pgy.364852
- Alink, L. R. A., Euser, S., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2013). Is elevated risk of child maltreatment in immigrant families associated with socioeconomic status? Evidence from three sources. *International Journal of Psychology*, *48*(2), 117-127. doi: 10.1080/00207594.2012.734622
- Amiri, Z. B., Sanagoo, A., Jouybari, L., Bahnampour, N., & Kavosi, A. (2019). The effect of written emotional disclosure on depression, anxiety, and stress of patients after open heart surgery. *BRAIN - Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, *10*(2), 55-64. Repéré à <http://edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/download/904/1052>
- Anand, L., & Anand, M. (2017). Emotional competence among Maharshi Dayanand University employees. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *8*(9), 977-980. Repéré à http://www.iahw.com/index.php/home/journal_detail/19#list
- Andersen, S. L. (2015). Exposure to early adversity: points of cross-species translation that can lead to improved understanding of depression. *Development and Psychopathology*, *27*(2), 477-491. doi: 10.1017/S0954579415000103
- Atkinson, S., & Robson, M. (2012). Arts and health as a practice of liminality: Managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children. *Health & Place*, *18*(6), 1348-1355. doi: 10.1016/j.healthplace.2012.06.017

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall. Repéré à http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bardeen, J. R., Tull, M. T., Stevens, E. N., & Gratz, K. L. (2015). Further investigation of the association between anxiety sensitivity and posttraumatic stress disorder: Examining the influence of emotional avoidance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *4*(3), 163-169. doi: 10.1016/j.jcbs.2015.05.002
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, *12*(3), 503-514. doi: 10.1037/a0026320
- Belleau, P., Poirier, M., & Goulet, A., (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance* (version 2019). Montréal, QC : Direction des communications Ministère de la Famille, Gouvernement du Québec.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., . . . Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, *79*(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bigras, N., & Lemay, L. (2013, 20 février). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Présenté dans le cadre des conférences Institut Santé et Société. Repéré à <https://iss.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/31/2016/12/presentationbigras20fevrier2013.pdf>

- Bloomgarden, J., & Kaplan, F. F. (1993). Using visualization and art to promote ego development: An evolving technique for groups. *Art Therapy, 10*(4), 201-207.
doi: 10.1080/07421656.1993.10759014
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88-103. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 218-224.
doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
- 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>
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 337-346.
doi: 10.1016/j.ecresq.2012.08.002
- Burkitt, E., & Newell, T. (2005). Effects of human figure type on children's use of colour to depict sadness and happiness. *International Journal of Art Therapy, 10*(1), 15-22.
doi: 10.1080/17454830500136143

Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48.

<http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>

Cameron, S. K., Rodgers, J., & Dagnan, D. (2018). The relationship between the therapeutic alliance and clinical outcomes in cognitive behaviour therapy for adults with depression: A meta-analytic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 25(3), 446-456.

doi: 10.1002/cpp.2180

Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : Historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1-26. Repéré à

https://www.researchgate.net/publication/233742522_Le_programme_de_prevention_Fluppy_Historique_contenu_et_diffusion_au_Quebec_The_Fluppy_prevention_program_History_and_dissemination_in_Quebec

Carr, A. (2009). *What works with children, adolescents, and adults? : A review of research on the effectiveness of psychotherapy*. Hove, UK: Routledge.

Chesebrough, E., & King, P. (2004). Bingham early childhood prosocial behavior program. Dans Chesebrough, E., King, P., Gullotta, T. P., & Bloom, M. (dir.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (p. 155-371). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : Concepts et développement.

Psychologie Canadienne, 51(3), 149. doi: 10.1037/a0020031

- Chin, J. T., Hayes, R., Orchard, L., Smith, C., Sutton, N., & Walters, K. (2018). Art and Music Therapy with adopted children under five. *International Journal of Birth and Parent Education*, 5(2), 11-14.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1947-1963.
doi: 10.1016/S0191-8869(03)00043-6
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Los Angeles, CA: SAGE Publications Inc.
- Dalebroux, A., Goldstein, T. R., & Winner, E. (2008). Short-term mood repair through art making: Positive emotion is more effective than venting. *Motivation and Emotion*, 32(4), 288-295. doi: 10.1007/s11031-008-9105-1
- de Becker, E. (2018). Maltraitements infantiles et familles dites aisées. *L'Évolution Psychiatrique*, 83(1), 119-135. doi: 10.1016/j.evopsy.2017.06.008
- Denham, S. A. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10.
doi: 10.1207/s15566935eed1201_1
- Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. Dans Chesebrough, E., King, P., Gullotta, T. P., & Bloom, M. (dir.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (p. 13-50). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Gusec, & P. D. Hasting (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 614-637). New York, NY, Guilford Press. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/232535707_The_Socialization_of_Emotional_Compentence
- 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. doi: 0009-3920/2003/7401-0017
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2016). Key considerations in assessing young children’s emotional competence. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 299-317. doi: 10.1080/0305764X.2016.1146659
- Departement of Creative Arts Therapies Faculty of Fine Arts. (s.d.). *Art therapy (MA)* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.concordia.ca/finearts/creative-arts-therapies/programs/art-therapy-ma.html>
- Dionne, F., Ngô, T. L., & Blais, M. C. (2013). Le modèle de la flexibilité psychologique : une approche nouvelle de la santé mentale. *Santé mentale au Québec, 38*(2), 111-130. doi: 10.7202/1023992ar
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review, 74*, 28-34. doi: 10.1016/j.chilyouth.2017.01.021

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
doi: 10.1111/j.14678624.2010.01564.x
- Ferrier, D. E., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition–emotion linkage. *Frontiers in Psychology*, 5, 487. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00487
- Fomina, N. A., Maksimova, S. Y., & Propisnova, E. P. (2016). Child's intellectual development during music motor activities. *Theory and Practice of Physical Culture*, (10), 62-64.
Repéré à <http://www.teoriya.ru/ru/node/5279>
- Gérin, M. (2010). Art-thérapie et développement personnel. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 164-174). Paris, France : Larousse.
- Grass, J., Strobel, A., & Strobel, A. (2017). Cognitive investments in academic success: The role of need for cognition at university. *Frontiers in Psychology*, 8, 790.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00790>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365. doi: 10.1037/a0032135

- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152-1168. Repéré à https://thehappinesstrap.com/upimages/experiential_avoidance.pdf
- Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence, 33*(1), 241-246.
doi: 10.1016/j.adolescence.2009.04.007
- Hill, C. E. (2014). *Helping skills: Facilitating exploration, insight and action* (4^e éd.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory*. London, England : Routledge.
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy, 11*(1), 13. doi: 10.1186/s40723-017-0038-6
- Huber, A., Dinham, J., & Chalk, B. (2015). Responding to the call: Arts methodologies informing 21st century literacies. *Literacy, 49*(1), 45-54. Repéré à <http://vorcreatex.com/wp-content/uploads/2016/06/Epiliteracy-Responding-to-the-Call-Arts-methodologies-informing-21st-century-literacies-.pdf>
- Hughes, E. K., & Gullone, E. (2010). Parent emotion socialisation practices and their associations with personality and emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 49*(7), 694-699. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.042

- Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology, 34*(2), 157-179. doi: 10.1080/15377903.2018.1425790
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology, 20*(1), 369-397. doi: 10.1017/S0954579408000175
- 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>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Joshi, R., & Yadav, K. (2017). Emotional competence and behavioural deviance in relation to anxiety among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(4), 628-630. Repéré à http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/19
- Karkou, V., & Glasman, J. (2004). Arts, education and society: The role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning, 19*(2), 57-65. doi: 10.1111/j.0268-2141.2004.00321.x

- Kettani, M., & Zaouche-Gaudron, C. (2012). Sentiment de compétence paternelle et adaptation socioaffective des enfants de deux à six ans en contexte de précarité socioéconomique. *Pratiques Psychologiques, 18*(1), 75-88. doi: 10.1016/j.prps.2011.02.001
- Kiliç, S. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: The viewpoint of preschool teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(4), 1007-1020. doi: 10.12738/estp.2015.4.2529
- Klein, J.-P. (2010). La création en arts visuels et théâtre. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 143-151). Paris, France : Larousse.
- Klorer, P. G., & Robb, M. (2012). Art enrichment: Evaluating a collaboration between Head Start and a graduate art therapy program. *Art Therapy, 29*(4), 180-187. doi: 10.1080/07421656.2012.730920
- Konishi, C., & Park, S. (2017). Promoting children's healthy social-emotional growth: Dialogue journal. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 246-253. doi: 10.5539/jel.v6n2p246
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 33-39. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/2742>
- Krauth-Gruber, S., Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2009). Comprendre les émotions : Perspectives cognitives et psycho-sociales. Wavre, Belgique : Mardaga.

- Kwok, S. Y., Yeung, J. W., Low, A. Y., Lo, H. H., & Tam, C. H. (2015). The roles of emotional competence and social problem-solving in the relationship between physical abuse and adolescent suicidal ideation in China. *Child Abuse & Neglect*, *44*, 117-129.
doi: 10.1016/j.chiabu.2015.03.020
- Labrèche, J. & Ranger, D. (2010). Historique et définition. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 32-40). Paris, France : Larousse,
- Labrèche, J. (2010). Qui sont les art-thérapeutes ? Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 40-49). Paris, France : Larousse.
- Lambert, J. (2010). L'art-thérapie auprès des personnes victimes de violence interpersonnelle. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 58-63). Paris, France : Larousse.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, *11*(3), 129-141. doi: 10.1207/S15327965PLI1103_01
- Leclerc, J. (2012). When the image strikes: Post-modern thinking and epistemology in art Therapy. Dans H. Burt (Dir.), *Art therapy and post modernism: Current trends and new research* (pp. 367-378). Londres, Angleterre: Jessica Kingsley.
- Leclerc, J. (2009). Dessesins et destins de l'image: le pouvoir transformationnel de l'image en art-thérapie d'orientation psychanalytique. *Revue Québécoise de Psychologie*, *30*(3), 43-56.

- 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://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/E_Leerkes_Emotion_2008.pdf
- LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative Health Research*, 13(3), 408-420. doi: 10.1177/1049732302250337.
- Levy, T. & Orlans M. (2014). *Attachment Trauma, and Healing: Understanding and Treating Attachment Disorder in Children and Families* (2^e éd.). Londres, Angleterre : Jessica Kingsley Publishers.
- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(2), 91-103. Repéré à http://psychologie-travail.cnam.fr/medias/fichier/competences_emotionnelles__1229702226980.pdf
- Lowell, A., Renk, K., & Adgate, A. H. (2014). The role of attachment in the relationship between child maltreatment and later emotional and behavioral functioning. *Child Abuse & Neglect*, 38(9), 1436-1449. doi: 10.1016/j.chiabu.2014.02.006
- Lusebrink, V. B. (2004). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. *Art Therapy*, 21(3), 125-135.
doi: 10.1080/07421656.2004.10129496
- Macdonald, J., & Tualalelei, E. (2018). Arts belong in the classroom: Empowering teachers in arts-based learning. *Australian Art Education*, 39(1), 123-138. Repéré à https://eprints.usq.edu.au/35190/15/Macdonald_Tualalelei_SV.pdf

- Malchiodi, C. A. (2011). *Handbook of art therapy*. New York, NY: Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (2015). Creative arts therapy approaches to attachment issues. Dans C. A. Malchiodi & D. A. Crenshaw (dir.), *Creative arts and play therapy for attachment problems* (p. 3-18). New York, NY: Guilford Publications.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6^e éd.) Los Angeles, CA: SAGE Publications Inc.
- Martin, L., Oepen, R., Bauer, K., Nottensteiner, A., Mergheim, K., Gruber, H., & Koch, S. (2018). Creative arts interventions for stress management and prevention—a systematic review. *Behavioral Sciences*, 8(2), 28. doi: 10.3390/bs8020028
- Mastandrea, S., Fagioli, S., & Biasi, V. (2019). Art and psychological well-being: Linking the brain to the aesthetic emotion. *Frontiers in Psychology*, 10, 739. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00739
- Mazur, C. T. (2018). *Effects of a targeted art program on social emotional learning in students with emotional behavioral disorders* (mémoire de maîtrise). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585209.pdf>
- McCarthy, D. (2018). Becoming the storm: Using the energy and imagery of symptoms in play therapy to help children heal. *American Journal of Dance Therapy*, 40(1), 113-137. doi: 10.1007/s10465-018-9274-8

- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 471-490. doi: 10.1186/s40723-017-0038-6
- McIntosh, E. (2015). Why we need the arts: John Macmurray on education and the emotions. *Educational Philosophy and Theory, 47*(1), 47-60.
doi: 10.1080/00131857.2013.866533
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(2), 95-110.
doi: 10.1080/13632750802027614
- Mendez J. L., Stillman, L., LaForett, D. R., Wandersman, A., & Flashpohler, P. (2004). In Chesebrough, E., King, P., Gullotta, T.P., & Bloom, M. (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 113-139). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France : Dunod.
- Mohtasham, M. K., Patterson, A. B., Vennergrund, K. C., Chen, E., & Pasknak, R. (2017). Emotional competence, behavioural patterning, and executive functions. *Early Child Development and Care, 1*-10. doi: 10.1080/03004430.2017.1403434
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., & Pozueco-Romero, J. M. (2017). Emotional competence disorders and social communication in young victims of abuse. *Journal of child and family studies, 26*(3), 701-708. doi: 10.1007/s10826-0160596-1

- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). 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, 19*(1), 52-70.
doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x
- Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 113*, 111-117.
doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.016
- Na, J. Y., Wilkinson, K., & Liang, J. (2018). Early Development of Emotional Competence (EDEC) assessment tool for children with complex communication needs: Development and evidence. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(1), 24-36.
doi: 10.1044/2017_AJSLP-16-0058
- Navalta, C. P., McGee, L., & Underwood, J. (2018). Adverse childhood experiences, brain development, and mental health: A call for neurocounseling. *Journal of Mental Health Counseling, 40*(3), 266-278. doi: 10.17744/jmehc.40.3.07
- Nelson, H., Kendall, G., & Shields, L. (2013). Children's social/emotional characteristics at entry to school: Implications for school nurses. *Journal of child health care, 17*(3), 317-331. doi: 10.1177/1367493512461458
- Nissimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy, 35*(5), 341-348. doi : 10.1016/j.aip.2008.07.003

- Nixon, M. (2016). Knowing me knowing you: Enhancing emotional literacy through visual arts. *International Journal of Education through Art*, 12(2), 181-193.
doi: 10.1386/eta.12.2.181_1
- Noor, S. M., Saleem, T., Azmat, J., & Arouj, K. (2017). Mandala-coloring as a therapeutic intervention for anxiety reduction in university student. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 67(6), 904-907. <https://www.pafmj.org/index.php/PAFMJ/article/view/1040>
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.
- O'Shea, M. (2004). What do we know about how children learn? The social, intellectual and cognitive development of children: A guide to the first five years. Dans Chesebrough, E., King, P., Bloom, M., & Gullotta, T. P. (dir.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (p. 1-11). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ozkan, H. K., & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 125-139. doi : 10.14689/ejer.2017.67.8
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio-emotional competence in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329-333.
doi: 10.1016/j.sbspro.2014.08.142

- Plante, P. (2010). L'art-thérapie pour favoriser l'empathie au sein de la relation parent-enfant. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 54-58). Paris, France : Larousse.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental psychology*, 36(5), 679-688. doi: 10.1037//0012-1649.36.5.679
- Poulin-Dubois, D., & Yott, J. (2014). Fonctions exécutives et théorie de l'esprit chez le jeune enfant : une relation réciproque ? *Psychologie Française*, 59(1), 59-69. doi: 10.1016/j.psfr.2013.11.002
- Ramirez-Morales, G. (2018). *L'intelligence émotionnelle...appliquée simplement*. Paris, France : Harmattan.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13. Repéré à <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>
- Rieger, K. L., & Chernomas, W. M. (2013). Arts-based learning: Analysis of the concept for nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 10(1), 53-62. doi: 10.1515/ijnes-2012-0034
- Rienecke, R. D., Richmond, R., & Lebow, J. (2016). Therapeutic alliance, expressed emotion, and treatment outcome for anorexia nervosa in a family-based partial hospitalization program. *Eating behaviors*, 22, 124-128. doi : 10.1016/j.eatbeh.2016.06.017

- Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. Dans G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (dir.), *Handbook of personality theory and testing* (p. 440-460). Londres, Angleterre : Sage Publications.
- Rodas, N. V., Chavira, D. A., & Baker, B. L. (2017). Emotion socialization and internalizing behavior problems in diverse youth: A bidirectional relationship across childhood. *Research in developmental disabilities, 62*, 15-25.
doi: 10.1016/j.ridd.2017.01.010
- Rubin, J. A. (2005). *Child art therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (2011). Emotional competence and effective negotiation: the integration of emotion understanding, regulation, and communication. Dans F. Aquilar, & G. Mauro (dir.), *Psychological and political strategies for peace negotiation: A cognitive approach* (p. 55-74). New York, NY: Springer.
- Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development, 22*(1), 94-110. doi : 10.1111/sode.12004
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L., & Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 22*(5), 725-733.
doi: 10.1037/a0013190

- Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., & Napoli, A. R. (2018). The effects of positive action on preschoolers' social-emotional competence and health behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 141-151. doi: 10.1007/s10643017-0851-0
- Silvia, P. J. (2005). Emotional responses to art: From collation and arousal to cognition and emotion. *Review of general psychology*, 9(4), 342-357. doi: 10.1037/1089-2680.9.4.342
- Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132.
doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.166
- Teicher, M. H., & Samson, J. A. (2016). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241-266. doi : 10.1111/jcpp.12507
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77
- van Bergen, P., & Salmon, K. (2010). The association between parent-child reminiscing and children's emotion knowledge. *New Zealand Journal of Psychology*, 39(1), 51-55.
https://www.researchgate.net/profile/Penny_Van_Bergen/publication/268226396_The_association_between_parent-child_reminiscing_and_children's_emotion_knowledge/links/5466f3a20cf2397f7829e8dc.pdf

- Wampold, B. E., Baldwin, S. A., & Imel, Z. E. (2017). What characterizes effective therapists? Dans L. G. Castonguay & C. E. Hill (dir.), *How and why are some therapists better than others?: Understanding therapist effects* (p. 37-53). Washington, DC: American Psychological Association.
- Weinland, M. (2010). Art-thérapie et art contemporain : quelques points de rencontre. Dans Hamel, J., & Labrèche, J. (dir.), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs* (p. 236-245). Paris, France : Larousse.
- Withrow, R. L. (2004). The use of color in art therapy. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(1), 33-40. doi: 10.1002/j.2164-490X.2004.tb00040.x
- You, S., & Kim, A. Y. (2016). Understanding aggression through attachment and social emotional competence in Korean middle school students. *School psychology international*, 37(3), 255-270. doi: 10.1177/0143034316631039
- Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and emotional learning services and child outcomes in third grade: Evidence from a cohort of Head Start participants. *Children and youth services review*, 56, 42-51. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.06.016
- Zimmermann, G., Salamin, V., & Reicherts, M. (2008). L'alexithymie aujourd'hui : essai d'articulation avec les conceptions contemporaines des émotions et de la personnalité. *Psychologie française*, 53(1), 115-128. doi: 10.1016/j.psfr.2007.10.003