



HAL
open science

Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans

Aurélie Simoës-Perlant, Céline Lemerrier

► **To cite this version:**

Aurélie Simoës-Perlant, Céline Lemerrier. Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans : Running head: lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2018, 155, pp.417-423. halshs-01865361

HAL Id: halshs-01865361

<https://shs.hal.science/halshs-01865361>

Submitted on 31 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Evaluation du lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans

Running head: lexique émotionnel chez l'enfant de 8 à 11 ans

Aurélie Simoës-Perlant & Céline Lemerrier

Laboratoire CLLE, Université de Toulouse CNRS, UT2J, France

Résumé

Les travaux menés sur le développement des compétences émotionnelles, basés essentiellement sur du matériel imagé, mettent en évidence la compétence du très jeune enfant à distinguer deux émotions dont la valence est opposée. Ces études laissent étonnamment en suspens la question du développement des compétences émotionnelles de l'enfant typique scolarisé. La présente étude investigate la question du développement du vocabulaire émotionnel d'enfants allant de fin CE1 à fin CM2. Deux tâches de catégorisation ont été réalisées par 150 enfants : la première portant sur la valence émotionnelle et la seconde sur l'intensité via la distinction de l'émotion de base exprimée (joie, colère, peur, tristesse). Les résultats confirment que les connaissances relatives à la valence du vocabulaire émotionnel sont acquises à 8 ans. En revanche, les frontières entre des émotions de valence identique mais d'intensité différente sont encore floues et se construisent avec l'avancée en âge. Ces résultats apportent un nouvel éclairage quand à la définition du monde émotionnel de l'enfant par l'enfant.

Mots-clés : Emotion; lexique émotionnel; enfants; développement

Abstract

The works led on the development of the emotional skills, essentially based on imagery material of induction, highlight the skill of very young child to distinguish between two emotional states which the valency is opposed. These studies leave strangely without response the question of the

development of the emotional skills of the schooled-typical-child. Based on the principle that to experienced an emotional state, it is necessary to know it first, present study investigates the development of the emotional vocabulary of 77 children going from the 2nd year to 5th year of primary school. The protocol consisted in two categorization tasks. The first task asked children to group 16 emotional words according to their valence. The second one asked them to group together the words that go well together. In this latter task, the children ability to distinguish the 4 basic emotions (joy, anger, fear and sadness) was analysed. Results stressed that children from 8 years acquired the knowledge of the valence for basic emotions. The borders between basic emotions sharing the same valence but distinguishing by their intensity necessitate more time to be learned. These results give a new perspective in the definition of the emotional world of the child, and stress the significance to study the development of emotion on the basis of the emotional knowledge of the child.

Key-words : Emotion; Emotional vocabulary; Children; Development

Introduction

L'évaluation des émotions est une question clé pour les théoriciens et les chercheurs en psychologie appliquée. L'émotion est définie comme une réponse adaptative à une nouvelle situation, marquée par des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques (e.g., Lazarus, 1991 ; Scherer, 1984). L'émotion s'accompagne de tendance à l'action et fluctue dans le temps et entre les sujets (Frijda, 1994). Elle est définie à partir de deux dimensions principales : la valence et le niveau d'éveil physiologique (*arousal*). La valence correspond à la qualité hédoniste de l'émotion, allant d'agréable à désagréable et l'intensité correspond au niveau d'excitation physiologique de l'émotion, allant de calme à excité (Russell, 2003).

Un certain nombre de compétences émotionnelles sont précoces. Par exemple, l'aptitude à reconnaître les expressions faciales d'autrui apparaît quelques mois après la naissance (e.g., Haviland & Lelwica, 1987). A 6/7 mois, les bébés seraient capables de discriminer deux expressions émotionnelles (e.g., la joie vs. la peur) sur les visages masculins et féminins (Nelson & Dolgin, 1985) mais également, de percevoir et de reconnaître la valence émotionnelle des visages et d'associer les images corporelles aux informations vocales, en utilisant des indices situationnels et expressifs qui ont un certain degré de consensus quant à leur signification émotionnelle (e.g., Zieber, Kangas, Hock, & Bhatt, 2014). Ainsi, la reconnaissance, la discrimination puis l'identification des émotions d'autrui sont les premières compétences émotionnelles de l'enfant qui le mèneront, progressivement, à une compréhension de l'expérience émotionnelle au sens large.

La compréhension des émotions dépend des capacités cognitives non verbales qui évoluent avec l'âge (e.g., Von Salich, Haenel, & Freund, 2013), mais également des capacités cognitives verbales. En effet, bien que l'émotion ne soit pas une entité linguistique, il convient de savoir l'identifier, la reconnaître et la nommer pour exprimer correctement ses affects et pour adapter

son comportement aux affects d'autrui. Ce postulat est en lien avec une série d'études montrant qu'entraîner les compétences émotionnelles à l'école, à travers la narration et la conversation, aide les élèves dans l'identification et la catégorisation des émotions (e.g., Ornaghi, Brockmeier, & Grazziani, 2014; Widen, Pochedly, & Russell, 2015) et participe à la bonne structuration de la santé mentale et du sentiment de bien-être (e.g., Altarriba & Morier, 2004). De plus, une corrélation positive existe entre les compétences émotionnelles de l'élève et ses comportements (e.g., Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007), ses performances scolaires (e.g., Lecce, Caputi, & Hughes, 2011), sa relation avec ses pairs et avec ses enseignants (e.g., McDowell, O'Neil, & Parke, 2000) et de manière plus générale, son adaptation à l'école (e.g., Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Magee, & Spritz, 2001).

La construction du lexique émotionnel se fait de manière progressive jusqu'à 11 ans (Gosselin, 2005 ; Kauschke, Bahn, Vesker, & Schwarzer, 2017 ; Thommem, Châtelain, & Rimbert, 2004) et semble se stabiliser par la suite (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader, & Hill, 2010).

Tous les auteurs conviennent que la base d'un lexique émotionnel est acquise à l'âge de 2 ou 3 ans puis augmente, en termes d'exactitude et de quantité, avec le développement et l'expérience (e.g., Bretherton & Beeghly, 1982 ; Cuisinier & Pons, 2011 ; Smiley & Huttenlocher, 1989). Les études développementales sur le lexique émotionnel ont surtout porté sur les émotions de base (ou primaires) qui sont celles considérées comme transculturelles (Prinz, 2004). Ces études se rejoignent sur le fait que la valence émotionnelle serait un indice de différenciation des émotions de base et ce, dès 4 ans (e.g., Bullock & Russell, 1984) aussi bien chez les filles que chez les garçons (e.g., Vasa, Carlino, London, & Min, 2006). Par contre, le lexique émotionnel de la joie et de la tristesse serait maîtrisé plus tôt que celui de la colère (Aldridge & Wood, 1997).

Trabasso, Stein et Johnson (1981), dans une tâche d'identification émotionnelle, ont d'ailleurs mis en évidence que *sad* et *mad* étaient utilisés l'un pour l'autre sans distinction visible chez les

enfants de 5 ans. A l'adolescence, le lexique d'émotions complexes (i.e., culpabilité, déception, fierté) s'enrichit et l'on constate, à cette période, un usage plus important du vocabulaire émotionnel négatif que durant l'enfance surtout chez les filles (Neshat-Doost, Moradi, Taghavi, Yule, & Dalgleish, 1999). Ces résultats peuvent être mis en perspective avec l'asymétrie du lexique émotionnel, en faveur des termes négatifs, existante en français (865 unités de valence négative contre 348 de valence positive, EMOTAIX, Piolat & Bannour, 2009). Néanmoins, même si très tôt l'enfant dispose d'un vocabulaire lui permettant d'évoquer des émotions, la compréhension et l'expression adéquates de ces émotions ne sont pas nécessairement synchrones (Ridgeway, Waters, & Kuczaj, 1985). En effet, l'étendue lexicale disponible n'assure pas forcément la maîtrise de la signification de ce vocabulaire.

Si le développement du lexique émotionnel et de l'état mental est bien documenté pour les enfants de moins de 6 ans (Johnson-Laird & Oatley, 1989 ; Ortony, Clore & Foss, 1987), peu d'études ont contribué à sa compréhension chez des enfants plus âgés, allant de 6 ans à 17 ans. . Pourtant, à l'entrée à l'école, les enfants élargissent leurs compétences linguistiques spécifiques pour évoquer avec des mots leurs propres émotions ainsi que celles des autres (Saami, 2000). La richesse du vocabulaire émotionnel permet d'exprimer au plus juste son ressenti face à une situation particulière. Pour l'enfant, l'acquisition de ce vocabulaire spécifique revêt donc un enjeu majeur, lui permettant d'abord de comprendre son ressenti et ensuite de l'exprimer verbalement plutôt que par d'autres moyens. Cet apprentissage lui assure ainsi une meilleure adaptation de son comportement aux situations auxquelles il est confronté (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nélis, 2009). Au regard du double constat de l'absence de données disponibles dans la littérature sur le développement du vocabulaire émotionnel chez les enfants de plus de 6 ans et de l'importance que revêt cette acquisition dans la capacité de l'enfant à

adapter son comportement, l'étude du développement du lexique émotionnel chez les enfants d'école élémentaire apparaît pertinente. Cette étude constitue une première contribution à cette problématique. Des élèves de primaire (du CE1 au CM2) ont été soumis à un protocole en deux temps : (1) une tâche de catégorisation de 12 adjectifs émotionnels selon leur valence (négative vs. positive) et (2) une tâche de catégorisation de ces mêmes items selon l'émotion exprimée par l'adjectif (joie, tristesse, peur, colère). Au regard des travaux antérieurs sur le développement de l'émotion, nous nous attendions à une amélioration des performances différenciée selon la valence et selon l'émotion exprimée avec l'avancée dans la scolarité et le genre des élèves. Plus précisément, nous supposons que les capacités de catégorisation du lexique, sur la base de l'émotion de base sous-jacente, seraient de plus en plus efficaces avec l'avancée en âge, plus précoces chez les filles que chez les garçons et concernant le lexique à valence positive qu'à valence négative.

Méthode

Participants

Cent cinquante enfants ont participé à la première phase de cette expérience et 77 enfants ont participé à la seconde. Tous les participants étaient scolarisés à Toulouse (France) et ont été pré-sélectionnés par leur enseignant sur la base de leurs compétences langagières. Ainsi, les enfants présentant des troubles spécifiques des apprentissages scolaires ou allophones, bien qu'ayant participé à l'étude comme leur camarades de classe, n'ont pas été comptés dans l'échantillon. La distribution est présentée dans le Tableau 1.

Tableau 1. Distribution des enfants au sein des tâches 1 et 2.

N	Nb Filles / Garçons	Âge moyen [écart- type]	Niveau scolaire
----------	--------------------------------	------------------------------------	----------------------------

Tâche 1	38	17/21	7.85 [0.24]	CE1
	40	24/16	8.84 [0.32]	CE2
	39	15/24	9.98 [0.40]	CM1
	33	15/18	10.95 [0.43]	CM2
Tâche 2	19	9/10	7.89 [0.24]	CE1
	20	12/8	8.91 [0.32]	CE2
	17	3/14	10.02 [0.28]	CM1
	21	11/10	10.90 [0.31]	CM2

Conditions éthique

Nous avons veillé au respect du « Code de conduite français appliqué aux chercheurs en sciences du comportement » (Caverni, 1998). Ainsi, nous avons obtenu pour les participants mineurs, l'accord de leur responsable légal. Les objectifs de l'étude ont clairement été exposés et chacun a été informé que la participation était volontaire et que les enfants pouvaient quitter le processus scientifique à tout moment. Par la suite, les résultats ont été communiqués aux participants. Leur anonymat a été respecté et protégé pendant tout le processus.

Matériel

La fréquence estimée par million de mots a été vérifiée à l'aide de la base de données Manulex (Lété, Sprenger-Charolles, & Cole, 2004). Trois mots ou expressions émotionnels ont été sélectionnés pour chacune des quatre émotions de base. Ainsi, *content*, *heureux* et *joyeux* ont été choisis pour l'émotion de joie ; *en colère*, *énervé* et *furieux* pour l'émotion de colère ; *chagriné*, *malheureux* et *triste* pour l'émotion de tristesse ; *effrayé*, *apeuré* et *inquiet* pour l'émotion de peur. Chaque item a été imprimé en police Calibri noire de taille 20 sur une carte blanche de 3x7 cm. Trois boîtes colorées (l'une en bleu, la deuxième en rouge et la troisième en blanc) de 15x10 cm ont été utilisées pour l'expérience.

Procédure

Les enfants étaient testés individuellement dans une pièce destinée à cet effet. Ils étaient installés à une table sur laquelle étaient disposées les trois boîtes colorées. Les cartes contenant les items émotionnels étaient éparpillées devant eux. Avant les tâches de catégorisation, l'expérimentateur a proposé à chaque élève de lire les 12 items afin de s'assurer que chacun d'eux étaient correctement identifiés.

Pour la première tâche de catégorisation, l'expérimentateur a demandé aux enfants de ranger dans la boîte bleue les items positifs et dans la boîte rouge les items négatifs. Un emoji courant servait à illustrer la consigne pour les enfants les plus jeunes (cf. Figure 1). La boîte blanche servait à placer les items inconnus, neutres ou ambigus pour les enfants.

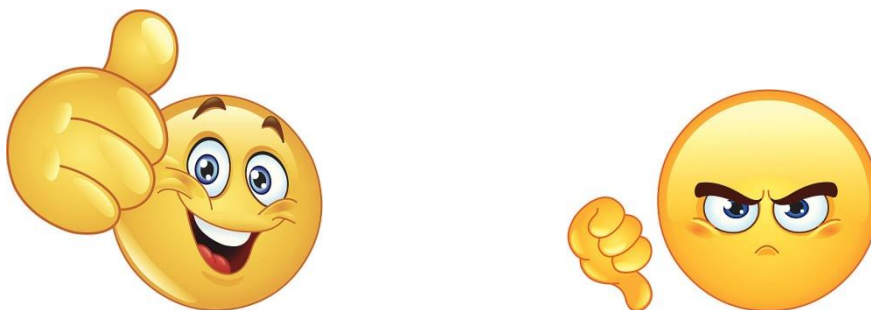


Figure 1 : Emoji positif et emoji négatif

Pour la seconde tâche de catégorisation, l'expérimentateur mélangeait les 12 cartes avant de les donner aux enfants. La consigne était alors de lire chaque carte et de regrouper les items « qui vont bien ensemble ». Le nombre de groupement était totalement libre, de même que la manière dont les enfants catégorisaient les cartes. Nous nous intéressions au nombre d'items émotionnels regroupés "correctement" concernant les quatre émotions de base suivantes : joie, tristesse, peur et colère. Nous avons considéré que le tri se faisait sur la base de l'émotion de base lorsqu'au

moins deux items groupés correspondaient à celle-ci. Par exemple, *effrayé* avec *inquiet* pour l'émotion de peur ou *joyeux*, *content* et *heureux* pour l'émotion de joie. Si un item était seul, nous ne comptons aucun point pour celui-ci. De même, si deux items étaient groupés sur la base d'un autre critère (i.e., *joyeux* avec *triste*), nous ne comptons aucun point non plus. Les résultats ont ensuite été convertis en pourcentages.

Résultats

Tâche de catégorisation 1 : Détection de la valence émotionnelle

Tout d'abord, les données ont été analysées via une one-way ANOVA pour 4 classes d'âge x 2 genres. Les résultats indiquent un effet de l'âge sur le pourcentage de classement correct, $F(3,142) = 4.37, p < .01, \eta^2_p = .08$. Le test post-hoc de Fisher permet de situer les différences entre les classes d'âge. Le pourcentage de bonnes réponses, bien que déjà très élevé à 8 ans (89.55%), augmente significativement à partir de cet âge (9 ans = 97.76% vs. 10 ans = 96.33 vs. 11 ans = 98.53%, ns.). Par contre, les performances globales des filles ne diffèrent pas significativement de celles des garçons dans cette expérience, $F < 1, ns$.

Ensuite, une série de Chi-deux a été effectuée sur le pourcentage de bonnes réponses calculé sur la base du nombre d'identifications correctes de la valence émotionnelles de chaque item, pour chaque classe d'âge. Les résultats montrent que tous les adjectifs ont été correctement identifiés sur la base de la valence émotionnelle à plus de 75% (all p 's $< .05$). Une seule exception concerne l'item *apeuré* classé « au hasard » par les enfants de 8 ans scolarisés en CE1 (47.37%), $\chi^2 = .05, ns$.

Tâche de catégorisation 2 : Détection de l'émotion de base

Tout d'abord, les données ont été analysées via une one-way ANOVA pour 4 classes d'âge x 2 genres. Les résultats indiquent un effet de l'âge sur le pourcentage de classement correct, $F(3,62) = 3.5, p < .03, \eta^2_p = .18$. Le test post-hoc de Fisher permet de situer les différences entre les classes d'âge. Le pourcentage de classements corrects augmente significativement de 8 à 9 ans (8 ans = 68.89% vs. 9 ans = 80.9%, puis de 9 à 10 ans (10 ans = 88.3%). Aucune différence significative n'est mise en évidence entre 10 et 11 ans (11 ans = 91.4%). Les performances globales des filles ne diffèrent pas significativement de celles des garçons dans cette expérience, $F < 1, ns$.

Une seconde série de Chi-deux a été menée sur le pourcentage de classement correct pour chaque émotion de base (joie, tristesse, peur et colère) et pour chaque classe d'âge (cf. Tableau 2).

A 8 ans, concernant l'émotion de joie, les enfants regroupent correctement les items *joyeux*, *heureux*, and *content*, $\chi^2 = 15.21, p < 0.001$. Concernant l'émotion de colère, les enfants regroupent correctement les items *en colère*, $\chi^2 = 8.9, p < 0.01$, et *énervé*, $\chi^2 = 8.9, p < 0.01$. Par contre, l'item *furieux* est classé au hasard, $\chi^2 = 1.32, ns$. Pour les deux dernières émotions de base, tous les adjectifs s'avèrent classés au hasard à cet âge (χ^2 's, ns). Pour aller plus loin dans l'analyse, nous avons effectué une série de tests post-hoc pour chaque item sur chacun des trois couples d'émotions négatives possibles ("Tristesse / Peur", "Tristesse / Colère", "Peur / Colère"). Les résultats montrent que seul l'item *chagriné* est classé à une probabilité inférieure au hasard dans la catégorie «Tristesse / Peur», $\chi^2 = 1,32, ns$. Pour tous les autres éléments, il ne semble donc pas y avoir de confusion ou d'ambiguïté.

A 9 ans, les résultats indiquent que tous les adjectifs de joie et de colère sont correctement regroupés (all p 's < .01). Concernant l'émotion de tristesse, les enfants de cet âge regroupent correctement les items *malheureux* et *triste* (respectivement, $\chi^2 = 7.2, p < 0.01$ et $\chi^2 = 5, p < 0.003$) mais classent au hasard *chagriné*, $\chi^2 = .80, ns$. Concernant l'émotion de peur, les enfants

Running head: lexique émotionnel chez l'enfant de 7 à 11 ans

regroupent correctement l'item *effrayé*, $\chi^2 = 9.8$, $p < 0.01$, alors que *apeuré* et *inquiet* sont groupés au hasard (respectivement, $\chi^2 = 1.8$, ns.; $\chi^2 = .20$, ns.).

A 10 ans, les résultats indiquent que tous les adjectifs de joie, de colère et de tristesse sont correctement regroupés (all p 's $< .01$). Concernant l'émotion de peur, seul *inquiet* est groupé au hasard, $\chi^2 = .06$, ns.

Enfin, à 11 ans, les résultats indiquent que tous les adjectifs de joie, de colère, de tristesse et de peur sont correctement regroupés (all p 's $< .01$).

Tableau 2. Résultats de la tâche de catégorisation 2 pour chaque classe d'âge

	JOIE			COLERE			TRISTESSE			PEUR		
	CONT ENT	HEURE UX	JOYE UX	EN COLÈRE	ÉNER VÉ	FURIE UX	CHAGR INÉ	MALHEUR EUX	TRIS TE	EFFRA YÉ	INQUI ET	APEU RÉ
8 ans	94.74*	100*	100*	84.21*	84.21*	63.16	36.84	47.37	63.16	57.89	47.37	47,37
9 ans	100*	95*	100*	85*	90*	85*	60	80*	75*	85*	55	65
10 ans	100*	100*	100*	100*	100*	70.59*	76.47*	100*	94.12 *	100*	52.90	82.35*
11 ans	100*	100*	100*	100*	100*	90.48*	80.95*	85.71*	90.48 *	85.71*	80.95*	85.71*

Discussion

Cette étude visait à fournir des informations sur la connaissance du lexique émotionnel chez des enfants d'école primaire (de 8 à 11 ans, correspondant au niveau scolaire fin CE1 à fin CM2).

Pour ce faire, nous avons proposé aux enfants deux tâches de catégorisation. La première portait sur l'identification de la valence émotionnelle de chaque item et la seconde portait sur la détection de l'émotion de base sous-jacente.

Nous montrons que la connaissance du vocabulaire émotionnel se développe avec l'âge. Le premier élément clair est que les enfants sont globalement capables d'identifier la valence (positive ou négative) de chaque item émotionnel et ce, dès 8 ans. Bien qu'une différence significative soit montrée entre les performances des enfants de 8 ans et les autres, les

performances d'attribution de la valence émotionnelle à cet âge est déjà très efficace (plus de 89% de bonnes réponses). Nos résultats vont dans le sens des travaux menés par Vasa et al., (2006) qui ne mettent pas en évidence de différence significative entre les performances d'attribution de la valence émotionnelle des enfants de 9 à 11 ans sur des items renvoyant à la joie, à la frayeur et au « neutre », et sont cohérents avec les conclusions de Kauschke et al. (2017) qui soulignent de très bonnes capacités d'identification de la valence d'items émotionnels à 6 ans. Ainsi, pris dans leur ensemble, ces résultats semblent indiquer qu'en début d'élémentaire, la capacité de catégorisation du lexique émotionnel sur la base de la valence est déjà très efficace. Cet indicateur participerait à l'organisation du champ sémantique des concepts émotionnels dans le lexique mental. Par contre, bien que les enfants soient en capacité d'identifier la valence émotionnelle des mots connus, la capacité d'associer ce mot à un autre d'intensité différente mais référant à la même émotion primaire est moins aisée.

Dans la deuxième tâche de cette expérience, les enfants devaient regrouper différents items de manière libre. Nous pensions voir apparaître un groupement adéquat selon l'émotion de base de plus en plus efficace avec l'avancée dans la scolarité et plus ou moins précoce selon l'émotion de base. Nos résultats ont corroboré notre hypothèse puisqu'ils montrent une augmentation des performances avec l'âge sur la base de ce critère de tri. Ainsi, à 8 ans, la seule dimension utilisée pour distinguer les émotions semble être la valence (positive et négative). Kauschke et al. (2017) soulignent d'ailleurs dans leur étude que dans des tâches complexes (de type complément de phrases), lorsque les enfants de 6 ans choisissent un mot émotionnel inadapté, celui-ci est néanmoins de valence correcte. A 10 ans, par contre, le degré *d'arousal* est également utilisé, permettant aux enfants de distinguer les émotions de même valence mais de niveau d'excitation différent (i.e., la colère et la tristesse). Nos résultats indiquent également une différence entre les termes positifs et négatifs avec une expertise précoce pour ces premiers. Ces résultats corroborent

un certain nombre d'études, dont celle de Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler et Ridgeway (1986) selon qui l'identification des émotions positives précéderait la désignation des émotions négatives. D'autres recherches ont également montré une préférence pour les termes émotionnels positifs dans différents types de tâches (e.g., décision lexicale, catégorisation) auprès d'adultes comme auprès d'enfants (e.g., Aldridge & Wood, 1997 ; Goh, Yap, Lau, Ng, & Tan, 2016 ; Sylvester, Braun, Schmidtke, & Jacobs, 2016).

Un autre élément intéressant émanant de ces deux tâches de tri concerne l'absence d'effet observé du genre sur les capacités d'identification de la valence et de détection de l'émotion de base des items. Alors que Neshat-Doost et al. (1999), Strayer (1993) ou Vasa et al. (2006) soulignent des évaluations de valence plus intenses chez les jeunes filles que chez les garçons, nous n'observons aucune différence entre filles et garçons de 8 à 11 ans. Nos résultats se rapprochent ainsi de ceux de Fabes, Eisenberg, Hanish et Spinrad (2010) qui ne mettent pas en évidence de différence dans l'usage du vocabulaire émotionnel en fonction du genre chez des enfants de 4 à 6 ans lors d'une tâche d'interaction spontanée avec les pairs. Cette absence d'effet tient probablement au contexte de la tâche. En effet, dans notre expérience, le lexique émotionnel est étudié dans un contexte expérimental. Tous les enfants sont soumis aux mêmes items émotionnels ce qui n'est pas le cas des études sus-citées.

De nombreuses études ont été réalisées sur le développement des compétences émotionnelles dès la petite enfance, et plusieurs d'entre elles démontrent que même les bébés sont capables de distinguer les émotions les unes des autres (e.g., Caron, Caron, & Maclean, 1988 ; Izard & Harris, 1995). En cela, les résultats de la présente étude interrogent la construction, le développement et la richesse du lexique émotionnel des enfants de 8 à 11 ans. Nos résultats soulignent que ces compétences continuent de se développer tout au long de la scolarité et ne sont pas complètement acquises à 8 ans. Alors que la valence semble être un critère d'identification efficient à la fin du

CE1, les frontières entre des émotions de même valence sont encore floues à cet âge et continuent de se construire avec l'avancée en âge. De plus, d'autres facteurs jouent sans doute un rôle dans l'acquisition du vocabulaire spécifique aux émotions (milieu social, économique, familial ou culturel, etc...) comme sur l'étendue du vocabulaire chez l'enfant. La recherche dans ce domaine pourrait aider les professionnels (enseignants, thérapeutes, etc.) à adapter leur façon d'interagir et de travailler avec des enfants d'âges différents selon leur connaissance des situations émotionnelles.

References

- Aldridge, M., & Wood, J. (1997). Talking about feelings: Young children's ability to express emotions. *Child Abuse & Neglect*, *21*(12), 1221-1233. DOI : 10.1016/S0145-2134(97)00097-5.
- Altarriba, J., & Morier, R. G. (2004). Bilingualism: Language, emotion, and mental health. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism* (pp. 250-280). Oxford, UK: Blackwell Publishers Limited.
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion Word Comprehension from 4 to 16 Years Old: A Developmental Survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, *2*, 109. DOI : 10.3389/fnevo.2010.00109.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, *18*(6), 906-921. DOI : 10.1037/0012-1649.18.6.906.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1984). Preschool children's interpretation of facial expressions of emotion. *International Journal of Behavioral Development*, *7*(2), 193-214. DOI : 10.1177/016502548400700207.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548. DOI : 10.2307/1130334.

Caron, A. J., Caron, R. F., & MacLean, D. J. (1988). Infant discrimination of naturalistic emotional expressions: the role of face and voice. *Child Development*, 59(3), 604-616. DOI: 10.2307/1130560.

Caverni, J-P. (1998). *L'éthique dans les sciences du comportement*. Paris: PUF.

Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Retrieved on <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001) Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-27, DOI: 10.1207/ s15566935eed1201_2.

Frijda, H. (1994). Emotion Experience and its Varieties. *Emotion Review*, 1(3), 264 – 271. DOI : 10.1177/1754073909103595

Goh, W. D., Yap, M. J., Lau, M. C., Ng, M. M. R., & Tan, L.-C. (2016). Semantic richness effects in spoken word recognition: A lexical decision and semantic categorization megastudy. *Frontiers in Psychology*, 7(723), 802. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00976

Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology*, 46(3), 126-138. DOI: 10.1037/h0087016.

Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97-104. DOI : 10.1037/0012-1649.23.1.97

Izard, C. E., & Harris, P. (1995). Emotional development and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 467-503). New York: Wiley.

Johnson-Laird, P. N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: an analysis of a semantic field. *Cognition & Emotion*, 3(2), 81–123. DOI : 10.1080/02699938908408075.

Kauschke, C., Bahn, D., Vesker, M., & Schwarzer, G. (2017). Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 251–260. DOI : 10.1026/0942-5403/a000238

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313-331. DOI : 10.1016/j.jecp.2011.04.011

Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(1), 156-166. DOI: 10.3758/BF03195560.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275. DOI : 10.1348/026151006X118577

McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display Rule Application in a Disappointing Situation and Children's Emotional Reactivity: Relations With Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 306-324.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.

- Nelson, C. A., & Dolgin, K. (1985). The generalized discrimination of facial expressions by 7-month-old infants. *Child Development, 56*, 58–61. DOI: 10.2307/1130173.
- Neshat-Doost, H. T., Moradi, A.-R., Taghavi, M. R., Yule, W., & Dalgleidh, T. (1999). The development of a corpus of emotional words produced by children and adolescents. *Personality and Individual Differences, 27*(3), 433-451. DOI : 10.1016/S0191-8869(98)00253-0.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazziani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology, 119*, 26-39. DOI: 10.1016/j.jecp.2013.10.005.
- Ortony, A., Clore, G., & Foss, M. (1987). The referential structure of the affective lexicon. *Cognitive Science, 11*, 341–364. DOI : 10.1207/s15516709cog1103_4
- Piolat, A., & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique, 109*(4), 655-698. DOI :10.4074/S0003503309004047.
- Prinz, J. (2004). Which emotions are basic? In D. Evans & P. Cruse (eds). *Emotion, Evolution, and Rationality* (pp. 69-88). Oxford: Oxford University Press.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology, 21*(5), 901-908. DOI : 0.1037/0012-1649.21.5.901.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*, 145–172. DOI: 10.1037/0033-295X.110.1.145.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In: R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.). *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-97. DOI : 10.1207/s15566935eed1201_5

Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In S. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development, 64*(1), 188-201. DOI : 10.2307/1131445.

Sylvester, T., Braun, M., Schmidtke, D., & Jacobs, A. M. (2016). The Berlin Affective Word List for Children (kidBAWL): Exploring processing of affective lexical semantics in the visual and auditory modalities. *Frontiers in Psychology, 7*. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00969

Thommem, E., Châtelain, F., & Rimbert, G. (2004). L'interprétation d'indices non verbaux par les enfants. *Psychologie Française, 49*(2), 145-160. DOI:10.1016/j.psfr.2004.04.002.

Trabasso, T., Stein, N., & Johnson, H. (1981). Children's knowledge of events : A causal analysis of story structure. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 15). New York : Academic Press.

Vasa, R.A., Carlino, A.R., London, K., & Min, C. (2006). Valence ratings of emotional and non-emotional words in children. *Personality and Individual Differences, 41*, 1169-1180. DOI: 10.1016/j.paid.2006.03.025.

Von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P.A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences, 26*, 15-19. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.04.001.

Widen, S. C., Pochedly, J.T., & Russell, J.A. (2015). The development of emotion concepts: A story superiority effect in older children and adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology, 131*, 186-192. DOI: 10.1016/j.jecp.2014.10.009.

Zieber, N., Kangas, A., Hock, A., & Bhatt, R.S. (2014). The development of intermodal emotion perception from bodies and voices. *Journal of Experimental Child Psychology, 126*, 68-79. DOI: 10.1016/j.jecp.2014.03.005