

Les compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens

Une première prise en compte du contexte culturel

Les compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens

Une première prise en compte du contexte culturel

The Huy LE HOANG

Promoteur

Jacques Grégoire (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'accompagnement et jury

Benoît GALAND (UCLouvain, Président de jury)
Jacques GREGOIRE (UCLouvain, Secrétaire de jury)
Véronique LEROY (UCLouvain)
Sophie BRASSEUR (ASBL Singularités plurielles)
Marie STIEVENART (UCLouvain)
Christelle MAILLART (Université de Liège)

Table des matières

Table des matières	5
Résumé - Abstract	11
Remerciements	13
Partie théorique	17
Introduction générale	19
Chapitre 1. Les émotions, les compétences émotionnelles et la socialisation des émotions des enfants : une perspective théorique	23
1. Le panorama des conceptions des émotions	25
2. De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles	28
2.1 L'intelligence émotionnelle (IE), ou le modèle basé sur les habiletés émotionnelles	28
2.2 L'intelligence émotionnelle comme trait de personnalité	30
2.3 Les modèles mixtes	30
2.4 Un modèle hybride basé sur les compétences émotionnelles (CE)	31
3. Les différentes compétences émotionnelles	33
3.1 L'identification des émotions	33
3.2 La compréhension des émotions	35
3.3 L'expression des émotions	35
3.4 L'utilisation des émotions	36
3.5 La régulation des émotions	37
4. Les bénéfices des compétences émotionnelles	38
4.1 La santé physique et mentale	39
4.2 Les relations sociales et intimes	39
4.3 Les performances à l'école et au travail	40
Chapitre 2. Le développement des compétences émotionnelles et le rôle pivot de la socialisation des émotions des enfants	41
1. L'arrière-plan historique de l'intérêt porté au développement des compétences émotionnelles	43
2. Les étapes du développement des compétences émotionnelles	44
2.1 Chez les nouveau-nés et petits enfants	44
2.2 Chez l'enfant d'âge préscolaire (de 3 à 6 ans)	46
2.3 Du début de l'âge scolaire (5-6 ans) à la préadolescence (12-13 ans)	49
2.4 A l'adolescence	49

3. Les premiers modèles théoriques sur les apports des parents au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant	51
3.1 La théorie de l'attachement	51
3.2 Les styles parentaux	53
3.3 La philosophie méta-émotionnelle parentale et la théorie intuitive des parents sur les émotions	55
4. Les modèles empiriques contemporains de la socialisation des émotions de l'enfant	57
4.1 Les modèles heuristiques de la socialisation parentale des émotions de l'enfant : les travaux d'Eisenberg et al. (1998)	57
4.2 Le modèle tripartite de la socialisation parentale des émotions de l'enfant de Morris et al. (2007)	63
Chapitre 3. Les compétences émotionnelles et la socialisation parentale dans une conception culturelle : une mise en contexte général et le cas spécifique du Vietnam	67
1. La diversité culturelle des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale	69
2. Différentes perspectives culturelles capables de diversifier le destin des compétences émotionnelles et le processus de socialisation parentale	72
3. La culture en tant qu'étayage des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale des émotions des enfants	78
4. Les compétences émotionnelles et la socialisation des émotions dans le contexte du Vietnam	79
4.1 Présentation générale du Vietnam	79
4.2 Les fondements de la culture vietnamienne	81
4.3 La place des émotions et des compétences émotionnelles dans la culture vietnamienne : qu'attend-on d'un individu au Vietnam au sujet des émotions et des compétences émotionnelles ?	84
5. L'état des lieux des données empiriques autour de la thématique émotionnelle au Vietnam	89
5.1 Chez les adultes et jeunes adultes	89
5.2 Chez les adolescents	91
5.3 Chez les enfants	92
5.4 Synthèse	93
Partie empirique	95
Introduction	97
Chapter 4. Questioning the supportiveness of encouragement of emotion expression: A study among mothers and fathers of vietnamese primary school aged children	99
1. Introduction	101
2. Methods	104
2.1 Participants	104

2.2 Measures	105
2.3 Procedure	106
2.4 Statistical Analyses	106
3. Results	106
4. Discussion	111
5. Limitations and future perspectives	113
Chapter 5. Understanding emotion awareness and emotion vocabulary in early primary school Vietnamese children	
Quantitative and qualitative analyses	115
1. Introduction	117
2. The current study	120
3. Methods	120
3.1 Participants	120
3.2 Procedure	121
3.3 Pilot study	122
3.4 Measures	122
3.5 Data analysis	123
4. Results	124
5. Discussion	129
Chapter 6. To show or not to show emotions: How vietnamese adolescents' gender, emotion expression competence and face influence the decision to express their emotions	135
1. Introduction	137
2. Hypotheses	140
3. Methods	140
3.1 Participants	140
3.2 Measures	141
3.3 Procedure	142
4. Results	143
4.1 Decision for emotion expression: descriptive statistics and the impact of gender, emotion expression ability and face by vignette	143
4.2 Emotion identification: what are the most elicited emotions across vignettes?	147
4.3 Emotion understanding: what are the arguments for (non-)expression of emotions?	147
4.4 Expectations for others' reactions: what do teenagers need?	149
5. Discussion	150
6. Limitations and future directions	152

Chapter 7. Emotion regulation among Vietnamese adolescents: The association with behavioral problems, academic achievement and life satisfaction	155
1. Introduction	157
2. Study 1	160
2.1 Hypotheses	160
2.2 Method	160
2.3 Procedure	161
2.4 Results	162
3. Study 2	165
3.1 Hypotheses	165
3.2 Method	165
3.3 Procedure	167
3.4 Research Question and Hypotheses	168
3.5 Results	168
4. General discussion	170
Chapitre 8. Représentation des enfants et adolescents émotionnellement compétents par les adultes vietnamiens	173
1. Introduction	175
2. Méthodologie	177
2.1 Participants	177
2.2 Procédure	178
2.3 Mesures	179
2.4 Analyse des données	180
3. Résultats	181
3.1 Les profils sociodémographiques de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétent au Vietnam	181
3.2 Aperçu sur la représentation générale des enfants et des adolescents vietnamiens	181
3.3 Représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents au Vietnam	182
3.4 Facteurs contributifs aux compétences émotionnelles	185
4. Discussion	186
5. Conclusion	188
6. Annexes	189
Discussion générale	193
1. Les compétences émotionnelles des élèves vietnamiens en lien avec les variables sociodémographiques	196
1.1 Les compétences émotionnelles selon les sexes	196
1.2 Les variations des compétences émotionnelles en fonction de l'arrière-plan socioéconomique	198
1.3 L'effet de l'âge sur les compétences émotionnelles	199

2. Les compétences émotionnelles dans leur lien avec les variables de sortie : les problèmes comportementaux, le sentiment de bien-être et la performance scolaire	201
2.1 Le rôle des compétences émotionnelles sur les problèmes comportementaux et le sentiment de bien-être des élèves vietnamiens	201
2.2 Les compétences émotionnelles à l'égard de la performance scolaire des élèves vietnamiens	202
3. La dimension culturelle dans les compétences émotionnelles et la socialisation parentale des émotions des élèves vietnamiens	203
3.1 Le langage comme interface entre l'émotion et la culture	203
3.2 Reconsidération la place de l'encouragement à exprimer les émotions parmi les réactions de support des parents vietnamiens face aux émotions négatives de leur enfant	205
3.3 La représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents : un des outils de base pour comprendre le profil attendu des compétences émotionnelles au sein de la société vietnamienne	207
3.4 Vers une dimension contextuelle des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale des émotions de l'enfant	210
4. Limites et perspectives dans l'avenir	214
4.1 Limites liées aux participants	214
4.2 Limites liées aux paradigmes et outils de recherche	215
4.3 Limites liées à la prise en compte de la dimension culturelle	216
4.4 Implications cliniques et éducatives	217
5. Conclusion	219
Références bibliographiques	221
Annexes	253

Résumé

L'objectif principal de cette thèse consiste en l'établissement d'un panorama des compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens, une thématique importante mais peu explorée au Vietnam jusqu'à ce jour. Ce travail de thèse comporte cinq études de méthodologies diverses (quantitative, qualitative et mixte), réalisées auprès d'enfants au début de l'école primaire (6-8 ans) et d'adolescents (15-18 ans). Les compétences émotionnelles telles que la régulation, l'expression ou l'identification émotionnelle sont évaluées et analysées selon le contexte socioculturel actuel au Vietnam. Les résultats montrent que les facteurs développementaux, sociaux et culturels ont une influence sur les scores obtenus au niveau des compétences émotionnelles dans les deux tranches d'âge. L'importance du contexte socioéconomique, les spécificités du langage, ainsi que les attentes sociales liées aux idéologies traditionnelles sur les compétences émotionnelles des enfants et adolescents doivent également être soulignés. Les résultats obtenus suggèrent la nécessité d'adapter les méthodes de recherche (e.g., l'adaptation des outils d'évaluation des compétences émotionnelles), et relèvent plusieurs renseignements au niveau des pratiques éducatives et cliniques. Ces constats permettent de formuler des recommandations utiles pour de futures recherches.

Abstract

The main objective of the current thesis is to establish an overview of the emotional competences of Vietnamese children and adolescents, an important topic in both research and practice that has been under explored in Vietnam. This thesis consists of five studies using different methodologies (quantitative, qualitative and mixed) that examine the profile of emotional competences of children at the beginning of primary school (6-8 years) as well as of adolescents (15-18 years). Emotional competences such as regulation, expression and identification were assessed and analyzed according to Vietnamese sociocultural characteristics. The results show that developmental, social and cultural factors are all likely to vary the scores obtained in the emotional competences of the two age groups, among which the emphasis could be on their socioeconomic background. The specificities in language, as well as in social expectations linked to traditional collectivist ideologies could endorse a major influence not only on the methodological level of research (e.g., the adaptation of tools for assessing emotional competences), but also on that educational and clinical practices, from which infer valuable recommendations for future investigations.

Remerciements

« Je crois que tout arrive pour au moins une raison, même si nous ne sommes pas assez sages pour le voir sur le moment. » – Oprah Winfrey

La fin s’approchant, le soulagement ordinaire de la rédaction d’une thèse a étrangement laissé place aux moments pétillants du début et aux nombreuses doutes tout au long du parcours de se raviver. Quelle contradiction ! Très souvent, on n’est plus capable de comprendre ce qui nous arrive, on s’efforce en vain de trouver au moins une explication suffisamment judicieuse pour calmer notre inquiétude et assouvir notre besoin de contrôler la situation. Qu’on en obtienne une ou pas, une autre réalité subsiste : il y a toujours une finalité, et très peu de place pour le pur hasard. Cette thèse, au moment où ces lignes sont écrites, n’en fait pas exception.

Je me rappelle les premiers jours où le programme bilatéral PFS-2016 « *Evaluation et intervention psychologiques pour les enfants présentant des troubles d’apprentissage en contexte scolaire* », dont cette thèse fait partie, s’était établi. A partir des idées nourries dans l’esprit de Hoàng Vân avant même sa défense de thèse en 2014 à l’UCLouvain, les premières vidéoconférences, puis les vols transcontinentaux ont eu lieu dans le but de monter un projet de longue haleine dans le domaine des difficultés scolaires chez les enfants au Vietnam. En tant que psychologue clinicien francophone et chargé de cours au sein de la faculté de psychologie de HCM-USSH, j’y ai été introduit par Hoàng Vân elle-même, de par notre amitié qui remonte à plus d’une dizaine d’années, pour assurer la traduction et pour éventuellement apporter quelques réflexions à la construction du projet. Les rencontres régulières entre d’une part les représentants vietnamiens dont Dr. Ngô Xuân Diệp, doyen de la faculté de psychologie de HCM-USSH, Hoàng Vân, Mai Liên et moi-même en tant que traducteurs et facilitateurs, et d’autre part les professeurs Jacques Grégoire, Marie-Anne Schelstraete et Christelle Maillart du côté belge, ont été si fructueuses que le projet a été retenu par l’ARES en 2016. Plus surprenant encore, avec Mai Liên, nous avons été choisis pour réaliser une thèse de recherche en Belgique, chose à laquelle nous ne nous serions jamais attendus au début du programme. C’était bien le point de départ de mon « voyage scientifique » qui se concrétise par la thèse présente. J’emprunte le terme « voyage » à Hoàng Vân puisqu’il m’est particulièrement parlant pour décrire mes quatre années de thèse remplies de va-et-vient, d’émotions, d’incertitudes, de courages, de désespoirs et d’émerveillements.

Mes plus grandes gratitudes vont assurément à mon promoteur, Prof. Jacques Grégoire. Au moment où j’écris ces lignes, il m’est maintenant possible d’affirmer que sans toi, cette thèse n’aurait jamais pu avoir lieu, encore moins être menée à sa fin. Malgré tes innombrables responsabilités et une charge de travail colossale, tu as toujours été là pour m’écouter, pour me redonner de la confiance en moi dans les moments bien difficiles, pour m’accompagner contre vents et marées durant cette période pandémique si particulière. Les mots me

manquent pour décrire à quel point j'ai été touché de lire tes commentaires très précis dans mes écrits. Merci de m'avoir accordé un sens d'autonomie nécessaire tout au long de mon parcours de recherche, ce qui m'a permis de me sentir plus fort, pas seulement en apparence mais aussi à l'intérieur aussi. Ton sens d'humour, ta rigueur, ta vision macroscopique se trouvent parmi tant de qualités que j'ai amplement appréciées.

J'aimerais également montrer ma profonde reconnaissance au Prof. Benoît Galand et Mesdames Véronique Leroy et Sophie Brasseur, membres de la commission d'accompagnement et du jury de ma thèse. Les échanges formels et informels avec vous tous n'étaient pas seulement des moments prospères sur le plan académique, mais aussi des temps de joie où je sentais véritablement l'attention et le soutien que vous accordiez à ma propre démarche.

Par ailleurs, un très grand merci à la Prof. Christelle Maillart d'avoir accepté à participer au jury de cette thèse. Vos savoirs dans le domaine du lexique émotionnel des enfants apporteront des éclairages considérables pour que cette thèse sera menée au mieux. Je tiens également à remercier Madame Marie Stiévenart d'avoir donné votre accord à être membre du jury de ma thèse. Il est indubitable que ce travail s'améliorera grâce à votre lecture attentive et vos précieux commentaires.

Une très spéciale dédication de ma part se rend à Hoàng Vân, la marraine du programme belgo-vietnamien PFS-2016 et de cette thèse. Je suis profondément reconnaissant de l'attention particulière que tu as accordé à mon parcours personnel ainsi que pour mon développement professionnel. Tu n'imagines pas à quel point ta sollicitude affectueuse à autrui et ta sérénité envers la vie m'inspiraient. C'est une vraie chance et un véritable bonheur de t'avoir eue en ma compagnie. Quel privilège pour moi !

J'aimerais aussi dire merci à mes collègues, du Vietnam et d'ailleurs, de m'avoir accordé leur confiance et soutien de façon constante tout au long de ces quatre dernières années, que ce soit au niveau académique ou personnel. Merci au doyen de la faculté de psychologie de HCM-USSH, Dr. Ngô Xuân Điệp, d'avoir toujours été derrière moi à n'importe quel moment pour que je puisse avancer ma thèse à mon aise. Je n'oublierai jamais mes chers collègues de la faculté de psychologie (Lạc An, Bảo Trâm, Vân Nguyễn...) ni ceux d'autres institutions vietnamiennes pour leur aide dans la coordination avec la direction des écoles. Je suis particulièrement reconnaissant de HCM-USSH, mon institution d'origine, pour toutes les mesures administratives qui ont facilité la réalisation de cette thèse.

Du côté belge, il me serait impensable de ne pas mentionner le soutien des académiciens et mes chers collègues qui m'ont entouré lors de mes séjours d'étude en Belgique. Tout d'abord, un grand merci à Frédéric Nils, Catherine van Nieuwenhoven, Marie van Reybroeck, Marie-Pascale Noël (UCLouvain), puis encore Sylvie Willems, Trécy Martinez-Perez, Anne-Lise Leclercq et Lise Vossius (ULg) pour des moments précieux de partage et de convivialité quand nous travaillions ensemble. Un très grand merci à Nathan Nguyễn, un bon confrère et un très bon ami, pour tes renseignements en statistiques et ton soutien continu tout au long de mon parcours doctoral à l'UCL. Ensuite, j'aimerais montrer ma gratitude à Marianne Bourguignon pour sa précision dans la relecture et la mise en page de cette thèse,

à Isabelle Legrain pour sa grande disponibilité pour résoudre les problèmes financiers, à Dominique Hougardy pour son humeur joyeuse même si les problèmes techniques ne sont pas toujours très drôles pour ma part. Par ailleurs, je garderai pour toujours l'ambiance d'entraide du couloir, l'esprit des « bisounours », les matchs de badminton bien intenses, les sorties et les soirées d'ici là avec vous, Chloé, Morgane, Mikaël, Thomas, Thibault, Quentin, Michaël, Vanessa, Sébastien, Antoine, Caroline, Claire, Elise et Elisabeth. C'est auprès de vous que j'ai pu apprendre plein de choses, y compris des notions statistiques fondamentales et avancées, l'écologie, le développement durable... Pour ceux qui n'ont jamais visité le Vietnam, je vous invite vivement à me contacter si vous avez l'intérêt. Je vous ferai goûter une épice très particulière qui n'existe pas ailleurs : la frénésie de Saigon.

Une thèse ne peut se réaliser seul, ses résultats ne sortent miraculeusement de nulle part sans les étapes de recueil et d'encodage des données faites par mes très chers anciens étudiants et collègues qui n'ont jamais réchigné à me donner un coup de main. C'est pourquoi, je ne peux ne pas mentionner Thái Bảo, Hải Uyên, Thảo My, Tú Anh, Mỹ Giang, Cẩm Nghi, Bùi Huệ, Thúy Hằng, Thu Hằng, Đức Nhật, Bảo Ân, Hoàng Oanh, Kim Lan, Tú Vy, Chấn Kiệt, Đình Duyên et Bích Hằng pour leur dire merci pour leur travail de très haute qualité. Je tiens à remercier également mes excellents traducteurs Quỳnh Châu, Thanh Trúc, Mai Anh, Thu Hiền, Hồng Ân, Đình Hùng et Anh Tiến pour leur temps et énergie dans la traduction des outils de recherche. En outre, j'aimerais montrer ma reconnaissance pour Celine Salta Manahan et Maria Soriano pour la révision des articles en anglais, et Phạm Lê Huy pour les points de grammaire en français.

Mes gratitude distinguées s'adressent aussi aux directions des écoles à Ho Chi Minh ville, Cần Thơ et Đà Nẵng, celles qui m'ont accordé l'autorisation d'opérationnaliser mes études, à de nombreux facilitateurs ou personnes intermédiaires qui m'ont permis d'avoir le contact direct avec les élèves et aux participants vietnamiens de différentes tranches d'âge et origines socioéconomiques (enfants, adolescents, étudiants universitaires, pères et mères). Sans eux et leur participation volontaire, il est impensable que cette thèse puisse voir l'aboutissement.

Finalement, il est temps pour moi de rendre hommage à ma famille, mon compagnon et mes amis proches. Merci de m'avoir donné de la confiance, de la force, de l'optimisme et de meilleures conditions pour que je puisse me concentrer pleinement dans mon « grand » travail. Je leur suis redevable de leur écoute et patience lors des moments de désespoir, de fatigue et de crise de colère. Toute ma reconnaissance revient à eux, mon étayage solide quoiqu'il arrive. J'aimerais vous dédier ce travail de thèse comme un cadeau de reconnaissance de ma part.

« A la fin, tout se met en place. Entre-temps, riez de la confusion, vivez pour le moment présent et comprenez que tout arrive pour une raison. » – Albert Schweitzer

Partie théorique

Introduction générale

« *Emotion* » (nom féminin) : réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement (dictionnaire Larousse).

« *Cảm xúc* » (nom ou verbe) : fait d'être ému, vibration à l'intérieur lors du contact avec une chose ou un événement (Hoàng Phê, 2018).

Le mot « *émotion* » dans la langue française et son « équivalence » en vietnamien sont des termes succincts, composés tous les deux de six lettres. Ils sont très courts, mais loin d'être simples, que ce soit au niveau de leur définition ou de leur implication. L'abondance des définitions scientifiques existantes à propos de l'unique notion d'« *émotion* » témoigne à la fois d'un intérêt grandissant et d'une pluralité de points de vue dans ce domaine (Kleinginna & Kleinginna, 1981).

Par rapport à d'autres concepts tels que l'intelligence ou la personnalité qui ont été étudiés et modélisés depuis le début du XX^e siècle, les travaux de recherche qui portent sur les émotions et leurs effets sont apparus bien plus tard dans l'histoire de la psychologie scientifique. Plusieurs raisons peuvent justifier ce retard. D'abord, les émotions peuvent survenir soudainement suite à la perception d'un stimulus et échapper facilement au contrôle du rationnel. Puisque les émotions sont spontanées et souvent intenses, les représentations portées sur les émotions sont souvent associées à un caractère mystérieux, sauvage et incontrôlable pour le raisonnement. Du fait de cette intangibilité, tous les efforts à évaluer concrètement les émotions font face à un défi majeur. Par ailleurs, qui dit émotionnel dit aussi culturel (Lim, 2016). Les débats restent vifs à propos de l'universalité ou de la spécificité culturelle des émotions et leur manifestation. La liste des problèmes, mise en évidence par l'étude sur les émotions, est longue et l'on peut comprendre la prudence qu'a adoptée le monde scientifique lorsque les thématiques émotionnelles ont été évoquées.

Pourtant, à partir de la deuxième moitié du siècle dernier, les études sur les émotions et le monde émotionnel de l'être humain se sont multipliées. Au sein des discussions, des hypothèses portant sur la nature, les modalités d'expression, le fonctionnement et la finalité des émotions ont été avancées (e.g., Ekman & Friesen, 1971 ; Ekman & Scherer, 1984). Ces premières hypothèses ont permis l'émergence de modèles d'aptitudes émotionnelles dans le courant des années 90. C'était à ce moment que le public s'est familiarisé avec des notions

telles que « l'intelligence émotionnelle » laquelle a, depuis lors, pris de plus en plus d'ampleur. Le succès commercial de certains ouvrages, pourtant discutables sur le plan scientifique, et l'expansion des formations visant à améliorer les habiletés émotionnelles, témoignent de cette extension. Cet intérêt pour les émotions s'est répandu partout dans le monde, en particulier dans les pays en voie de développement qui s'engagent progressivement dans le flux de la mondialisation comme le Vietnam. Au cours des cinq dernières années, le public vietnamien a commencé à s'intéresser à ce sujet. On en entend parler de plus en plus souvent dans les médias, à travers des écrits et/ou des discours de personnes influentes, et aussi dans des programmes de formation, souvent à court terme, qui apprennent aux participants à mieux gérer leur vie émotionnelle. Malgré ce franc succès dans le public, les recherches scientifiques menées au Vietnam sur le même sujet n'avancent pas au même rythme. Bien que certains résultats initiaux soient obtenus auprès des adultes, notamment les étudiants universitaires, les données sur les capacités émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens sont quasi absentes. Aucun des outils permettant d'évaluer les différentes dimensions émotionnelles n'a été formellement adapté et étalonné. Des programmes d'intervention ont été « importés » et appliqués sans aucune étude au préalable, ce qui soulève des questions quant à leur efficacité. Tout particulièrement, la question des spécificités culturelles du Vietnam semble être ignorée. Face à cette situation, il est difficile de ne pas se poser de questions. D'une part, c'est un signe positif de voir qu'un sujet, quasi tabou auparavant, est progressivement abordé et accueilli avec enthousiasme. D'autre part, maintes questions subsistent à la fois autour du « transfert » des concepts et des instruments d'origine étrangère dans la culture spécifique du Vietnam, sans oublier les manifestations caractéristiques des aptitudes émotionnelles dans des tranches d'âge qui n'ont pas encore été étudiées.

C'est dans ce contexte que ce projet de recherche, sous la promotion du Professeur Jacques Grégoire, a été conçu. Au départ, nous avons pris connaissance des théories, des modèles et des outils issus de la littérature occidentale. Nous avons également approfondi nos connaissances des caractéristiques culturelles vietnamiennes. Vu l'absence d'études portant sur les enfants et adolescents vietnamiens, nous avons décidé d'élaborer notre projet de recherche autour de cette question. Du fait de nos connaissances très réduites à propos des capacités/compétences émotionnelles chez les enfants et adolescents au Vietnam, notre programme de recherche est, par conséquent, limité. Nous avons choisi de ne pas développer de programme d'intervention pour améliorer des compétences émotionnelles. Nous nous sommes limités à l'étude des compétences émotionnelles des enfants et des adolescents vietnamiens et de leur lien avec les caractéristiques socioculturelles du pays. Ainsi, cette thèse représente essentiellement une visée exploratoire, centrée sur la connaissance des caractéristiques émotionnelles des enfants vietnamiens et les facteurs culturels qui les influencent. Ce type d'étude est un préambule avant de se lancer, par la suite, dans des recherches expérimentales ou interventionnelles. La présente recherche a également pour objectif d'étudier les réactions parentales face aux émotions de leur enfant. Sur le plan théorique développemental, lorsqu'il s'agit d'étudier une caractéristique de la vie subjective d'un enfant, il est légitime de s'intéresser, en parallèle, à la manière dont les parents la socialisent, d'autant plus que la socialisation parentale face aux émotions de l'enfant a été

largement étudiée dans la littérature récente. Au niveau personnel, en tant que thérapeute systémique, l'intérêt porté au contexte socioculturel autour de l'émergence des émotions et aux réactions des parents face aux émotions vécues par leur enfant, me paraît indispensable afin de mieux comprendre la dynamique relationnelle autour de l'émergence de l'émotion chez l'enfant dans le contexte culturel spécifique du Vietnam.

Cette thèse se divise en deux grandes parties. La première, « Introduction théorique », est consacrée à l'arrière-plan théorique général des études empiriques composant cette thèse. Cette partie compte trois grands chapitres. Le premier chapitre retrace l'historique des recherches allant de l'intérêt porté sur les émotions de base jusqu'aux modèles contemporains, dont celui des compétences émotionnelles, et résume la définition de ces compétences émotionnelles. Le deuxième chapitre décrit le parcours développemental des compétences émotionnelles d'un individu de la petite enfance jusqu'à la fin de l'adolescence, ainsi que l'influence exercée par les parents dans ce parcours, avec un accent porté sur les réactions des parents face aux émotions de leur enfant. Le dernier chapitre de cette partie est consacré à l'analyse de l'impact de la culture, d'une part sur la manifestation et le développement des compétences émotionnelles et, d'autre part sur la socialisation parentale des émotions de l'enfant. Cette partie se clôture par une « mise en contexte » plus précise dans les fondements culturels du Vietnam.

La partie empirique contient cinq études réalisées au cours de mon parcours doctoral. Les deux premières études s'intéressent aux émotions des enfants vietnamiens entre 6 et 9 ans (début de l'école primaire). L'étude présentée au chapitre 4 remet en question les réactions parentales théoriquement conçues comme apportant un soutien aux émotions des enfants de cet âge. L'étude présentée au chapitre 5 a été réalisée auprès de 264 enfants dans le but de découvrir le niveau de leur conscience (identification) émotionnelle et celui du lexique émotionnel en fonction de l'âge, du sexe et des caractéristiques socioéconomiques de leur famille d'origine.

Les études correspondant aux chapitres 6 et 7 portent sur les adolescents (15-18 ans). La première (chapitre 6) examine le niveau des compétences émotionnelles chez les adolescents et son lien avec les variables de sortie, à savoir le sentiment de satisfaction dans la vie et les problèmes comportementaux internalisés et externalisés. La deuxième (chapitre 7) s'intéresse au choix d'exprimer les émotions ressenties, à l'influence de certains facteurs intrinsèque (sexe, compétence à exprimer des émotions) et social (la valeur de la face) sur ces choix, ainsi qu'aux arguments sous-jacents de ce choix.

La dernière étude présentée au chapitre 8 consiste en une mise en contexte culturel du concept de compétence émotionnelle. Plus précisément, elle porte sur la représentation des adultes vietnamiens à propos des enfants et adolescents considérés comme émotionnellement compétents dans la société. Les résultats obtenus sont nécessaires pour mieux comprendre la conception des Vietnamiens sur ce qu'est un jeune possédant de bonnes compétences émotionnelles.

Cette partie empirique se termine par une discussion générale. Dans cette section, le croisement des données issues des cinq études empiriques est articulé avec les théories existantes. L'objectif majeur est de pouvoir dégager les caractéristiques des compétences émotionnelles chez les enfants et adolescents vietnamiens en tenant compte des fondements socioculturels du Vietnam. A la fin de cette partie, les limites des études réalisées et des perspectives pour des études ultérieures sont discutées.

Chapitre 1

Les émotions, les compétences émotionnelles et la socialisation des émotions des enfants

Une perspective théorique

*« L'homme est un être émotionnel qui pense, et non pas
un être pensant qui a des émotions. »*

Yannick Lacoste.

Les émotions, les compétences émotionnelles et la socialisation des émotions des enfants

Une perspective théorique

1. Le panorama des conceptions des émotions

Les émotions en particulier et la vie émotionnelle de chaque individu en général font partie inhérente de l'existence de n'importe quel être humain, quels que soient son âge, son sexe, son langage, sa couleur de peau et sa nationalité. Le monde émotionnel fait référence à une multitude de facettes et de niveaux, sous de nombreux intitulés bien différents : soit les émotions elles-mêmes, soit les sentiments, les ressentis, les expériences émotionnelles, ou encore les humeurs, voire les tempéraments... Au même titre que l'homme est un être social et cognitif, il est également un être émotionnel (Christophe, 1998).

Dû à la vivacité et l'omniprésence des émotions à la fois dans la vie intime et les liens sociaux, l'intérêt porté sur les émotions apparaît dès l'Antiquité, à l'Ouest comme à l'Est. La théorie des humeurs de l'Hippocrate (460 – 370 av. J.-C.), père de la médecine, en est un exemple. Cette théorie associe les éléments de base, les organes corporels et les tempéraments fondamentaux dans une seule conception particulière du corps et de la santé. Tandis que Platon affirme que les « passions » ne sont pas bienvenues, car elles détournent la raison, Aristote adopte une tout autre position en affirmant que les émotions ne font pas obstacle à la raison et consistent en une sorte de construction humaine, résultant des processus d'observation et d'appui sur les références antérieures. René Descartes s'est également intéressé au mystère des émotions. Il a tenté d'identifier six types d'émotions simples et leurs combinaisons qu'exprime tout être humain dans son ouvrage « Les passions de l'âme » (1649/1990). Depuis très longtemps, les cultures se dotent d'une reconnaissance de la diversité du monde émotionnel et de son rôle dans la vie de chaque individu, d'un vestige langagier (et non-langagier) pour identifier différents états émotionnels, de telle façon que les émotions soient ancrées dans la vie quotidienne de chacun et que « tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition » (Fehr & Russell, 1984).

Comme tout autre concept majeur dans le domaine des sciences sociales et humaines, il n'existe pas un consensus unique autour de la définition de l'émotion. Dans une revue théorique sur ce thème, Kleinginna et Kleinginna (1995) ont pu identifier au moins 192 définitions différentes pour ce même concept, qui se rejoignent et se diffèrent selon leur moment d'apparition dans l'histoire de la recherche et leur perspective théorique de base. A partir des premières définitions scientifiques au sujet de l'émotion, ce concept a témoigné d'un parcours d'évolution qui s'accompagne de l'avancée des courants modernes dans

l'histoire de la psychologie. Selon Christophe (1998) et Nugier (2009), ce parcours de changement conceptuel peut se récapituler en différentes étapes suivantes.

La première approche scientifique qui s'intéresse à définir les émotions est celle inaugurée par Charles Darwin (1809–1882). Dans son ouvrage bien connu intitulé « L'expression des émotions chez l'homme et les animaux », publié en 1872, dans la lignée de sa théorie de l'évolution, Darwin a postulé qu'il existait une universalité de certaines émotions de base, lesquelles avaient également une fonction adaptative dans le contexte général de sélection naturelle. Les émotions sont génétiquement programmées, et leur émergence, dans la vie quotidienne, fait preuve de la réactualisation des pratiques anciennes qui ont été stockées tout au long de la mémoire de l'espèce. Cette perspective théorique a inspiré le travail de nombreux auteurs par la suite, comme Paul Ekman et Carroll Izard. S'appuyant sur la fonction communicative de l'expression émotionnelle notamment au niveau facial, ces auteurs ont commencé à identifier et à proposer les manières d'organiser différentes manifestations émotionnelles à travers des cultures. D'une part, il existe des émotions primaires (de base, ou discrètes) qui sont universelles et au nombre limité. Bien que le nombre exact de celles-ci puisse varier selon des auteurs, certaines sont presque systématiquement retenues à travers des modèles (la joie, la colère, la tristesse, la peur et le dégoût). D'autre part, il s'agit des émotions dites secondaires (ou complexes) qui se composent des émotions de base. Par exemple, selon Ekman, la honte est une émotion complexe car elle représente une combinaison de la peur et de la tristesse. Les efforts pour mettre en évidence la structure complexe des émotions s'est poursuivie jusqu'à la fin du XX^e siècle avec le modèle de roue des émotions de Plutchik.

De la fin du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle, les théories de James et Lange, et de Walter Cannon sur les émotions sont devenues prédominantes dès leurs publications. En établissant un lien étroit entre l'expérience émotionnelle subjective et les changements au niveau physiologique, les contemporains William James et Carl Lange ont postulé que ce sont les expériences de changement corporel périphérique ou physiologique (à travers les réponses musculaires et neurovégétatives) qui initiaient l'expérience émotionnelle et non l'inverse. James a illustré son positionnement par l'exemple de la rencontre d'un piéton avec un ours dans la forêt. Selon cet auteur, la peur n'est pas a priori à l'origine des réactions physiologiques, mais plutôt la perception de tremblement, de sueur froide, de tachycardie et de tachypnée qui entraîne la prise de conscience de la peur. Cannon, en revanche, a défendu l'idée que l'origine de l'expérience émotionnelle se situait plutôt dans le système nerveux central (thalamique) que dans le système autonome avec les manifestations neurovégétatives. Malgré cette différence conceptuelle, les études scientifiques menées sur le thème des émotions, ont désormais amorcé un virage important, celui d'inclure la neurophysiologie dans le processus émotionnel bien complexe.

Après la fin de la Seconde Guerre mondiale (1945), avec l'émergence du cognitivisme, une nouvelle perspective dite cognitive a pris le dessus parmi les approches contemporaines et était considérée comme un des points de vue dominants dans le domaine jusqu'à ce jour (Nugier, 2009). A la différence des perspectives théoriques plus classiques qui avaient souligné soit le caractère inné soit l'importance majeure de la situation ou les processus

neurophysiologiques, les auteurs principaux de l'approche cognitive comme Magda Arnold (1960) ou Richard Lazarus (1966) ont plutôt mis l'accent sur le rôle de la construction de la signification que chaque individu attribuait à la situation à laquelle il devait faire face. C'était donc l'évaluation subjective (en anglais *appraisal*) qui décidait des réponses d'un individu. Ces réponses diffèrent d'un individu à l'autre, car la manière à chacun d'évaluer la situation est tout à fait singulière. Parmi les précurseurs de cette approche, Schachter et Singer (1962) ont insisté sur le principe que seules les activations physiologiques ne suffisent pas à donner lieu à un vécu émotionnel, car les facteurs cognitifs sont plus importants. L'homme a besoin d'évaluer ce qu'il a ressenti par plusieurs moyens. Celui-ci peut interpréter l'expérience présente en la comparant avec les expériences accumulées dans le passé, ou il peut effectuer une comparaison sociale (Festinger, 1954). Selon Valins (1974), une représentation d'activation corporelle proche à celle qui entre en jeu dans la réalité suffisait pour induire un vécu émotionnel similaire. Pour Arnold (1960), les réponses neurophysiologiques ne se limitaient pas à de simples réflexes, mais plutôt à des signes d'anticipation à décoder les stimuli émotionnels. Lazarus (1991) a introduit la dimension relationnelle et motivationnelle dans la perspective cognitive de l'émotion. Selon cet auteur, le sens attribué à une expérience émotionnelle se retrouvait dans l'interaction continue entre l'homme et son environnement. Un ressenti émotionnel était toujours en lien avec la possibilité d'atteindre un objectif ou une satisfaction. Plus récemment, Scherer (1984) a identifié différentes facettes cognitives qui sont susceptibles de participer au processus d'évaluation lors d'une expérience émotionnelle. Sous l'intitulé « modèle des processus composants », Scherer aborde l'émotion selon un point de vue multidimensionnel, à savoir : (1) l'évaluation cognitive, (2) les activations neurophysiologiques, (3) l'implication motrice, (4) la dimension motivationnelle et (5) le vécu subjectif. Dans l'ensemble, les fonctions des émotions sont bien multiples. L'homme met en place, de manière plus ou moins automatique, des séquences d'évaluation de base concernant la pertinence, le degré d'implication, la possibilité de maîtrise et la valence sur la situation vécue. Après avoir trouvé son propre « dosage », l'individu décide d'émettre telle ou telle réaction. Dans sa théorie de l'évaluation de l'émotion en composantes qui a beaucoup de points communs avec la théorie de Scherer, Frijda (1986) a souligné l'importance de la fonction de la préparation à l'action au même titre que celle de l'évaluation cognitive et de l'expérience émotionnelle subjective.

A la suite de l'approche cognitive de l'émotion, la perspective schématique représentée par Bower et al. (1981), puis Leventhal (1984) ou encore Lang (1994), s'appuie sur une vision connexionniste lors d'une activation émotionnelle. Plus précisément, plusieurs traitements dont, par exemple, celui de la réactivation en réseau des structures mnésiques des schémas sensori-moteurs et conceptuels incorporés et consolidés dans le passé, sont en jeu lorsqu'une expérience émotionnelle surgit. Finalement, conforme à la troisième vague du cognitivo-comportementalisme moderne, l'approche socioconstructiviste au sujet de l'émotion mérite d'être signalée car elle remet en cause le déterminisme biologique des émotions et promeut le caractère socioculturel inhérent aux émotions (Gergen, 1985). De ce point de vue, les émotions sont des constructions sociales qui ont seulement du sens pour la culture qui les a créées (Niedenthal, 2007). Ainsi, chaque culture se dote des « scripts » d'expression et

d'interprétation des émotions selon les normes de référence qui sont propres à cette culture uniquement (Averill, 1980). Cette approche est permanente non seulement en psychologie mais aussi en anthropologie, puisqu'elle est capable d'expliquer certaines particularités observées, dans certaines sociétés, telles que l'absence de colère chez les Utkas (Tcherkassof, 2009) ou la fameuse course d'*amok* dans les villages malais-indonésiens. Toujours selon ce point de vue, comme les émotions s'entremêlent dans la culture, elles sont, par conséquent, étroitement liées au langage. Un mot d'émotion dans une langue peut ne pas trouver une équivalence parfaite dans une autre langue appartenant à une autre culture. En termes d'illustration, le *shadenfreunde* en allemand (une satisfaction face à la souffrance d'autrui) n'a pas de correspondance dans d'autres langues (Christophe, 1998). Dans la même logique, le terme de *burn-out* n'est qu'une traduction plus ou moins approximative du concept *karoshi* en japonais.

De nos jours, héritant d'un long parcours de changement autour des modèles théoriques traitant de l'émotion, les auteurs actuels ont tendance à la considérer comme un phénomène à multiples facettes dans un objectif adaptatif. Quoique la nature et les origines de chaque composant et le lien systématique entre les composants restent vivement discutés (Philippot & Rimé, 1997), on peut tout de même identifier les parties qui composent une émotion : (1) les réactions (et/ou les comportements) expressives, (2) les changements physiologiques, (3) le processus d'évaluation cognitive, (4) l'expérience émotionnelle subjective et (5) la tendance à l'action. Ceci consiste donc en un arrière-plan théorique et idéologique relativement solide qui permet de formuler une définition scientifique moderne de l'émotion.

2. De l'intelligence émotionnelle aux compétences émotionnelles

En ce qui concerne les avancées théoriques autour de la question de l'émotion, le monde scientifique ne manque pas de prêter attention aux aptitudes dont chaque individu, en tant qu'un être social, dispose en vue de gérer l'émergence de ses propres vécus émotionnels et ceux d'autrui au cours de situations d'interaction sociale au quotidien. Tout comme le parcours conceptuel de l'émotion mentionné ci-dessus, l'historique des modèles théoriques portant sur l'organisation des aptitudes émotionnelles d'un individu inclut plusieurs changements de perspective : de la conception de la notion de l'intelligence émotionnelle jusqu'à l'approche des compétences émotionnelles.

2.1 L'intelligence émotionnelle (IE), ou le modèle basé sur les habiletés émotionnelles

Le terme « intelligence », déjà très connu dans le monde scientifique et dans les médias, a été pendant longtemps utilisé pour désigner des aptitudes plutôt cognitives qui permettent à un individu de comprendre, de raisonner et de résoudre des problèmes. Au début du XX^e siècle, à la création des premiers outils de mesure scientifiques de l'intelligence dont celui d'Alfred Binet et de Théodore Simon (1905), elle a fait l'objet d'un millier de recherches,

tant sur la structure factorielle du construit (e.g., les modèles de Cattell-Horn-Carroll et de Sternberg), la nature et le nombre des facettes d'aptitudes que sur l'amélioration des échelles de mesure (e.g., les batteries de tests de David Weschler). Pendant la première moitié du XX^e siècle, l'intelligence faisait allusion presque systématiquement aux aptitudes cognitives. C'est seulement vers la fin des années 1960 que les chercheurs ont commencé à se demander si d'autres types d'intelligence existent. Dans cette lignée, Beldoch (1964), puis Leuner (1966) et Payne (1985) ont été les premiers auteurs à utiliser le terme « intelligence émotionnelle ». Howard Gardner (1996) a postulé l'idée que l'intelligence cognitive ne serait qu'une partie de l'intelligence, au sens plus large, dont un être humain dispose. Dans sa perspective de l'intelligence multiple, figurent l'intelligence interpersonnelle (la capacité d'un individu à comprendre l'intention, les désirs et besoins d'autrui) et l'intelligence intrapersonnelle (la capacité d'un individu à se comprendre et à appréhender différents aspects de la vie interne). En 1990, l'équipe des psychologues américains Peter Salovey et John Mayer ainsi que leurs collègues tels que David Caruso, ont publié le premier modèle scientifique sur la notion de l'IE, ce qui a marqué un tournant considérable dans le monde scientifique jusqu'à ce jour.

Dans la publication initiale du modèle de l'IE en 1990 ainsi que dans d'autres révisions apparues plus tard, les auteurs ont défendu l'idée suivant laquelle l'IE était une sorte d'intelligence à part entière, au même titre que l'intelligence cognitive traditionnelle, et susceptible d'être considérée sous un angle de vue normatif. Selon Salovey et Mayer (1990, 1997), l'IE consiste en la capacité d'un individu à raisonner au sujet de et au niveau des émotions, à les percevoir de manière effective, à accéder aux émotions puis les générer afin de faciliter la pensée, à comprendre les émotions et les connaissances qui y sont liées, et les réguler adéquatement dans le but de promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle. Les différences interpersonnelles peuvent donc s'expliquer à la fois par la capacité de chacun à traiter les informations de nature émotionnelle et par le niveau d'association entre les traitements émotionnels et les processus cognitifs apparentés. En résumé, leur modèle de l'IE basé sur les habiletés s'étaie sur quatre habiletés émotionnelles suivantes :

- La perception des émotions : la capacité à identifier correctement les émotions provenant de multiples sources (de soi et d'autrui), à travers différents canaux perceptifs (langage, mimiques, expressions faciales, gestes...) ;
- L'utilisation des émotions : dans le but de faciliter diverses activités cognitives associées telles que la prise de décision ou la résolution des problèmes ;
- La compréhension des émotions : la capacité d'appréhender le sens des émotions émergentes, de décrire la variation de celles-ci en synchronie et en diachronie ;
- La gestion des émotions : la manière de réguler les émotions de soi-même et celles d'autrui.

En concordance à cette approche théorique, les auteurs ont proposé aussi des outils de mesure de l'IE sous forme d'échelle d'évaluation, dont le *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT, Mayer et al., 2002) qui a été traduit dans plusieurs langues, y compris en vietnamien (e.g., Nguyễn Hòì Loan, 2007). Le principe de ces outils permet de mesurer l'IE en favorisant la standardisation, d'où le résultat obtenu par un individu dans une

certaine société peut être comparé à la norme de cette culture et à celui d'un autre individu de la même tranche d'âge. Malgré d'autres évolutions ultérieures de l'IE, le modèle théorique basé sur les habiletés ainsi que les outils de mesure qui en découlent, continuent à être l'approche la plus connue et la plus appliquée dans le domaine jusqu'à présent.

2.2 L'intelligence émotionnelle comme trait de personnalité

Le deuxième grand modèle théorique concernant la nature de l'IE est celui de la considérer comme un trait de personnalité d'un individu, en dépit de l'appréhender seulement comme une agrégation corrélationnelle des habiletés émotionnelles. Menée par Konstantinos V. Petrides, cette approche réfute l'idée d'assimiler l'IE comme une forme de l'intelligence qui se soumet à la référence aux normes et à toute tendance de standardisation (Petrides & Furnham, 2000). Au contraire, Petrides et al. (2007) ont défendu l'hypothèse suivant laquelle l'IE était un construit multidimensionnel distinct parmi différents traits de personnalité et se situait à des niveaux plus profonds de la personnalité de chacun. Selon les auteurs, au lieu de se baser sur l'étalonnage normatif, la présence de différents traits de l'IE est plus porteuse de sens. Il s'agit donc moins de s'intéresser aux connaissances des sujets par rapport à ce qu'il est attendu de réagir face à une situation que d'évaluer les réactions réelles que ceux-ci mettent en place dans un contexte particulier (Petrides, as cited in Brasseur et al., 2013). D'autant plus que cette approche de l'IE se dote d'un caractère évolutif lié à l'âge et susceptible de se modifier suite à l'entraînement, elle n'est pas sans lien avec d'autres éléments majeurs et constitutifs de la personnalité tels que la motivation ou l'estime de soi (Kotsou & Schoendorff, 2011). Ainsi, les auteurs ont proposé de ne plus se référer au terme d'« intelligence », source de trop de confusions conceptuelles, et d'adopter l'expression de l'« autoefficacité émotionnelle » (Petrides & Furnham, 2000). Au niveau des instruments de mesure, les versions du *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) à destination de plusieurs tranches d'âge ont montré des qualités psychométriques satisfaisantes (Petrides, 2009a) et ont été ensuite validées dans plusieurs langues (e.g., en français par Mikolajczak et al., 2007a).

2.3 Les modèles mixtes

Comprises dans la vivacité des discussions théoriques autour de la question de l'IE à la fin du XX^e siècle, certains auteurs ont proposé des modèles mixtes qui considéraient l'IE à la fois comme des habiletés et des reflets de la personnalité de l'individu, sans préciser le tranchant de positionnement idéologique. Avec un gain impressionnant de popularité grâce à son ouvrage « *Emotional Intelligence* » publié en 1995, Daniel Goleman a souligné que l'IE (et non pas l'intelligence cognitive) serait le meilleur prédicteur du succès de l'individu et que l'importance de l'IE ne se limitait pas à la vie d'un sujet, mais pourrait s'appliquer aussi à une plus large gamme, à savoir sur les plans organisationnel et entrepreneurial. Bien que les postulats de Goleman ont été critiqués à nombreuses reprises par les scientifiques en raison du manque de preuves méthodologiques et empiriques, les quatre dimensions clés de l'IE qu'a relevé Goleman ne semblent pas tout à fait sans lien avec celles qui ont été discutées

dans les courants théoriques contemporains à propos de l'IE : (1) la conscience de soi, ou la capacité de comprendre les émotions et reconnaître leur influence, (2) la gestion de soi qui se traduit par le niveau de maîtrise des émotions et d'adaptation aux situations, (3) l'intelligence interpersonnelle qui implique l'identification correcte des émotions d'autrui et les réactions appropriées qui s'ensuivent et (4) la gestion relationnelle qui comprend à la fois la promotion du développement personnel de l'autre et la gestion des conflits. S'y ajoutent aussi les contributions de Bar-On (1997) qui se focalisent plus sur la notion de « quotient émotionnel » (QE). Même si l'approche de l'auteur était qualifiée moins théorique qu'instrumentale, l'outil de mesure de QE de Bar-On, ainsi que sa conception des facteurs composants, demeure une référence importante pour certaines études ultérieures dans le domaine (e.g., Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thủy Vân, 2015). Selon l'auteur, le QE d'une personne peut se déplier en cinq facteurs suivants : (1) l'intelligence intra-individuelle ou la conscience de soi, (2) l'intelligence interpersonnelle ou la conscience des autres, (3) l'humeur générale qui consiste en la capacité de chacun de se comprendre et de s'exprimer, (4) la gestion du stress face à l'émergence des émotions fortes et (5) l'adaptabilité lors des changements et/ou à la rencontre des problèmes sociaux et personnels.

2.4 Un modèle hybride basé sur les compétences émotionnelles (CE)

A l'origine d'une approche hybride résultant de la discussion conceptuelle à propos de la nature de l'IE, Carolyn Saarni s'y est écartée en relevant que l'IE (notamment l'IE-habiletés) n'avait en aucun point pris en compte l'identité et les valeurs propres à l'individu, ni l'histoire développementale de celui-ci (Saarni, 1999). Pour cette auteur fervente à la vision socioconstructiviste, la manière dont chacun apprend à donner une signification à des expériences émotionnelles contextuelles, du passé comme du présent, devrait être mise en avant. Abandonnant le polémique concept de l'intelligence, elle utilise plutôt l'expression « compétences émotionnelles » pour désigner le bagage d'aptitudes liées aux émotions humaines. Selon Saarni, les CE sont les démonstrations de l'autoefficacité dans les transactions sociales qui suscitent les émotions (Saarni, 1999). Par l'autoefficacité, l'auteur fait entendre l'importance majeure des croyances personnelles d'un individu à ce qu'il/elle est confiant(e) et à la capacité à atteindre ses buts désirés. Plus précisément, il est important de savoir comment une personne peut répondre émotionnellement, mettre en œuvre les connaissances sur les émotions, tout en restant attentif à la façon de s'exprimer lors des échanges interpersonnels et en régulant les expériences émotionnelles, afin d'atteindre des objectifs attendus. Huit compétences composantes de base de l'individu ont été mentionnées :

- La prise de conscience de l'état émotionnel de quelqu'un ;
- La distinction des émotions chez les autres ;
- L'utilisation du vocabulaire émotionnel ;
- L'empathie et la sympathie dans les échanges sociaux qui suscitent des émotions ;
- La capacité à comprendre la non-concordance entre l'état émotionnel interne et l'expression externe ;

- L'application des stratégies autorégulatrices et adaptatives face à l'émergence des émotions désagréables ;
- La capacité à comprendre que la qualité et la structure des relations sociales dépendent du degré de l'expression authentique des émotions et de réciprocité entre les partenaires ;
- L'acceptation de la différence interpersonnelle par rapport aux croyances liées au sujet des émotions.

Profondément inspirés par le positionnement et la définition de Saarni sur les CE, les auteurs comme Mikolajczak se situent aussi à l'écart de la discussion conceptuelle concernant « l'intelligence ». En adoptant uniquement le terme « CE » pour désigner différents composants qui forment le profil des aptitudes humaines par rapport aux traitements émotionnels, cette approche dite « hybride » reprend et intègre des postulats essentiels des modèles théoriques préexistants sans qu'ils soient considérés comme contradictoires. Plus précisément, Mikolajczak et al. (2014) proposent un modèle intégratif hiérarchique de trois niveaux. Les deux premiers, hérités des travaux du modèle de l'IE-habiletés et situés à un niveau apparent, consistent en (1) les connaissances dont un individu dispose à propos des émotions et les règles de réaction attendues à travers des situations, et (2) les habiletés propres à celui-ci de mettre en œuvre ces connaissances et des stratégies dans des situations émotionnelles précises. De plus, il existe un autre niveau plus profond dans la configuration des CE d'une personne, à savoir (3) celui des traits (de personnalité). Issu du modèle de l'IE-trait, ce troisième niveau se traduit par une propension à réagir d'une manière ou d'une autre lorsqu'un individu devrait faire face à une situation émotionnelle. Ces trois niveaux hiérarchiques sont conçus comme des strates à la fois distinctes et interactives et expliquent donc les cas de figure où une personne lambda, ornée d'un socle de savoir étendu sur les émotions et les stratégies régulatrices et habituelles à des interactions sociales typiques liées à son travail, échoue à gérer ses propres émotions inconfortables lors d'échanges non quotidiens simples. Ces niveaux s'appliquent à toutes les CE et ne suivent pas le principe de « tout ou rien » (Mikolajczak et al., 2014). La distinction explicite entre les versants intrapersonnel et interpersonnel de chacune des CE est une autre amélioration de ce modèle hybride (figure 1).

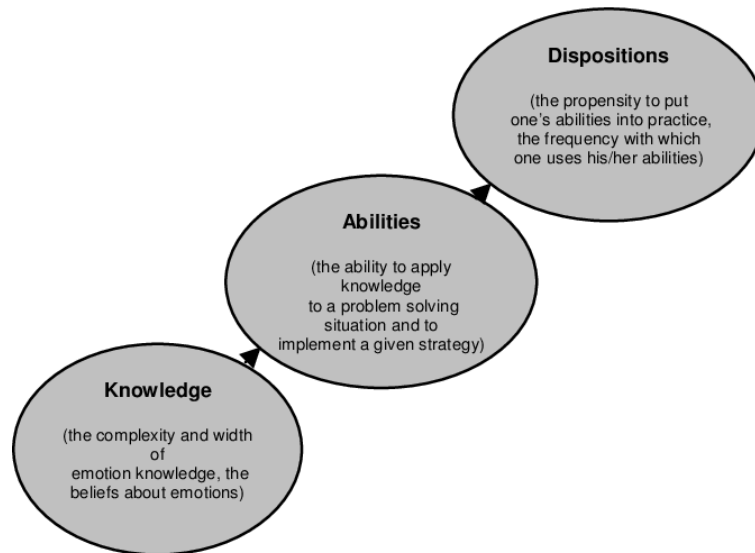


Figure 1. Le modèle de CE à trois niveaux (cf. Mikolajczak, 2009)

Dans le champ de cette approche, une définition plus ou moins consensuelle de CE a été postulée : « les CE se réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak et al., 2014). Les cinq CE de base dénommées ci-dessus incluent chacune les volets intra- et interpersonnel et s'étendent sur tous les niveaux hiérarchiques à différente proportion propre à l'individu. Etant donné sa nouveauté, sa précision et sa lucidité, cette définition, qui fait partie de l'approche hybride des CE, est choisie comme le cadre théorique essentiel pour cette thèse.

3. Les différentes compétences émotionnelles

Cette partie est consacrée à présenter les définitions de chaque CE selon le modèle hybride des CE proposé par Mikolajczak et al. (2014). Dans chacune des CE, seront déployés les deux versants intra-individuel et interindividuel, accompagnés d'illustrations. Les composants et certains des précurseurs constitutifs de chaque CE seront également présentés.

3.1 L'identification des émotions

En premier lieu, l'identification intrapersonnelle des émotions, comme son nom l'indique, consiste en la capacité d'un individu à identifier correctement ses propres émotions vécues suite à une situation spécifique (Mikolajczak et al., 2014). Sur le plan conceptuel, cette CE rejoint la notion de « conscience de ses propres émotions » (*emotional awareness of self*) utilisée par d'autres chercheurs tels que Lane et al. (1990) ou encore Bar-On (1997).

D'après Nélis (2014), cette CE repose sur deux prérequis : l'ouverture aux émotions et la richesse du vocabulaire émotionnel. Le premier se traduit par la capacité d'un individu à écouter et à appréhender ses émotions, puis d'en retirer les informations importantes qui participent a posteriori à d'autres traitements émotionnels dont la régulation. Le second correspond à l'étendue et la complexité du champ sémantique émotionnel stocké en mémoire à long terme. Si ce champ sémantique est large et varié, les nuances émotionnelles vécues à l'intérieur vont être désignées de manière plus exacte et vice versa. Quant aux mécanismes constitutifs, Bellinghausen (2007) et Nélis et al. (2009) postulent que l'identification intrapersonnelle des émotions équivaut à la dimension subjective dans le processus émotionnel décrit par Scherer (2001) et résulte de la manifestation d'autres composants dans ce même processus, à savoir les pensées provoquées, les tendances à agir ainsi que les modifications physiologiques, expressives et comportementales.

L'identification interpersonnelle des émotions, quant à elle, se définit comme la capacité d'identifier correctement les émotions d'autrui. Cette CE se construit sur et dans la communication humaine, qui constitue un élément inhérent de la vie de chaque être humain. Depuis la petite enfance jusqu'à présent, exposé de façon plus ou moins continue à une multitude de communications verbale (digitale) et non verbale (analogique), l'homme dispose de nombreuses aptitudes pour détecter les émotions des autres, ce qui est indispensable plus tard au maintien du lien et/ou du dialogue. Par contre, il n'y a que peu d'équivalence entre ces deux sortes de communication. Par rapport au langage digital, le langage analogique, quoique délivré avec moins de contrôle de la conscience, est plus informatif puisqu'il se transmet à travers différents canaux et évoque la mise en jeu de plusieurs sens et perceptions (Knapp & Hall, 1992). L'identification des émotions face à une variété des expressions faciales est, depuis longtemps, le centre d'intérêt des chercheurs dans une perspective transculturelle (cf. Ekman & Scherer, 1984). En outre, les mimiques, les gestes, les caractéristiques de la voix et de la parole (l'intonation, la prosodie, le débit de parole...), le regard ... font aussi partie d'un très grand nombre d'études dans la littérature concernant les deux versants de l'identification émotionnelle (Argyle, 1988 ; Calder & Young, 2005 ; Feldman & Rimé, 1991).

A l'inverse, le déficit des capacités à identifier les émotions de soi et d'autrui attire également l'attention de certains chercheurs dans plusieurs domaines, dont les spécialistes en éducation, en guidance parentale, en gestion de ressources humaines ainsi que de la santé mentale (Sifneos et al., 1977). Souvent connu et appelé sous le nom d'« alexithymie », cet état de déficit à la fois cognitif et affectif au sujet des émotions de soi et d'autrui s'associe avec un niveau dysfonctionnel de l'identification émotionnelle (Maroti et al., 2018). L'alexithymie peut être un état temporaire que l'on retrouve dans certaines manifestations psychopathologiques telles que le syndrome de burn-out professionnel, ou encore plus pérenne chez les individus de personnalité schizoïde (Bagby et al., 1994a, 1994b ; Lane et al., 2015). Faute de reconnaissance des émotions que ce soit chez le sujet lui-même et chez les autres, l'alexithymie fait preuve d'une détresse psychologique de l'individu (e.g., Leising et al., 2009) et fait obstacle à la qualité des interactions sociales, notamment les relations intimes (e.g., Wells et al., 2016).

3.2 La compréhension des émotions

La compréhension des émotions se définit par la capacité d'un individu à comprendre les origines et les répercussions de ses propres émotions (sur le versant intrapersonnel) et des émotions des autres (sur le versant interpersonnel) (Mikolajczak, 2009). Autrement dit, il s'agit de la compétence de chacun d'attribuer les causes et leur cheminement qui précèdent les émotions vécues, ainsi que d'anticiper les conséquences possibles de ces émotions dans plusieurs domaines de vie. Pour Kotsou (2009), les émotions et la satisfaction des besoins ont une relation étroite car les émotions ressenties peuvent informer une personne sur le degré d'accomplissement de ses besoins actuels (par exemple, un enfant se met en colère car sa mère vient de lui refuser un beau jouet). Les besoins sont bien entendu très variés. Ils peuvent s'étendre des besoins physiologiques de base (alimentation, repos...) jusqu'aux besoins psychologiques (de sécurité, d'appartenance, d'accomplissement...), tant au niveau individuel (e.g., survie de soi) que relationnel (e.g., être écouté et reconnu par les autres). En concordance avec cette perspective, les auteurs comme Mikolajczak (2009) ou Brasseur et al. (2013) considèrent aussi que les émotions contiennent un message qui reste à transmettre concernant les besoins des protagonistes qui sont en contact entre eux. Le degré de satisfaction (ou d'insatisfaction) des besoins et l'importance subjective accordée à ces besoins se rejoignent pour affiner l'intensité et la valence (positive ou négative) des émotions vécues.

Pour ainsi dire, à travers cette CE, il est attendu que l'individu comprenne que les émotions ne consistent pas en une manifestation purement fortuite et primaire. Il existe nombre de raisons pour qu'elles surviennent et cette émergence, douce ou brutale, est une occasion pour mieux identifier ses propres volontés latentes ainsi que les attentes de l'un par rapport à l'autre lorsqu'on tisse un lien social.

3.3 L'expression des émotions

Depuis les premières études scientifiques dans le domaine des émotions, l'expression émotionnelle se retrouvait parmi les aspects qui attiraient le plus d'attention. Cette compétence est plus ou moins associée à l'activation motrice (Scherer, 1984). Ainsi, elle ne consiste pas en une compétence indépendante, mais s'associe à d'autres compétences telles que l'identification ou la régulation émotionnelles.

L'être humain dispose d'une très grande variété de moyens pour exprimer et/ou réprimer les émotions. Tout d'abord, les émotions peuvent s'exprimer via le langage. La dénomination des émotions par la parole adressée à l'autre est une des manières les plus directes dans la communication. D'ailleurs, il existe aussi des mesures paraverbales qui aident à exprimer les émotions ressenties. Dans cette catégorie, la prosodie, l'intonation, la voix... d'un interlocuteur peuvent servir à extérioriser ou à réprimer des émotions. Enfin, il est à souligner qu'il existe également des moyens non verbaux de l'expression (ou non-expression) émotionnelle. Les gestes, les expressions faciales, le regard, la posture... consistent en des voies d'expression ou de répression émotionnelle utilisées dans la communication. Selon certains auteurs comme Ekman (1999), Laukka et al. (2005) ou encore Calder et Young

(2005), les mesures non verbales et para-verbales sont plus sollicitées, voire plus « fiables », dans l'expression émotionnelle puisqu'elles impliquent moins de contrôle que la voie verbale. Cet argument est également pris en compte selon un point de vue développemental, car un nouveau-né communique avec son environnement et exprime son émotion d'abord par des expressions corporelles et non pas par la parole (Roskam, 2012a, 2018).

L'expression émotionnelle se définit aussi comme une des CE d'un individu. Du point de vue intrapersonnel, elle implique la capacité à exprimer de façon socialement acceptable ses émotions (Mikolajczak, 2009). Selon cette définition, une personne compétente en expression émotionnelle n'est pas celle qui exprime (ou réprime) ses émotions à tout prix à travers toutes les situations sociales, mais c'est celle qui est capable d'exprimer ou non, et à quel dosage, ses émotions dans un contexte précis. Ainsi, cette compétence ne repose pas dans la simple dichotomie d'exprimer ou non les émotions, mais dans une évaluation plus complexe, voire coûteuse en énergie mentale, de l'interaction sociale. En d'autres termes, il s'agit de la flexibilité individuelle à adopter une manière et un degré à manifester les émotions en fonction du contexte (Kotsou, 2009). Du point de vue interpersonnel, cette CE se traduit d'abord par la capacité à écouter des émotions d'autrui, puis à faciliter l'expression émotionnelle de celui-ci de manière adéquate (Mikolajczak, 2009). De par ces définitions, il est nécessaire qu'un individu soit susceptible de bien appréhender la situation d'interaction actuelle et d'effectuer ensuite une évaluation cognitive. En ce point, la dimension culturelle est particulièrement sensible à moduler l'expression des émotions. La culture fournit des normes d'expression et d'interprétation propre à différentes situations sociales. Le mécontentement exprimé par les enfants envers les personnes plus âgées de leur famille n'est pas souhaitable et est susceptible d'être défendu au maximum en Extrême-Orient, car il va à l'encontre des principes de respect de la hiérarchie générationnelle issus de l'idéologie confucéenne. Les parents occidentaux peuvent également se sentir fâchés face à l'expression directe de cette émotion de leur enfant, mais leur manière de saisir la situation semble différente, un signe de révolte propre à l'adolescence par exemple. L'analyse de l'influence de la culture sur l'expression émotionnelle en particulier et les autres CE en général, un sujet bien complexe, sera présentée en détails dans les parties qui suivent de cette partie théorique.

3.4 L'utilisation des émotions

Dans le modèle théorique des CE, l'utilisation des émotions représente la capacité d'un individu à utiliser ses propres émotions (dans le versant intrapersonnel) et/ou celles d'autrui (dans le versant interpersonnel) dans le but d'étendre son efficacité (Mikolajczak, 2009). Par « efficacité », on entend aussi bien les processus cognitifs que les comportements humains. Comme les émotions consistent en une source riche d'informations à propos de soi-même, de l'autre et de l'état du lien, cette compétence se repose sur le fait de s'en servir pour anticiper des situations et préparer de bonnes actions (Roskam, 2012b). Une personne qui a un bon niveau d'utilisation des émotions serait celle qui est capable de s'appuyer sur les émotions ressenties pour faire de justes choix, prendre de bonnes décisions et évaluer efficacement des risques. Ceci dit, les émotions efficacement utilisées iraient faciliter les comportements qui favorisent le bon fonctionnement de l'individu dans son lien avec autrui

(Frijda, 1986 ; Mikolajczak, 2009). En revanche, l'utilisation excessive des émotions, notamment celles des autres, dans le but d'accroître l'intérêt de soi et au détriment de l'autre peut se traduire par une manipulation dans le lien.

3.5 La régulation des émotions

Le dernier grand volet du modèle des CE repose sur la régulation émotionnelle. Semblable à d'autres facettes des CE, ce processus émotionnel se trouve à l'interface du fonctionnement psychologique interne d'un individu et le monde relationnel. Dans la vie de tous les jours, les émotions et les ressentis d'un individu peuvent être si bruts, riches et complexes qu'ils nécessitent d'être coordonnés avant d'être exprimés au-delà du monde intérieur (Gross & Thompson, 2007). Autrement dit, l'homme ne peut vivre en harmonie avec ses homologues s'il n'arrive pas à gérer ses émotions et celles des autres. D'ailleurs, à l'intérieur, les émotions vécues ne sont pas similaires en termes de nature, valence, intensité et effets. L'expression non régulée de certaines d'entre elles, surtout celles qui ne sont pas fonctionnelles, risque de perturber à la fois la balance interne et interpersonnelle. Ainsi, d'une façon métaphorique, la régulation émotionnelle se sert comme un filtre qui modifie les éléments émotionnels bruts en matériels plus raffinés et socialement adaptés. La taille et la forme de ce filtre peuvent varier d'un individu à l'autre selon leur propre disposition et histoire de développement, mais aussi d'une culture à l'autre, selon les normes sociales qui déterminent les règles de conduite entre individus. Tout comme d'autres CE, telles que l'expression émotionnelle, l'impact culturel sur les CE sera abordé de manière plus précise au chapitre suivant.

Etant donné la complexité du processus de régulation émotionnelle, les auteurs modernes se mettent d'accord sur une approche multidimensionnelle. Par exemple, selon Eisenberg et Spinrad (2004), la régulation des émotions peut se rapporter à la fois à l'initiation, l'évitement, l'inhibition, la maintenance ou encore la modulation de l'émergence, la forme, l'intensité et la durée des états physiologiques, attentionnels, motivationnels ou comportementaux à l'intérieur. Cole et al. (1994) insistent également sur le principe que la régulation émotionnelle se reflète dans la capacité à émettre une réaction émotionnelle socialement adaptée et de moduler celle qui l'est moins. Quant à la conception des CE, Saarni (1999) et Mikolajczak (2009) considèrent la régulation des émotions comme la capacité d'un individu à gérer le stress et les émotions (surtout celles qui sont jugées non adaptées au contexte) à lui-même et/ou à autrui. Ici, les émotions à réguler peuvent avoir aucun lien direct avec leur valence. En d'autres termes, les émotions négatives et positives sont toutes les deux sujettes au processus régulateur, à condition que leur manifestation directe soit porteuse de risque d'ébranler les liens ou violer les normes sociales (Gross & Thompson, 2007). Tandis que les sociétés occidentales ont généralement tendance à diminuer les émotions négatives et favoriser l'émergence des émotions bienveillantes et socialement adaptées, les cultures extrême-orientales s'inclinent à établir et maintenir un équilibre entre les deux penchants émotionnels (Heine et al., 1999 ; Markus & Kitayama, 1991).

La régulation émotionnelle fait aussi l'objet d'études scientifiques détaillées qui ont pour but de déterminer différentes stratégies régulatrices utilisées par l'être humain dans la vie quotidienne. Parmi de nombreux résultats, le modèle « modal » de l'émotion, proposé par Gross et Thompson (2007), est devenu la référence théorique importante pour les recherches ultérieures. Les auteurs soulignent que les stratégies de régulation peuvent intervenir à différentes étapes de génération des émotions (voir figure 2). A chaque étape, un individu peut mettre en œuvre la stratégie adaptée : (1) changement dans le choix de la situation, (2) action de modifier la situation, (3) détournement de l'attention vers une autre cible, (4) (ré)évaluation cognitive et (5) modulation des réactions émotionnelles. Qu'elles soient mises en place de manière automatique ou contrôlée, ces stratégies peuvent moduler différents paramètres de l'émotion (type, intensité, durée). Sur cette base, d'autres stratégies régulatrices ont été ajoutées ultérieurement, ce qui enrichit le paysage de connaissances scientifiques dans ce domaine. Par exemple, certains auteurs y introduisent le fameux duo des stratégies d'adaptation envers l'état de stress, i.e. les stratégies centrées sur les problèmes et sur les émotions (Lazarus & Folkman, 1984 ; Pearlin & Schooler, 1978). Mikolajczak (2009) et Kotsou (2009) suggèrent que les techniques de relaxation et de pleine conscience (*mindfulness-based techniques*) peuvent également être utilisées parmi les différentes méthodes de modulation de réponses émotionnelles.

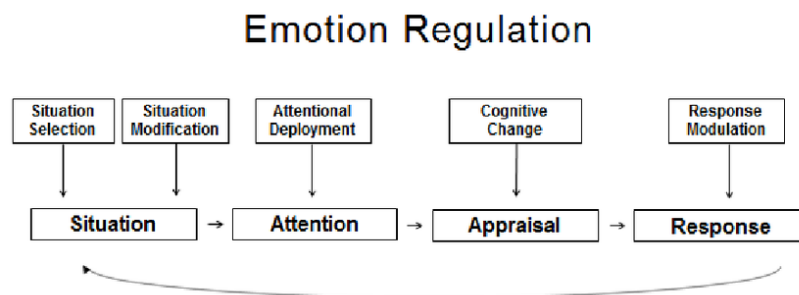


Figure 2. Le modèle de processus de régulation émotionnelle qui souligne les cinq catégories de stratégie de régulation émotionnelle (Gross & Thompson, 2007)

4. Les bénéfices des compétences émotionnelles

Le niveau des CE est loin d'être un fait isolé par rapport au fonctionnement global de chaque individu. Que ce soit du côté intra-individuel ou interpersonnel, un niveau élevé des CE a un impact significatif sur la vie psychologique et sociale d'une personne. Au contraire, à travers différentes tranches d'âge, de faibles compétences émotionnelles peuvent être considérées comme un facteur de risque à ne pas négliger au niveau des activités cognitives, des comportements et du bien-être subjectif et social (Brasseur et al., 2013).

4.1 La santé physique et mentale

Les résultats issus de plusieurs études existantes ont démontré des liens significatifs entre le niveau général de CE et l'état de santé physique et psychologique d'un individu. Celui qui se dote d'un niveau élevé de CE, notamment les compétences intraindividuelles, présente un moindre degré de réactivité neuroendocrine face aux situations stressantes et a moins tendance à adopter des conduites néfastes à la santé telle que la consommation excessive de tabac ou d'alcool (Limonero et al., 2006 ; Schutte et al., 2011). Chez les patients souffrant d'une pathologie corporelle chronique comme l'obésité, ceux qui ont un profil des CE à bon niveau ont moins besoin de consommer des médicaments que ceux qui présentent un moins bon niveau de CE (Vancorenland et al., 2014). Dans la même lignée, de bonnes CE peuvent aussi jouer un rôle protecteur pour la santé mentale car elles limitent les risques de troubles psychologiques tels que le burn-out (Mikolajczak et al., 2007b). Certaines études qui se réfèrent au modèle de l'IE-trait suggèrent aussi que les personnes ayant une bonne capacité de gestion du stress et des émotions s'exposent moins aux pensées dépressives et expriment moins de plaintes somatiques (Mavroveli et al., 2007). Chez les adolescents et jeunes adultes, le lien entre le niveau des CE et celui de la dépression est significativement négatif (Mikolajczak et al., 2009). Dans cette même étude, les auteurs suggèrent aussi que l'IE-trait peut être un prédicteur fiable pour les comportements automutilateurs en fonction des stratégies d'adaptation adoptées par les jeunes. Les bénéfices des CE sur la santé psychologique comprennent aussi les impacts positifs du bon niveau de CE sur l'estime de soi (e.g., Brasseur, 2013 ; Sánchez-Alvarez et al., 2015) ainsi que sur le sentiment subjectif du bien-être de l'individu (e.g., Carmeli et al., 2009 ; Saarni, 1999). Dans la même logique, de nombreux résultats de recherche convergent également à propos du lien étroit entre le niveau de CE et celui du sentiment de satisfaction de la vie (e.g., Gallagher & Vella-Brodrick, 2008 ; Kotsou, 2017). Enfin, les CE constituent aussi un prédicteur important pour la capacité de résilience adaptative d'un individu face aux situations stressantes dans le futur (Saarni, 1999).

4.2 Les relations sociales et intimes

Comme les interactions sociales suscitent constamment et inévitablement des émotions, les CE des interlocuteurs, aussi bien du côté intra-individuel qu'interpersonnel, sont cruciales pour maintenir la qualité et la continuité du lien. Depuis l'enfance, à travers les mesures d'éducation adoptées par les parents, le développement des CE implique déjà la capacité de négocier les échanges interindividuels (Eisenberg et al., 1998 ; Saarni, 1999). Chez les préadolescents et adolescents, le niveau de CE a des liens significatifs avec la qualité des relations amicales à l'école. Plus précisément, Petrides et al. (2006) montrent que les jeunes ayant un score de l'IE-trait élevé présentent plus de comportements prosociaux et moins de comportements antisociaux dans leur relation avec les amis de classe. Le choix de style de stratégies d'adaptation est influencé par le niveau général de CE des jeunes, et sert à modérer le lien entre les comportements et les attentes du contexte social (Mikolajczak et al., 2009). Par conséquent, celui qui dispose de bon niveau des CE et des stratégies de *coping* appropriées est plus apprécié par ses pairs, e.g., acquérir plus de confiance sur la capacité de

diriger les autres (Mavroveli et al., 2007). Au contraire, les tendances à l'autoaccusation, au désarroi ou à la rumination, en tant que stratégies de *coping* émotionnel inadaptées, peuvent alimenter l'isolement social et les conduites à risques (Mikolajczak et al., 2009). D'ailleurs, certains résultats de recherche récents ajoutent que l'IE en général et les CE en particulier ont plus d'impact sur le développement des compétences socioémotionnelles des enfants et adolescents que les capacités intellectuelles (Frederikson et al., 2012). Du côté des adultes, le rôle des CE dans la vie relationnelle ne se situe pas à un degré moins important. Un niveau élevé de CE associe de façon significative avec la qualité des interactions sociales majeures (Lopes et al., 2004 ; Vancorenland et al., 2014). Dans le cadre intime de la relation conjugale, la satisfaction perçue des partenaires n'est pas sans lien avec divers aspects de la CE tels que la régulation des émotions de chacun et de l'autre (Lopes et al., 2005).

4.3 Les performances à l'école et au travail

Le lien entre le niveau de CE et le processus d'apprentissage est devenu l'objet d'investigations scientifiques peu de temps après les premières définitions de l'IE. Modérant la relation entre les habiletés cognitives et les performances académiques, un niveau élevé des CE chez les adolescents accompagne un taux moins élevé d'absentéisme et une moindre probabilité d'être exclu de l'école (Petrides et al., 2004). Chez les enfants à l'âge scolaire, de nombreuses études ont mis en évidence le rôle de l'humeur et des émotions dans les mécanismes mnésiques, attentionnels, régulateurs et motivationnels, lesquels font partie du processus de l'apprentissage (Govaerts, 2006 ; Pekrun, 1992). L'hypothèse de l'impact de l'émotionnel sur le fonctionnement cognitif peut se préciser à différents niveaux (cf. Brasseur & Grégoire, 2010 ; Mikolajczak, 2009). Les humeurs et les émotions vécues sont capables de moduler le mécanisme de traitement de l'information perçue, i.e. la sélection de l'information à traiter. En parallèle, en tant que ressources attentionnelles dans les situations stressantes, elles peuvent également donner une orientation spécifique au déploiement de l'attention. De plus, elles sont des facilitateurs de la mémoire et favorisent la créativité de l'individu en situation d'apprentissage. Si un apprenant est capable de mobiliser des stratégies régulatrices suffisamment efficaces face aux tentations et à l'anxiété, la probabilité de réussite et le degré d'implication dans les études augmentent (Leroy et al., 2012). L'idée d'un lien entre les CE et les performances scolaires n'est plus audacieuse. En effet, un lien significatif entre d'une part la réussite scolaire chez les enfants en primaire et les adolescents, et d'autre part le niveau élevé des CE, notamment celles du versant intra-individuel comme la régulation émotionnelle, a été confirmé dans plusieurs études (Guiver, 2012 pour une méta-analyse). Par contre, ce lien semble nettement plus faible chez les apprenants plus âgés, comme les étudiants universitaires (Petrides et al., 2004 ; Shipley et al., 2010). Ainsi, l'âge de l'apprenant serait probablement un facteur qui module l'association entre le niveau de CE et les performances scolaires dans le sens où plus l'âge est moins avancé, plus importante sera la contribution du niveau de CE dans la réussite des études (Parker et al., 2004). Enfin, en dehors du cadre de l'apprentissage académique, le profil des CE a aussi un impact majeur dans la performance des adultes dans leur travail (Chanlat, 2003) car il facilite plus de contacts interpersonnels entre collègues et implique la gestion des émotions de soi et d'autrui, laquelle est toujours nécessaire dans le cadre de n'importe quel lien social.

Chapitre 2

Le développement des compétences émotionnelles et le rôle pivotale de la socialisation des émotions des enfants

Le développement des compétences émotionnelles et le rôle pivotale de la socialisation des émotions des enfants

1. L'arrière-plan historique de l'intérêt porté au développement des compétences émotionnelles

L'intérêt porté sur le développement de la vie émotionnelle d'un individu depuis la naissance jusqu'à la maturité apparaît avant la date où la psychologie se démarque des théories philosophiques pour devenir une discipline pleinement scientifique. Parlant de l'enfance d'Emile, Jean-Jacques Rousseau (1762/2009) écrit : « Nous naissons sensibles [...] Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent ». A l'autre bout du monde, depuis une trentaine de générations, tous les citoyens de l'Asie confucianiste mémorisent la citation dans un manuel canonique : « L'homme à sa naissance est de nature bonne (à un sens moral inné) ». Cependant, à aucun moment, cette thématique n'a occupé une place centrale dans le discours de l'époque. Le tournant a été amorcé suite aux travaux scientifiques menés à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, lors de l'apparition des idées révolutionnaires. Dans la lignée de la construction de la théorie de l'évolution des espèces, Charles Darwin n'a pas manqué de constater que les premières expressions émotionnelles instinctives du nouveau-né, avant d'acquiescer leur sens social, étaient, en grande partie, générées par l'héritage de la phylogenèse de l'espèce humaine (Darwin, 1872/1998). Prenant l'appui sur les observations portées sur Willy, son dixième enfant, Darwin poursuit l'idée selon laquelle il est impossible de détacher l'ontogenèse des aptitudes émotionnelles de leur phylogenèse (Darwin, 1971). Presque à la même époque, grâce aux premières théories psychanalytiques, Sigmund Freud (1905/2018) accorde une importance majeure à l'hypothèse de la sexualité infantile et décrit le développement psycho-affectif de l'enfant sous forme de stades successifs, sous le signe de la nécessité croissante de l'enfant à résoudre le conflit entre, d'une part ses propres désirs et, d'autre part les interdits et règles imposés par les adultes et la culture. Après les grandes Guerres mondiales, au moment de l'émergence des théories de relations d'objet, plusieurs auteurs de deux côtés de l'Atlantique ont continué la lignée, cette fois en soulignant, non pas les influences de l'inconscient, mais de la qualité du lien d'attachement entre l'enfant et sa figure maternelle (Bowlby, 1969 ; Mahler & Furur, 1968 ; Winnicott, 1975). Selon cette approche, tout au long du parcours à partir de l'état fusionnel initial jusqu'à l'indépendance relative en tant qu'adulte, ce qui se déroule et se régle pendant les processus d'attachement y compris l'interprétation contingente de la mère concernant les signes de réactions du bébé. Les actions de *holding*, de *handling* et l'établissement du système de pare-excitation de la mère jouent un rôle majeur à la capacité de gérer les émotions et les liens du futur adulte. Aussi, il existe d'autres approches théoriques importantes qui apportent de nouvelles perspectives dans cet état de lieu, dont la théorie du développement cognitif piagétien (e.g., Fischer et al., 1990), du *social learning* (e.g., Cairns, 1979) ou encore du

socioconstructivisme (e.g., Lewis & Michalson, 1983). Ce cadre théorique diversifié sert de référence aux auteurs contemporains, non pour se situer dans une approche unique, mais sur plusieurs approches. Par exemple, pour Saarni (1999, 2000), en se basant à la fois sur les visions socioconstructiviste et cognitif piagétien, le développement émotionnel de l'enfant ne peut, en aucune mesure, se détacher du développement social. Autrement dit, le parcours développemental des CE d'un individu ne peut être compris dans son entièreté sans prendre en compte l'environnement social et les contextes de transaction interpersonnelle que celui-ci maintient. Jusqu'à l'heure actuelle, à travers diverses méthodologies de recherche, plusieurs modèles qui esquissent le développement des CE ont été proposés. Cependant, puisque les CE sont plurielles (cf. chapitre 1) et que leur développement s'étend inévitablement sur différentes tranches d'âge, aucun d'entre eux n'est capable d'en présenter un paysage d'ensemble complet. En réalité, chaque travail approfondit un ou plusieurs aspects des CE et en déduit leurs caractéristiques développementales (cf. tableau 1 pour une récapitulation non exhaustive). En les mettant en commun, il est tout à fait possible d'en identifier des points de consensus, ce qui illustre donc le lien d'interdépendance entre les différentes CE (Brasseur, 2013 ; Mikolajczak, 2009 ; Mikolajczak et al., 2014).

2. Les étapes du développement des compétences émotionnelles

2.1 Chez les nouveau-nés et petits enfants

En premier lieu, il est important de souligner que les enfants, dès la naissance, disposent d'un équipement émotionnel de base. Autrement dit, à la naissance, ils ne sont pas une feuille de papier vierge, mais possèdent déjà des prédispositions et un potentiel émotionnels issus de l'évolution de l'espèce. Tous les nourrissons, quels que soient leur culture d'origine et leur environnement, sont capables de produire les émotions de base universelles (la joie, la peur, la tristesse, la surprise, le dégoût et la colère) à travers les expressions faciales pertinentes et observables de l'extérieur (e.g., Ekman, 1999 ; Scarfe, 2000). De même, depuis un très jeune âge, il est possible pour un nouveau-né de discriminer différents états affectifs d'autrui via le regard, les expressions faciales ou encore la voix (Heck et al., 2018 ; Zieber et al., 2014). Le tempérament de base, différent d'un enfant à un autre, entre aussi en jeu en tant qu'un élément majeur dans le matériel émotionnel fondamental (Walker-Andrews, 1997). Cela explique donc que les enfants ne viennent pas au monde avec le même bagage de dispositifs émotionnels, mais que celui-ci est encore loin d'être décisif pour le parcours intégral du développement émotionnel. Tout comme dans un jeu de cartes, les cartes plus ou moins bonnes au départ ne peuvent rien dire sur le résultat ultime. Quoi que ce soit, ce bagage émotionnel de base est primordial pour la survie du bébé, en tant qu'un être et un être social, car il lui permet de maintenir des interactions continues avec son environnement dans le but initial de subvenir à ses propres besoins. Par exemple, quand le nourrisson a faim, il émet les expressions émotionnelles brutes et naturelles : il pleure pour se faire entendre des autres et ainsi apaiser son besoin de satisfaction. Au contraire, faisant partie de l'équipement émotionnel inné, ils sont mobilisés systématiquement pour garantir l'équilibre homéostatique

du nouveau-né (Denham, 2005). À la naissance, les signes émotionnels de base du nourrisson sont limités et peu différenciés (Roskam, 2012a). Ils se manifestent en tant qu'expressions brutes en réponse aux besoins d'abord primitifs liés à la survie (faim, soif, sommeil, toilette...) puis plus relationnels (être en contact, sécurité...) (Denham, 2005). Pendant la première année de vie, tous les auteurs insistent sur l'importance de la présence (physique et psychique) des figures de soin (surtout la figure maternelle) auprès de l'enfant. Comme l'enfant ne peut survivre seul, cette période de dépendance à l'autre et la confiance que le nourrisson lui accorde sont d'autant plus nécessaires qu'elles contribuent à la structuration de l'environnement qui l'entoure (Holodynski & Friedlmeier, 2006 ; Roskam, 2012a, 2018). La permanence des figures de soin auprès de l'enfant ne se limite pas à l'aspect purement physique, mais se reflète aussi dans la volonté et la disponibilité de ces derniers de répondre aux signaux émotionnels du bébé. Plus précisément, dans les interactions quotidiennes avec l'enfant, les figures de soin se mettent à interpréter différents signaux venant de l'enfant et réagir ensuite en réponse par plusieurs moyens (regard, voix, expressions faciales, mimiques, portée...). Ces réactions sont, d'une part signe de (non-)compréhension et/ou de (non-)satisfaction face aux demandes de l'enfant, et d'autre part synonyme de stratégies d'adaptation que les adultes manifestent face aux comportements expressifs primitifs du bébé (Saarni, 1999). À son tour, l'enfant observe la manière dont son environnement réagit, adapte progressivement ses expressions et commence à mémoriser le modelage fourni par les adultes. Ces interactions, bénéfiques pour le développement de l'expression et de la régulation des émotions de l'enfant, prouvent que ses figures de soin jouent donc le rôle de corégulateur (Roskam, 2012a) ou d'étayage émotionnel (Saarni, 1999, 2000) tout au long de la première année de sa vie. Ainsi, la fonction de l'environnement de soin autour de l'enfant dans cette période ressemble à l'image d'un miroir dynamique et générateur de sens. Après 12 ou 18 mois, l'enfant acquiert une capacité croissante de différencier des expressions plus fines chez les autres, de moduler ses propres comportements expressifs en termes de forme et d'intensité et de commencer à les coordonner en fonction des réactions des figures de soin (cf. tableau 1). Le développement de plus en plus complet des sens, l'acquisition de la marche et surtout l'entrée dans le monde symbolique du langage permettent ensuite l'enfant à franchir une autre étape importante dans la structuration de ses compétences émotionnelles. Entre 12/18 mois et l'âge de 3 ans, l'enfant possède plus de manières pour exprimer les ressentis internes. Au lieu d'utiliser, de manière privilégiée, les réactions corporelles déjà disponibles dans l'équipement émotionnel de base, il commence à saisir des mots dans le langage pour symboliser et communiquer son état affectif, même si cette utilisation reste encore assez limitée dans cette période. Les émotions ressenties et exprimées sont plus variées, y compris les émotions de base, les combinaisons de celles-ci ainsi que les émotions sociales plus complexes. Pour de nombreux auteurs (Denham, 2005 ; Roskam, 2012a ; Saarni, 1999), la prise de conscience progressive de l'enfant de ses propres réactions émotionnelles et les conséquences qui y dérivent a une importance décisive. En effet, elle lui permet d'avoir un certain contrôle sur ses propres réactions émotionnelles et de développer la capacité d'autoévaluation. C'est aussi grâce à cette capacité que l'enfant commence à sentir et moduler des émotions autoréfléchies telles que la fierté, la timidité, la honte ou encore la culpabilité (cf. Denham, 2005). En parallèle, la présence des adultes corégulateurs est

indispensable pour l'enfant à cette tranche d'âge. Malgré une accumulation de plus en plus abondante des stratégies de régulation émotionnelle, l'enfant ne peut se débrouiller seul de manière efficace devant les situations stressantes.

Les figures de soin continuent à stimuler les émotions intenses de leur progéniture et enrichissent son répertoire des stratégies de régulation à travers leurs réactions durant les interactions quotidiennes. L'enfant acquiert une meilleure conscience des observations et modelages autour de lui et poursuit le processus d'internaliser les stratégies de régulation (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

2.2 Chez l'enfant d'âge préscolaire (de 3 à 6 ans)

Pendant cette tranche d'âge, l'enfant acquiert de meilleures capacités verbales et commence à se socialiser avec différents partenaires dans des situations sociales de variété croissante. L'enfant continue son parcours afin de devenir un individu autonome et qui fait la distinction entre son for intérieur et ce qui provient de l'extérieur. L'enfant continue à internaliser les stratégies régulatrices et acquiert progressivement une dimension réflexive de plus en plus ample et efficace. A partir de cette période, la régulation intrapersonnelle des émotions devient fonctionnelle, bien que la cible des stratégies régulatrices soit souvent des émotions négatives, gênantes qui viennent de l'intérieur (cf. Holodynski & Friedlmeier, 2006). Une observation intéressante : l'enfant est désormais capable de « faire semblant » face à des états émotionnels attendus et de faire apparaître à l'extérieur de « fausses » expressions des émotions (Saarni, 1999, 2000). Il s'agit donc d'un signe favorable du développement, puisque l'enfant commence déjà à discerner la limite entre l'intimité du dedans et ce qui est attendu du dehors. Du côté interpersonnel, l'enfant à cet âge témoigne d'une plus grande capacité de prendre conscience des émotions d'autrui, de les nommer plus ou moins correctement et de déplorer des actions ayant pour but de réguler les émotions des autres (Roskam, 2012a). Au cours de son processus de socialisation, l'enfant arrive à comprendre, de manière progressive, qu'il est possible de ne pas satisfaire ses propres besoins à tout prix. Ayant une confiance en soi émergente, l'enfant se rappelle des supports des adultes, notamment dans l'élaboration du système de stratégies de régulation interne. Pourtant, leur rôle et soutien ne sont plus indispensables, mais deviennent plutôt nécessaires (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

Tableau 1. Récapitulation non exhaustive des stades de développement des compétences émotionnelles de l'enfant

Auteur(s) et année(s) de publication	Roskam (2012a, 2018)	Denham (2005)	Holodynski et Friedlmeier (2006)	Saarni (1999)	
Compétence(s) émotionnelle(s) étudiée(s)	Régulation	Expression et compréhension	Régulation et expression (modèle d'internalisation du développement émotionnel)	Régulation et stratégies d'adaptation (coping)	Conduites expressives
Chez les nouveau-nés et petits enfants (0 à 24/30 mois)	<i>Stade indifférencié</i> (0-3 mois) : + peu de signes émotionnels différenciés (pleur, cri...) ; + prédominance des stratégies régulatrices interpersonnelles venant des figures de soin ; + présence indispensable du corégulateur. <i>Stade d'émergence des signes émotionnels différenciés</i> (3-24 mois) : + diversification des manières d'exprimer les émotions ; + prise de conscience des réactions émotionnelles ; + élargissement du répertoire des stratégies régulatrices intrapersonnelles.	De la naissance à 18-24 mois : + expression brute des émotions de base ; + adoption progressive des réactions de plus en plus variées face aux émotions des figures de soins. De 18-24 mois à 3 ans : + expression des émotions sociales plus complexes (e.g., la culpabilité) ; + début de prise de conscience de la désirabilité sociale.	De 0 à 2 ans : <i>dépendance totale à la régulation faite par autrui dans le but d'acquiescer la satisfaction des besoins d'ici et maintenant</i> + du côté de l'enfant : construction progressive du répertoire émotionnel et des actions de coping, médiatisée par différents signes d'expression des figures de soin dans la régulation interpersonnelle ; + du côté des figures de soin : interprétation des réactions émotionnelles de l'enfant et reflet dans leurs propres réactions sous une forme exagérée ; réactions contingentes avec des actions de coping.	De 0 à 12 mois : + capacité de s'apaiser et de moduler la réactivité ; + régulation attentionnelle dans le but d'agir en coordination ; + confiance accordée aux figures de soins contre les situations stressantes. De 12 mois à 40 mois : + émergence de la prise de conscience des réponses émotionnelles de soi ; + irritation exprimée face aux contraintes et limites rencontrées tout au long du développement de l'autonomie et du besoin de découverte.	De 0 à 12 mois : + début de coordination des comportements expressifs de soi et avec autrui à travers différents canaux expressifs (regard, voix...) ; + discrimination des expressions des autres ; + augmentation de la réactivité expressive aux stimuli sous le contrôle des autres ; De 12 mois à 40 mois : + apparition des premiers signes d'autoévaluation de certaines conduites expressives de soi (fierté, timidité, honte) ; + capacité croissante de comprendre et de produire verbalement les mots exprimant les états affectifs.
Chez les enfants à l'âge préscolaire (24/30 mois à 5/6 ans)	<i>Le développement de la régulation intrapersonnelle</i> (2-6 ans) : + début de l'intériorisation des stratégies régulatrices intrapersonnelles ; + emploi progressif du langage dans les processus de régulation émotionnelle ; + prémisses de la dimension réflexive dans la régulation.	De 3 à 5/6 ans : + expression des émotions mixtes (e.g., à la fois la peur et la culpabilité) ; + compréhension des situations sociales et des expressions liées aux émotions de base.	De 2 à 6 ans : <i>maintien du support des adultes et début de régulation intrapersonnelle</i> + moins de support requis chez les adultes, mais toujours une grande importance ; + début de capacité de réguler les émotions de soi et des autres ; + émergence des émotions auto-évaluatives (fierté, culpabilité...) ; + début d'intégration des normes/règles sociaux ;	De 2.5 à 5 ans : + accès au symbolique qui facilite la régulation émotionnelle intrapersonnelle ; + expansion de l'auto-évaluation et de conscience des états affectifs de soi et des autres à travers les interactions sociales. De 5 à 7 ans : + régulation des émotions gênantes ;	De 2.5 à 5 ans : + apparition des conduites expressives « faire semblant » dans les jeux et taquineries ; + prise de conscience que les expressions faciales « fausses » peuvent faire changer l'idée des autres sur l'état affectif intérieur. De 5 à 7 ans : + adoption de l'apparence émotionnellement « cool » devant les camarades.

			+ possibilité de coordonner la satisfaction personnelle et l'environnement social, d'où la possibilité de reporter, voire de supprimer la satisfaction imminente.	+ continuité des recherches de soutien et de stratégies d'adaptation auprès des figures de soin en parallèle de l'augmentation de la confiance en soi dans la résolution de problème.	
Chez les enfants à l'âge scolaire (5/6 ans à 10/12 ans)	<i>L'intériorisation des stratégies de régulation émotionnelle (6-10 ans) :</i> + précision des signes émotionnels (réceptifs et expressifs) ; + capacité de discriminer l'expression émotionnelle du changement intéroceptif de l'émotion ; + prise de conscience des fonctions des émotions ; + adaptation de l'expression émotionnelle en fonction du contexte d'interaction.	De 6 à 12 ans : + intériorisation et l'application des règles d'expression émotionnelle socialement désirables ; + extension de la compréhension des situations et expressions émotionnelles plus complexes liées au contexte social plus spécifique.	De 6 à 12 ans : <i>internalisation de la régulation</i> + internalisation des signes d'expression ; + émergence des émotions/états affectifs « comme si » ; + anticipation et régulation les émotions de soi et d'autrui en temps présent et dans le futur proche ; + niveau mental de l'expression, de la parole et des actions.	De 7 à 10 ans : + en fonction du niveau de contrôle, la préférence d'utilisation de stratégies peut différer : la résolution de problème lorsque le contrôle est moyen et la mise à distance quand le contrôle est minime. De 10 à 13 ans : + plus de précision dans l'évaluation du contrôle de soi face aux situations stressantes ; + génération de plusieurs stratégies différentes face aux stress.	De 7 à 10 ans : + appréciation des normes de conduites expressives ; + utilisation des conduites expressives de manière appropriée dans la dynamique relationnelle. De 10 à 13 ans : + distinction claire entre l'expression émotionnelle authentique dans le cadre des relations intimes (e.g., avec les pairs) et l'apparence émotionnelle normative dans les liens moins intimes.
Chez les adolescents (plus de 12 ans) et les adultes	<i>Temps de perfectionnement</i> (au-delà de 10 ans) : + complexification des stratégies régulatrices ; l'émergence des nouveaux co-régulateurs (e.g., les pairs).	Plus de 12 ans au début de l'âge adulte : + expression subtile des émotions mixtes ; + compréhension plus sophistiquée des expériences interpersonnelles riches d'émotions.	Plus de 12 ans au début de l'âge adulte : + capacité d'étendre le contrôle de soi dans le futur loin ; + expression plus fine des émotions en fonction du contexte et des partenaires ; + acceptation des émotions de soi et d'autrui comme un point important dans le développement de l'estime de soi dans les liens sociaux.	+ Reconnaissance des principes émotionnels d'un individu, d'où l'adoption des stratégies appropriées ; + Développement du sens moral et du principe philosophique personnel dans la prise de décision au sujet de l'expression émotionnelle.	L'adoption des stratégies de présentation de soi dans la gestion des émotions.

2.3 Du début de l'âge scolaire (5-6 ans) à la préadolescence (12-13 ans)

La rentrée de l'enfant à l'école primaire est un événement important lors de son parcours de développement émotionnel. Vers l'âge de 5-6 ans, l'internalisation des stratégies de régulation émotionnelle se met en œuvre et se perfectionne graduellement jusqu'au début de l'adolescence (Holodynski & Friedlmeier, 2006 ; Roskam, 2012a). Cette époque témoigne de la maturation de la capacité de réguler ses propres émotions à partir des signes de changements proprioceptifs, dont la capacité de contrôle de soi. Tandis que les enfants plus petits sont encore soumis à l'impulsivité, ceux à l'âge scolaire ont généralement une plus grande aptitude à inhiber avec conscience les expressions émotionnelles brutes. L'enfant de cette tranche d'âge acquiert également une plus grande compréhension des fonctions des émotions, surtout celles qui sont liées à leur propre processus de socialisation et aux liens sociaux (Eisenberg et al., 1998 ; Saarni, 1999, 2000). La variété croissante des contextes d'interactions sociales en dehors du cadre familial (avec les amis, les instituteurs...) constitue une source d'expérience et d'apprentissage pour l'enfant et l'aide à diversifier les stratégies existantes. De plus, face aux différentes règles sociales (e.g., salutations, règlements intérieurs à l'école...) et normes de conduites expressives (e.g., montrer une joie non contrôlée en classe n'est pas toujours opportun), l'enfant saisit au fur et à mesure ce qui est attendu de lui. Par conséquent, l'enfant commence à adapter de manière assez fine ses stratégies régulatrices et ses conduites expressives en fonction des partenaires, de l'intimité entre lui-même et l'interlocuteur, et du contexte d'interaction. Enfin, en parallèle de la maturation cognitive, notamment celle des fonctions exécutives et de l'image mentale, l'enfant se met à se représenter mentalement ses actions et ses stratégies émotionnelles et celles d'autrui, et à les anticiper consciemment dans un futur proche (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Impliquant des opérations mentales supérieures et complexes, les compétences émotionnelles sont désormais loin d'être une instance purement mécanique.

2.4 A l'adolescence

L'adolescence est sans doute une période de vie riche en émotions, aussi bien dans la sphère psychique intérieure que dans les interactions sociales au quotidien. Cette grande vivacité émotionnelle, parfois extrême, n'est pas sans lien avec de nombreux changements radicaux suite à la transition pubertaire, à savoir les modifications corporelles et hormonales, les événements de vie et la maturation intellectuelle (Buchanan et al., 1992 ; Larson et al., 2002). En tant qu'un individu qui est en pleine voie de confirmer l'estime et l'image de soi parmi les autres, surtout ceux qui ont le même âge, l'adolescent définit le cadre de ses interactions sociales de manière différente, comparativement à ses périodes de vie antérieures : au lieu de prioriser les interactions avec les parents et d'autres membres de la famille, la focalisation se repose plus sur les relations amicales, amoureuses et avec le(s) groupe(s) d'appartenance. L'adolescence est aussi le temps de découverte de nouvelles limites de soi et celui de contestation des anciennes limites posées par les parents et la recherche des sensations fortes. Cet arrière-plan dynamique met en place un terrain fertile

pour le perfectionnement des compétences émotionnelles. En ce qui concerne l'identification des émotions, les adolescents sont capables de rendre compte et de faire coexister plusieurs émotions contradictoires en même temps chez lui-même et chez les autres (Rosenblum & Lewis, 2003). Il s'agit d'un prérequis important pour une capacité accrue d'avoir de l'empathie pour les expériences émotionnelles des autres. A côté de l'empathie, les jeunes ressentent aussi de manière plus fréquente et intense la fierté et la honte, des émotions qui sont étroitement liées à l'influence du regard d'autrui sur l'image de soi (Zeman et al., 2006). Grâce à une compréhension de plus en plus subtile de l'origine et des conséquences des émotions, les jeunes acquièrent des compétences régulatrices des émotions de soi et d'autrui sur la base d'un sens moral et des principes philosophiques propres à chacun (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Les gens qui les entourent dans la vie de tous les jours, notamment les pairs, apparaissent comme des corégulateurs des émotions des plus jeunes (Roskam, 2012a). L'évaluation du sens des émotions et l'interprétation des situations, composants du processus de régulation émotionnelle (cf. Gross & Thompson, 2007), s'effectuent selon la motivation, le type d'émotions évoquées et le contexte (Zeman et al., 2006). La qualité de ce processus régulateur et les stratégies utilisées, sont les prédicteurs fiables de plusieurs formes de psychopathologie, dont les troubles de conduite, depuis le début de l'adolescence (Mikolajczak et al., 2009 ; Silk et al., 2003). Du côté de l'expression émotionnelle, les adolescents sont capables, non seulement d'inhiber (ou reporter) les manifestations directes non appropriées, mais aussi de substituer une expression « attendue » en dépit de celle qui est jugée moins désirée (Rosenblum & Lewis, 2003). En d'autres termes, l'intentionnalité de l'expression émotionnelle devient officiellement fonctionnelle, en se basant sur l'évaluation continue de la situation sociale dont l'adolescent fait partie. Le résultat de certaines études récentes montre qu'il existe une différence au niveau de l'expressivité émotionnelle des adolescents selon les partenaires d'interaction. Les adolescents vont exprimer plus facilement les émotions de diverses valences avec les pairs qu'avec les parents (Doyle et al. 2009 ; Zeman & Shipman, 1997).

En résumé, le développement des CE d'un individu est un parcours long et complexe et qui interagit avec d'autres processus dans le développement global, notamment celui de la cognition, du langage (Bajgar et al., 2005) et des compétences sociales (Saarni, 1999, 2000). A la naissance, chacun dispose d'une disposition innée pour percevoir et manifester les vécus internes. Tout au long de la maturation, les CE se forment et se perfectionnent tant au niveau quantitatif que qualitatif. En premier lieu, le nombre de moyens de discriminations, de stratégies régulatrices et de manières expressives ne cesse d'augmenter. En deuxième lieu, toutes les CE se construisent selon l'axe de structuration : du caractère chaotique et mécanique des premiers jours de vie jusqu'à celui de l'organisation à la fin de l'adolescence. Plus spécifiquement, le développement des CE de l'enfant ne peut se détacher des interactions avec autrui, y compris les parents et les pairs. Dans les trois premières années de vie, c'est le versant interpersonnel des CE qui aide l'enfant à entrer progressivement dans le monde relationnel et à se construire un monde interne bien vivant et riche en émotions. L'internalisation des stratégies de régulation commence à être fonctionnelle à partir de la fin de la maternelle et marque l'émergence des CE intrapersonnelles (Holodynski & Friedlmeier, 2006 ; Roskam, 2012a, 2018).

3. Les premiers modèles théoriques sur les apports des parents au développement des compétences émotionnelles chez l'enfant

Tout au long des étapes du développement des compétences émotionnelles de l'enfant déjà présentées dans la partie précédente, à aucun moment ce parcours développemental se dissocie complètement des interactions entre l'enfant et ses parents. Autrement dit, bien que l'influence des parents sur le développement émotionnel puisse varier en fonction de l'âge de l'enfant, elle occupe toujours une place exclusive dans le contexte social où les compétences émotionnelles de l'enfant émergent. C'est pourquoi, après la fin de la Seconde Guerre mondiale, un nombre important de théories ont été érigées dans le but d'apporter une meilleure appréhension à propos des contributions parentales dans le processus de maturation socioémotionnelle de l'enfant. La partie présente sert donc à dessiner un aperçu de différents grands modèles théoriques qui s'articulent à ce sujet.

3.1 La théorie de l'attachement

En 1958, John Bowlby était le premier auteur à parler de la notion de l'attachement et à souligner son importance dans la construction du lien et dans le développement socioaffectif d'un individu (Bowlby, 1958), ce qui débouche ensuite sur la conceptualisation de sa théorie de l'attachement. A la suite des observations de l'éthologue Konrad Lorenz sur l'empreinte des oisillons, de l'hospitalisme de René Spitz et des théories de relations d'objet de Donald Winnicott, la théorie de l'attachement de Bowlby rejoint l'idée précédemment défendue par Harry Harlow, à savoir les besoins de contact et de proximité chez le nouveau-né ont tant d'importance que les besoins physiologiques. Dans cette perspective, à partir d'un très jeune âge, l'enfant prend l'initiative de chercher la proximité avec un ou plusieurs figures adultes pour se réconforter et retrouver un sentiment de sécurité interne lorsqu'il doit faire face aux menaces de l'environnement (Bowlby, 1958, 1969 ; Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Les menaces ou dangers potentiels peuvent s'émaner de l'intérieur (e.g., les sensations de faim ou de douleur) ou de l'extérieur (e.g., l'apparition de l'étranger, l'abandon). Grâce à la proximité du contact humain et les prestations de soin des figures adultes (*caregiving*) qui se manifestent par les actes de réconfort, l'enfant retrouve ensuite l'état de satisfaction. Restant dans la même lignée théorique, Mary Ainsworth et al. (1978) mettent l'accent sur le rôle des figures d'attachement dans l'établissement de la base de sécurité chez l'enfant. A travers leur fameux paradigme expérimental intitulé « situation étrange », ces auteurs catégorisent trois formes d'attachement chez l'enfant de 12 à 18 mois, à savoir l'attachement sécurisant, insécurisant de type évitant et insécurisant de type ambivalent ou résistant. Plus tard, des auteurs comme Main et Salomon (1986, 1990) y ajoutent la quatrième forme d'attachement qui est connu sous le nom de l'attachement insécurisant de type désorganisé ou désorienté. Pour chaque type d'attachement, l'enfant entretient avec sa figure principale d'attachement (souvent la mère) un schéma (*pattern*) particulier de réactions qui reflète la qualité du lien et entraîne des répercussions importantes sur la vie émotionnelle actuelle et dans le futur (Tereno et al., 2007 pour une revue théorique). Plus précisément :

- Dans l'attachement sécurisant : lors de la séparation avec les figures principales d'attachement, l'enfant les recherche activement et la réapparition de ces dernières exerce un effet tranquilisant. La présence de ces figures d'attachement est suffisamment sécurisante pour l'enfant qu'il est capable de continuer à jouer et explorer le monde extérieur. En d'autres termes, il existe une sorte de confiance de l'enfance pour les figures d'attachement afin de réguler ses propres émotions (Sroufe & Waters, 1977).
- Dans l'attachement insécurisant de type évitant : l'évitement se manifeste par un manque de partage d'enthousiasme ou d'autres affects de l'enfant envers les figures d'attachement. Cette apparence « indifférente » s'applique non seulement aux figures d'attachement, mais aussi à des personnes étrangères. Au lieu de rechercher et réconcilier les contacts intimes, l'enfant peut se concentrer, de manière excessive, à l'exploration du monde environnant. Par contre, les émotions négatives (colère, culpabilité...) peuvent quand même se manifester de façon indirecte en l'absence même d'interaction avec les adultes. Il s'agit donc d'une source éventuelle de distorsion de capacité de régulation émotionnelle chez l'enfant dans les périodes de développement ultérieures (Tereno et al., 2007).
- Dans l'attachement insécurisant de type ambivalent ou résistant : à la disparition des figures d'attachement, la découverte du monde extérieur de l'enfant à travers les jeux est perturbée. Lorsque celles-ci réapparaissent, leur effort de reconforter l'enfant semble insuffisant. Autrement dit, la présence de l'adulte ne permet pas à l'enfant de continuer à jouer et de retrouver le sentiment de sécurité interne. De son côté, l'enfant ne peut se limiter à exprimer directement, voire violemment, son agressivité mêlée d'amour et de nostalgie. La colère, l'anxiété et d'autres émotions désagréables sont ainsi capables d'interférer la découverte du monde et de soi. Par manque de confiance aux figures d'attachement, l'enfant doit se débrouiller seul, avec ses propres matériels encore bien limités, et à gérer les émotions lorsqu'elles surviennent (Ainsworth et al., 1978 ; Tereno et al., 2007).
- Finalement, dans l'attachement insécurisant de type désorganisé ou désorienté : le caractère chaotique domine à la fois les comportements et expressions de l'enfant et des figures d'attachement. L'enfant les appréhende dans la peur et ne peut anticiper pour recevoir à son tour les actes de reconfort dont il a besoin (Main & Salomon, 1986, 1990). Avec cette forme d'attachement dans le bagage développemental, l'enfant pourrait faire face à des difficultés majeures dans le parcours de maturation des CE par la suite. Les conséquences comprennent l'échec de l'ajustement comportemental et socioémotionnel (e.g., Feigelman & Silverman, 1983), la gestion de l'anxiété (e.g., Kobak et al., 2006) ou encore la distorsion dans l'identification et l'interprétation des indices sociaux (e.g., Stovall & Dozier, 2000).

Le type d'attachement établi entre l'enfant et les figures adultes, ou plus précisément la qualité du *caregiving* dans le lien d'attachement, soutient plusieurs aspects de la vie émotionnelle de l'enfant, tant dans le présent que dans l'avenir (Cassidy & Shaver, 2008 ; Mares & McMahon, 2020). Certaines études montrent que les adultes ayant différents types d'attachement dans le passé se différencient dans la capacité de discriminer les émotions faciales et les meilleurs scores sont obtenus par ceux qui étaient bénéficiaires d'un attachement sécurisant (Magai et al., 1995 ; Niedenthal et al., 2002). L'expression émotionnelle des enfants varie aussi en fonction de la forme d'attachement qu'ils entretiennent avec la figure

principale d'attachement. A 33 mois d'âge, tandis que ceux qui ont un attachement sécurisant manifestent moins de colère et le contraire s'observant chez les bénéficiaires de l'attachement de type désorganisé, les enfants qui maintiennent un attachement évitant éprouvent plus d'expression de peur que d'autres groupes (Kochanska, 2001). Par ailleurs, beaucoup d'études ont été menées dans le but d'examiner le lien entre la régulation émotionnelle et l'attachement. Par exemple, chez les enfants de 7 ans, ceux qui ont un attachement sécurisant utilisent plus de stratégies d'engagement cognitif (dont la réévaluation cognitive) lorsqu'ils font face à des situations hypothétiques. A l'inverse, les enfants d'autres types d'attachement favorisent les stratégies d'engagement comportemental (Colle & Del Giudice, 2011). Les enfants issus d'un attachement sécurisant éprouvent plus de résilience et utilisent, de manière plus flexible, les stratégies régulatrices dans les interactions avec les pairs à l'école que les enfants de type insécurisant (Sroufe, 2005). Enfin, la concordance entre les stratégies de régulation chez les adultes et le type d'attachement qu'ils ont eu pendant l'enfance a été confirmée au cours de certaines études (Main et al., 1985). Les anciens enfants de type évitant ont tendance à supprimer les vécus émotionnels à l'âge adulte (Roisman et al., 2004), tandis que ceux qui étaient dans un attachement sécurisant dans le passé, se montrent plus efficaces dans la régulation actuelle des émotions désagréables (Diamond & Hicks, 2005).

3.2 Les styles parentaux

Etant partie prenante de la thématique l'éducation parentale, les styles parentaux et leur influence sur le développement émotionnel de l'enfant ont été largement étudiés depuis quelques décennies (Roskam & Meunier, 2009). Pour Spera (2005), les styles parentaux impliquent non seulement les comportements spécifiques qu'utilisent les parents dans le processus de socialisation de leur enfant, mais aussi le climat émotionnel dans lequel se passe l'éducation parentale. En d'autres termes, il s'agit d'un système de stratégies que les parents mettent en place dans le but d'éduquer leur enfant (Baumrind, 1967, 1991). Chaque style parental se caractérise par différents niveaux d'exigence et de réactivité que les parents adoptent dans les interactions quotidiennes avec leur progéniture (Maccoby & Martin, 1983), et constitue une valeur prédictive puissante pour plusieurs paramètres importants chez l'enfant, y compris la performance académique (Roskam & Meunier, 2009), les problèmes comportementaux pathologiques et notamment les compétences émotionnelles (de Bruyn et al., 2003 ; Santrock, 2007). Les répercussions des styles parentaux sur le développement socioémotionnel de l'enfant sont résumées dans la partie ci-après, selon la typologie proposée par Baumrind (1967), puis de Maccoby et Martin (1983) :

- Le style parental démocratique ou directif : les parents qui adoptent ce style parental ont un niveau élevé d'exigence et de réactivité envers leur enfant. Plus précisément, tout en gardant une forte attente sur la maturité de l'enfant, ils sont soucieux de la compréhension de la vie intérieure de l'enfant, à lui apprendre à réguler ses émotions et à l'aider à résoudre les problèmes. Ce style parental se définit par son caractère chaleureux et par l'attitude encourageante de la part des parents à l'exploration de l'enfant (Santrock, 2007). Dans certaines limites, les parents sont prêts à pardonner les erreurs de l'enfant. Les mesures punitives sont possibles, mais avec retenue et toujours

accompagnées de raisonnement (Strassen Berger, 2011). Ayant bénéficié de ce climat d'éducation, l'enfant dispose d'une estime de soi, d'un sentiment d'autoefficacité (de Bruyn et al., 2003 ; Schmidt & Padilla, 2003) et d'un sens d'autodétermination (Strassen Berger, 2011) plus solides. De manière similaire, d'autres études confirment aussi une forte association entre ce style parental et un meilleur contrôle de soi chez l'enfant (Papalia et al., 2008).

- Le style parental autoritaire : les parents montrent un niveau élevé d'exigence à côté d'un faible niveau de réactivité envers l'enfant. Avec peu d'explication et de feedback, les parents dirigent les comportements et expressions de l'enfant vers leur propre idéal. Dans une ambiance générale où la discipline occupe une place capitale, les mesures punitives parfois violentes et arbitraires peuvent avoir lieu (Baumrind, 1967 ; Santrock, 2007). Par manque de dialogue et de négociation réciproques, l'enfant a tendance à s'orienter vers le conformisme et développe un sens d'autocritique et une tendance d'évitement grandissante, parfois jusqu'à la dépression (Strassen Berger, 2011). Bien que le sentiment d'autoefficacité soit probablement inhibé, certains enfants bénéficiant de ce style parental arrivent à gérer les complications émotionnelles dans les liens sociaux puisqu'ils ont été déjà préparés à travailler leurs émotions négatives (colère, agressivité) dans le cadre familial (Santrock, 2007).
- Le style parental indulgent ou permissif : ce style se caractérise par un niveau élevé de réactivité et un moindre niveau d'exigence de la part des parents. La différence hiérarchique de pouvoir entre générations s'efface en faveur d'une égalité dans le lien parents-enfant qui ressemble plutôt à une relation amicale. Les parents montrent leur sollicitude dans le soin, compensent les manques matériel et psychologique de l'enfant, acceptent ce que ce dernier exprime. Par contre, ils sont moins impliqués dans le contrôle et ne précisent aucune attente au niveau du comportement et de l'attitude de leur enfant. En d'autres termes, les parents ne demandent pas à leur enfant de réguler leurs émotions et ne leur fournissent pas de modelage régulateur. Par conséquent, il s'agit d'une absence de discipline, de punition et de règles. Certains enfants peuvent profiter de cette indulgence pour trouver rapidement leur indépendance, et accepter assez facilement les échecs d'eux-mêmes et des autres (Becona et al., 2013). En revanche, certains autres doivent faire face au manque de sens de responsabilité, à l'incapacité de contrôler leur impulsivité et risquent de développer des comportements délinquants et/ou pathologiques lorsqu'ils grandissent (Dornbush et al., 1987 ; Gonzalez-Camara et al., 2019).
- Le style parental négligent ou désorganisé : ajouté par Maccoby et Martin (1983) aux trois précédentes formes, ce style parental témoigne à la fois d'une absence d'exigence et celle de réactivité. Comme son nom indique, les parents ne parviennent pas à fournir à l'enfant une structure dans le *caregiving*, ce qui se traduit par un manque de limites et de soutien émotionnel et qui peut même entraîner un rejet. Pour une multitude de causalités, les parents se focalisent plus sur leurs propres besoins insatisfaits au lieu d'assister aux besoins de l'enfant, sauf des besoins vitaux basiques (alimentation, sommeil, hygiène...). En effet, l'enfant est laissé seul à chercher ses propres limites et l'autodiscipline. Il s'agit d'un trajet souvent difficile émotionnellement (Shloim et al., 2015) et en proie au risque de délinquance (Santrock, 2014).

3.3 La philosophie méta-émotionnelle parentale et la théorie intuitive des parents sur les émotions

Au sein du climat émotionnel dans la famille durant les premières années de vie de l'enfant, un autre courant d'étude apparaît et souligne l'influence des croyances propres aux parents au sujet des leurs propres émotions et de celles de leur enfant. En effet, au lieu de s'intéresser aux pratiques et aux liens parentaux qui suscitent des émotions, les auteurs dans cette approche se focalisent dans ce qui les précède, à savoir la manière spécifique dont les parents représentent et valorisent les émotions au sein de l'environnement socioculturel où ils vivent. Ce type d'approche se caractérise par deux grands modèles théoriques qui s'entrecroisent, d'une part la philosophie méta-émotionnelle parentale, et d'autre part la théorie intuitive des parents sur les émotions.

Dans le premier modèle, l'objet d'intérêt ne consiste plus en des émotions concrètes, mais plutôt en la notion de « méta-émotion ». Cette dernière se traduit par des connaissances, des expériences subjectives et des stratégies qu'un individu mobilise à propos de l'évocation d'une certaine émotion (Norman & Furnes, 2016). Ainsi, la méta-émotion parentale renvoie aux pensées et émotions des parents à l'égard de leurs propres émotions et celles de leur progéniture (Gottman et al., 1996). Il s'agit ici d'un fondement à la fois cognitif (connaissances, pensées), attitudinal (valeur) et probablement motivationnel (tendance à l'action). Cette base sert donc à former un ensemble organisé de pensées, de métaphores et d'approche aux émotions propres aux parents et à celles de leurs enfants, et s'intitule « la philosophie méta-émotionnelle des parents » (Gottman et al., 1996, voir figure 2). Selon les auteurs de ce modèle, les pratiques parentales relatives aux émotions de leur enfant ne sont certainement pas fortuites, mais s'inscrivent raisonnablement dans leur propre système de représentation interne érigé autour des émotions. Dans le lien parents-enfant, cette philosophie parentale dispose d'un impact d'orientation majeur, puisqu'elle définit, d'une part la façon dont les émotions et les situations émotionnelles sont interprétées, et d'autre part les stratégies parentales qui sont mobilisées et mises en place. D'une manière générale, deux grandes catégories de stratégies sont identifiées selon Gottman et al. (1996, 1997). Tout d'abord, l'entraînement émotionnel (*emotion coaching*) renvoie au fait que les parents valident les émotions vécues par leur enfant, puis lui fournissent une assistance afin que l'enfant puisse en prendre conscience et trouver une solution. Ensuite, l'ignorance émotionnelle (*emotion dismissing*) se définit par l'effort fourni par les parents afin de moduler le plus rapidement possible les émotions qu'ils évaluent « nuisibles » chez leur enfant. L'adoption de telle stratégie ou telle autre ne dépend pas des émotions de l'enfant elles-mêmes, mais de l'importance que les parents leur accordent. Dans plusieurs études empiriques, le rôle constructif de l'entraînement émotionnel sur le développement socioémotionnel de l'enfant a été identifié. A titre d'exemple, ce style de philosophie émotionnelle prédit significativement la capacité de régulation émotionnelle chez les enfants tout-venant (Garber & Dodge, 1991), ainsi qu'un meilleur niveau d'autoapaisement lors de l'émergence des états émotionnels perturbateurs (Dunn et al., 1991b). Toujours chez les enfants qui ont bénéficié de l'entraînement émotionnel des parents, pour qui les émotions n'entravent pas le développement, on observe plus de signes d'empathie face à l'état de

détresse chez les pairs (Gottman & Parker, 1986). En revanche, par rapport aux parents des enfants tout-venant, les parents des enfants souffrant des troubles anxieux ont moins tendance à favoriser l'entraînement émotionnel et sont moins sensibles à identifier leurs propres émotions et celles de leurs enfants (Hurrell et al., 2017).

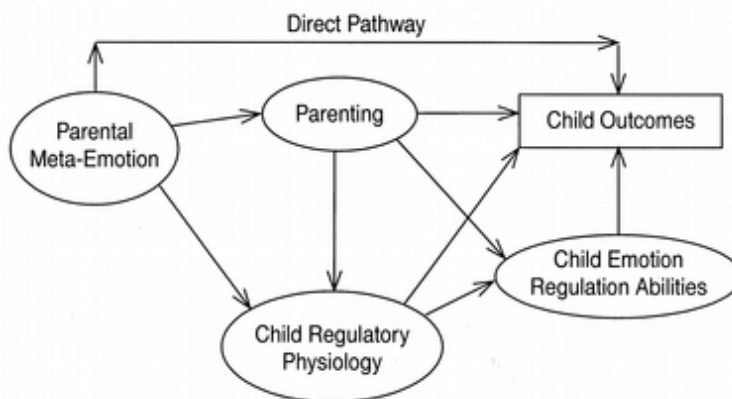


Figure 3. La philosophie méta-émotionnelle des parents et ses influences sur différentes variables de l'enfant selon le modèle de Gottman et al. (1996)

En parallèle à la philosophie méta-émotionnelle des parents dans le soin qu'ils prodiguent à l'enfant, la théorie intuitive des parents au sujet des émotions contribue à consolider l'arrière-plan théorique de la socialisation parentale des émotions de l'enfant. Tout d'abord, par définition, une théorie intuitive représente l'approche portant sur les croyances et hypothèses implicites concernant les relations causales explicatives (Trommsdorf et al., 2012). Une théorie intuitive d'un groupe d'individu à propos d'une thématique partagée est consacrée à organiser les expériences, gérer les inférences, guider les processus d'apprentissage et influencer les conduites et les interactions sociales (Gelman & Legare, 2011). Pour Harkness et Super (1996), il s'agit des croyances culturelles et conduites individuelles de différents niveaux hiérarchiques qui entraînent des patternes d'actions. En effet, la théorie intuitive des parents au sujet des émotions implique la manière dont les parents évaluent les émotions et les compétences émotionnelles d'eux-mêmes et de l'enfant, et également la manière dont les émotions devraient être gérées et exprimées (Trommsdorf et al., 2012). Cette théorie parentale peut à la fois inclure des objectifs à long terme dans le développement émotionnel de l'enfant et, à court terme, dans les interactions liées à chaque contexte spécifique. Elle sert aussi à donner du sens aux expériences socioémotionnelles des parents et de l'enfant, ainsi qu'à interpréter les manifestations comportementales suite à l'émergence d'une émotion chez l'enfant. Dans une perspective universelle, LeVine (1988) suggère que les parents sont intentionnels dans la construction et l'application de leur théorie intuitive dans le soin donné à l'enfant, afin d'optimiser la survie et l'adaptation de ce dernier. Par contre, le niveau socioéconomique de la famille et l'aspect interculturel peuvent faire varier les caractéristiques de la description de la théorie intuitive parentale au sujet des

émotions, notamment celles des enfants. Lareau (2003) montre que les parents issus des milieux socioéconomiques aisés ont plus de tendance intuitive d'encourager les talents de leur enfant, phénomène que l'auteur appelle « l'apprentissage concerté ». Plus précisément, ces parents se donnent une responsabilité d'identifier et d'instruire les capacités spécifiques de leur enfant. Chez les mères des enfants de 5 à 6 ans en Russie, celles qui adoptent une théorie intuitive de désengagement ont des enfants qui obtiennent des scores plus faibles en compréhension émotionnelle (Bukhalenkova et al., 2021). Dans une étude interculturelle, Heikamp et al. (2013) observe une différence significative entre, d'une part les mères blanches américaines et allemandes qui encouragent l'expressivité émotionnelle de leur enfant, et d'autre part les mères indiennes et népalaises qui interviennent activement pour que leur enfant ne se mette pas en colère. Les mères philippines pensent que l'enfant idéalement compétent serait plutôt une fille qu'un garçon, qui serait apte à se conduire positivement dans la société et à donner un support à la famille. Cette théorie intuitive diffère de celle des mères venant des États-Unis et de Saint-Vincent-et-les-Grenadines, pour qui l'enfant compétent serait plutôt un garçon, tandis que l'importance du support à la famille serait considérée comme moindre (Durbrow et al., 2011).

4. Les modèles empiriques contemporains de la socialisation des émotions de l'enfant

Comme présentées dans la partie précédente, depuis le début du XX^e siècle, différentes approches successives portant sur l'influence parentale sur le développement des compétences émotionnelles de l'enfant ont conduit à l'émergence d'une quantité importante d'études empiriques qui, d'une part confirment ou infirment des énoncés conceptuels, et d'autre part élargissent le champ d'investigation vers d'autres facteurs potentiellement capables de moduler ce processus. En résultat, l'élaboration des modèles qui regroupent différentes données empiriques et incorporent des héritages idéologiques devient une nécessité raisonnable. L'épreuve à surmonter est, bien entendu, liée au fait qu'il ne s'agit pas simplement d'obtenir un répertoire quasi exhaustif des facteurs qui se rapportent avec le processus de socialisation parentale des émotions de l'enfant, mais plutôt de déterminer la structure et le sens des liens qui existent entre eux. Depuis la fin des années 90, deux modèles intégraux fondés sur les preuves scientifiques rigoureuses ont été présentés : (1) le modèle heuristique de la socialisation parentale des émotions de l'enfant soumis par Eisenberg et al. (1998) et (2) le modèle tripartite de l'impact de la famille sur la régulation et l'ajustement émotionnels de l'enfant, proposé par Morris et al. (2007). Les détails de chacun de ces modèles seront abordés dans les sections qui suivent.

4.1 Les modèles heuristiques de la socialisation parentale des émotions de l'enfant : les travaux d'Eisenberg et al. (1998)

Publié en 1998, ce modèle fait partie d'un travail profond de revue de littérature au sujet de la relation complexe entre la socialisation parentale des émotions et les compétences socioémotionnelles de l'enfant. Dans ce modèle, les auteurs considèrent la socialisation

parentale des émotions de l'enfant comme l'ensemble des conduites parentales qui sont capables d'influencer le processus d'apprentissage de l'enfant sur le plan de l'expression, de la régulation et de l'expérience émotionnelle (Eisenberg et al., 1998). Cette socialisation est directionnelle : elle guide l'enfant à pouvoir comprendre les émotions de soi et des autres. De plus, elle oriente le bénéficiaire vers une capacité d'expression émotionnelle et/ou celle d'inhiber/moduler les émotions et les comportements qui y sont dérivés de manière socialement et culturellement appropriée. La configuration de ce modèle, présentée dans la figure 3, contient quatre constellations principales d'éléments :

- Le noyau central est constitué de l'activation émotionnelle chez l'enfant (*children's emotional arousal*) et des comportements socialisants des parents ayant trait aux émotions de l'enfant (*parental emotion-related socialization behaviors*). Ces comportements sont, à leur tour, organisés sous trois grandes catégories : (1) les réactions des parents vis-à-vis les émotions de l'enfant, (2) la discussion sur les émotions et (3) le niveau de l'expressivité familiale. Chacune de ces catégories de comportements socialisants et ses influences sur les compétences émotionnelles de l'enfant seront présentées en détail dans la suite de ce paragraphe ;
- Les déterminants de ses comportements socialisants qui sont liés aux caractéristiques propres des parents (e.g., âge, sexe, niveau d'éducation...), de l'enfant (e.g., âge, sexe, tempérament de base...), du contexte d'interaction (e.g., le danger perçu dans le contexte) ou encore de la culture où la socialisation des émotions a lieu (e.g., les croyances et stéréotypes sociaux à propos des émotions) ;
- Les éléments modérateurs qui modifient le lien entre les comportements socialisants des parents et l'activation émotionnelle chez l'enfant (e.g., le sexe de l'enfant, la clarté dans la communication familiale...) ;
- Enfin, une très large gamme des répercussions directes et indirectes de la socialisation parentale, surtout les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant (e.g., la régulation des émotions de l'enfant et celles d'autrui, la compréhension des émotions...). Ces conséquences peuvent également ajuster les comportements socialisants des parents, ce qui fait que l'ensemble du processus de socialisation des émotions de l'enfant n'est pas synonyme d'une simple relation de cause à effet, mais plutôt un mouvement de boucle avec de possibles va-et-vient.

4.1.1 Les réactions des parents vis-à-vis les émotions de l'enfant

Depuis la naissance et durant la petite enfance, l'enfant est régulièrement exposé à maintes manifestations émotionnelles de la part des parents, surtout la mère, que ce soit à travers ses mots, son regard, sa portée ou ses expressions faciales. Pendant cette période, les parents présentent de façon naturelle plus d'émotions positives que des émotions inconfortables (Malatesta & Haviland, 1982). La sensibilité et la réactivité parentales aux stimuli délivrés par l'enfant permettent non seulement de répondre à des besoins vitaux de ce dernier, mais aussi d'établir les premiers fondements de ses compétences émotionnelles (Kopp, 1989). Leur rôle prédictif pour le développement des compétences socioémotionnelles ultérieures de l'enfant a d'autant plus d'importance que celui du tempérament de base dont chaque enfant dispose dès la naissance (Malatesta et al., 1989 ; Stifter & Moyer,

1991). Autant dans les interactions en face à face que dans les activités quotidiennes, surtout celles où l'enfant se met en état de détresse, les parents commencent à mettre en œuvre plusieurs stratégies en vue de maintenir les activations émotionnelles positives et apaiser, voire faire arrêter, celles qui sont désagréables observées chez leur enfant (Capatides & Bloom, 1993 ; Tronick, 1989). A l'âge préscolaire, comme les réactions parentales face aux émotions de l'enfant se concrétisent, Eisenberg et al. (1998) proposent une classification de ces réactions en deux grandes catégories (les réactions de soutien *versus* les réactions de non-soutien) dont chacune comporte trois types de réactions les plus fréquemment remarqués (voir tableau 2).

Tableau 2. Les types de réactions parentales vis-à-vis les émotions des enfants selon Eisenberg et al. (1998)

Type de réaction parentale	Description
<i>1. Les réactions de soutien aux émotions de l'enfant</i>	
Les réactions centrées sur le problème	Les parents enseignent ou font savoir à l'enfant la(les) manière(s) à gérer l'émotion vécue et/ou le contexte stressant
Les réactions centrées sur l'émotion	Les parents se mettent à reconforter l'émotion vécue chez l'enfant
L'encouragement à exprimer l'émotion	Les parents encouragent l'enfant à extérioriser l'émotion vécue dans son for intérieur
<i>2. Les réactions de non-soutien aux émotions de l'enfant</i>	
La détresse	Les parents vivent, expriment des émotions négatives/centrées sur eux-mêmes ou évitent le contact avec l'enfant
La minimisation	Les parents sous-évaluent la légitimité de l'expérience émotionnelle de l'enfant
La punition	Les parents donnent des mesures punitives en vue de l'expression émotionnelle de l'enfant

Prenons un exemple concret pour illustrer chacun des types de réactions parentales présentées ci-dessus. Minh, un garçon de 6 ans, rentre à la maison avec une grande tristesse qui se voit facilement sur son visage. Ses parents ne tardent pas à lui demander la raison. Minh leur raconte que An, son meilleur ami à l'école, n'y reviendra plus, car les parents de celui-ci ont décidé de se déménager et An devra aller à une autre école plus proche de son nouveau domicile. Aujourd'hui, An a fêté son départ et Minh ne pouvait se débarrasser des larmes. Reconnaissant la cause de la tristesse de leur enfant, les parents de Minh décident de soulager cette émotion en prenant Minh tout de suite dans les bras et lui donnant une caresse (*réactions centrées sur l'émotion*). Ils lui disent ensuite que s'il est triste à cause du départ d'un très cher ami, sa tristesse prouve qu'il l'aime beaucoup et c'est tout à fait compréhensible d'exprimer cette émotion (*encouragement à exprimer l'émotion*). Quand Minh commence à se calmer, ils l'invitent à réfléchir ensemble pour trouver une solution au problème qui a suscité ce sentiment de tristesse, à savoir comment il va pouvoir maintenir le contact avec An, même s'ils ne sont plus dans la même école (*réactions centrées sur le problème*). Dans ce cas-ci, les parents de Minh ont adopté différents types de réactions de soutien face à la tristesse de leur garçon. Dans un autre cas de figure, il est également possible que les parents de Minh mettent en œuvre les réactions de non-soutien face à cette même tristesse. Par exemple, le père de Minh pourrait lui dire qu'il faut arrêter de pleurer, car le départ d'un ami est si normal et fréquent qu'un homme fort ne doit pas trop s'émouvoir (*minimisation*). Sa mère peut aussi lui demander de réagir rapidement de peur qu'elle-même se trouve dans un grand embarras, car dans le passé, elle a aussi été confrontée à plusieurs

séparations douloureuses (*détresse*). Finalement, les deux parents peuvent également lui dire que s'il ne s'arrête pas à pleurer, il sera privé de la tablette ce soir-là (*punition*). En réalité, chacun des parents peut mobiliser à la fois plusieurs réactions qui ne se limitent pas à une seule catégorie. A titre d'exemple, la mère de Minh peut adopter en même temps une réaction de minimisation et une autre réaction centrée sur le problème. De son côté, le père de l'enfant peut mobiliser une réaction centrée sur la tristesse de Minh sans qu'il ne cache sa propre détresse.

En général, les résultats des premières études qui se basent sur ce modèle de conduites auprès des parents blancs américains montrent une association significative entre les réactions parentales et plusieurs répercussions socioémotionnelles et comportementales chez l'enfant. D'une part, les réactions de non-soutien des parents face aux émotions surtout négatives de l'enfant ont un lien direct avec les conséquences sociales et émotionnelles négatives chez l'enfant (Eisenberg et al., 1996 ; Gottman et al., 1996). Le fait que les parents suppriment, voire ignorent l'expression émotionnelle de l'enfant peut s'aboutir à une accumulation progressive des affects négatifs dans le mémoire à long terme et un manque de réponse adaptative face aux situations sociales évoquant de l'émotion chez l'enfant (Roberts & Strayer, 1987). Dans le même ordre d'idées, l'excès de réactions de non-soutien aux émotions de l'enfant risque d'intensifier l'excitation émotionnelle chez ce dernier lors des contextes liés aux émotions, ainsi que celui de produire des comportements non constructifs (Eisenberg et al., 1996). La prévalence des mesures de punition et de minimisation des parents vis-à-vis des émotions négatives est liée à un degré moins élevé des stratégies d'adaptation constructive et à un niveau élevé d'évitement chez les enfants à l'âge scolaire (Denham et al., 1997 ; Eisenberg et al., 1994a, 1994b). Au contraire, les réactions parentales de soutien aux émotions de l'enfant sont des prédicteurs positifs du développement socioémotionnel et comportemental de l'enfant (Albrecht et al., 1994 ; Thompson, 1998). Si les parents sont soutenant et montrent suffisamment d'empathie lorsque l'enfant est en état de détresse, celui-ci sera capable de l'exprimer de manière appropriée sans se sentir coupable et d'éprouver de l'empathie envers lui-même et les autres qui se trouvent dans une situation similaire (Tomkins, 1963). A l'âge préscolaire, l'enfant qui bénéficie des réactions de soutien émotionnel de la part de ses parents, montre une meilleure capacité de coopération et établit de façon solide les relations amicales (Denham, 1998). Les effets favorables des réactions de soutien des parents aux émotions négatives de l'enfant sur le fonctionnement social de ce dernier se confirment même dans les études longitudinales (Eisenberg et al., 1999). Les réactions de soutien des parents face aux émotions de l'enfant, au moyen de la compétence de régulation émotionnelle, réduisent significativement le risque de développer plusieurs symptômes psychopathologiques, notamment les troubles de conduite internalisés et externalisés, chez l'enfant (Jin et al., 2017 ; Lim & Lee, 2017).

Au cours du temps, en s'étendant sur le côté dynamique familial et prenant en compte l'aspect culturel des réactions parentales face aux émotions de l'enfant, les études récentes fournissent plus de précisions sur l'état des lieux. A la différence des constats traditionnels plutôt univoques sur le lien positif des réactions de soutien des parents et le lien négatif des réactions de non-soutien aux compétences socioémotionnelles de l'enfant, certains auteurs

soulignent qu'il est souhaitable que d'autres possibilités puissent se mettre en œuvre. Par exemple, dans un rapport préliminaire, Saarni (1985) constate déjà que les attitudes de restriction des mères face à l'expression des émotions négatives de l'enfant ne mènent pas systématiquement à des répercussions négatives. En revanche, un niveau modéré de minimisation ou de suppression de l'expression émotionnelle peut aider l'enfant à acquérir une meilleure capacité de justifier pourquoi certaines personnes décident de (ne pas) exprimer directement leur vécu émotionnel authentique dans certains contextes sociaux. Dans le même ordre d'idées, l'inflation des réactions de soutien des parents peut être délétère pour le développement des compétences socioémotionnelles de l'enfant puisque ce dernier est privé d'opportunité pour expérimenter d'autres types de réactions qui peuvent avoir lieu à l'extérieur du cocon familial (Castro et al., 2018). La prévalence des réactions de soutien chez les parents n'est pas synonyme de la présence du bon état physique et psychologique de l'enfant. Plus précisément, certaines études montrent que les parents des enfants présentant des troubles psychologiques tels que la dépression ou des problèmes de conduites externalisées délivrent plus de réactions de soutien aux émotions négatives de leur enfant que les parents d'enfants tout-venant (Castro et al., 2018). De plus, les parents asiatiques n'accordent pas les mêmes valeurs à différents types de réactions émotionnelles comme font les parents américains. Certains résultats issus des études interculturelles constatent que chez les parents asiatiques, l'encouragement à l'expression émotionnelle n'est pas aussi « soutenant » pour l'enfant par rapport aux parents américano-européens (Cole & Tamang, 1998 ; Markus & Kitayama, 1991). Plusieurs doutes ont été constatés en ce qui concerne l'aspect culturel de la punition. Finalement, une étude suggère que l'aspect soutenant ou non soutenant des réactions parentales vis-à-vis des émotions de l'enfant est moins important que la diversité des types de réactions parentales à laquelle l'enfant est exposé dans le cadre familial. Plus spécifiquement, McElwain et al. (2007) trouvent que les garçons, ayant un parent qui dispose d'un degré élevé de réactions de soutien et un autre un niveau de soutien moins élevé, ont une meilleure capacité de compréhension émotionnelle et maintiennent des relations amicales avec plus de qualité et de stabilité.

4.1.2 La discussion sur les émotions

A côté des réactions des parents quant aux émotions de l'enfant, les discussions liées aux émotions dans le quotidien familial font aussi partie des comportements socialisants des parents (Eisenberg et al., 1998). Selon les auteurs, ce deuxième aspect de la socialisation parentale des émotions de l'enfant implique les discussions intrafamiliales dans plusieurs contextes à propos des émotions au sens large. Il peut s'agir des émotions vécues par l'enfant, ses parents ou une personne tierce, ou encore des normes, des principes et des croyances concernant les compétences émotionnelles telles que la régulation. Dans certaines familles, les discussions sur les thèmes émotionnels sont quasi absentes, ce qui signifie que les émotions en général ne sont pas abordées librement. Dans d'autres, les communications intrafamiliales sont très riches en émotions. Certains parents se sentent à l'aise pour exprimer leur propre état émotionnel ou celui de leur enfant, certains autres fournissent des explications précises sur les causes et les conséquences des émotions exprimées par leur enfant. L'abondance et la clarté des discussions familiales sur les émotions sont souvent des indices

favorables à plusieurs aspects du développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Les discussions familiales libres et explicites à propos des émotions contribuent à renforcer la capacité de les identifier et d'amplifier le système conceptuel sur les émotions chez l'enfant, même à l'âge préscolaire (Malatesta & Haviland, 1982). La discussion aisée entre les membres de la famille à propos des émotions, facilite aussi la compréhension et la régulation des ses propres émotions et de celles d'autrui (Denham, Zoller, & Couchou, 1994 ; Dunn et al., 1991a). En se basant sur le modèle de libre discussion de leur cadre familial, les enfants se sentent, à leur tour, à l'aise dans les échanges émotionnels avec autrui, puisqu'ils notifient déjà que vivre et parler des émotions ne sont pas dangereux (Eisenberg et al., 1998). De vives discussions émotionnelles entre les parents et leur enfant entraînent aussi d'autres conséquences socioémotionnelles positives telles que les comportements prosociaux et la coopération chez l'enfant (Denham et al., 1997 ; Laird et al., 1994). Denham et Groot (1992) suggèrent aussi que les enfants issus des familles où les mères sont capables d'expliquer explicitement leur propre tristesse ont un meilleur niveau d'expression émotionnelle. Cependant, seules les discussions explicites sur les émotions et qui ont pour l'objectif de renseigner l'enfant au sujet des émotions sont favorables au développement émotionnel de celui-ci. Dans d'autres cas de figure où le but des discussions n'est pas similaire, ce lien sera moins clair et moins évident. Par exemple, si les parents visent à modifier les comportements de l'enfant en dépit de sa volonté et à travers de multiples discussions émotionnelles intenses, l'utilisation du langage émotionnel des parents aura un effet négatif sur le fonctionnement socioémotionnel de l'enfant (Denham & Auerbach, 1995). Dans cette même étude exploratoire, les auteurs considèrent aussi que les mères des enfants ayant une susceptibilité inquiétante face aux émotions d'autrui et un niveau de langage émotionnel moins élevé, communiquent moins les sujets émotionnels que les mères des enfants tout-venant. Subséquemment, la discussion sur les émotions, dans le cadre familial, peut être un prédicteur important pour le développement des compétences socioémotionnelles de l'enfant, mais ne peut, en aucun cas, le représenter.

4.1.3 L'expressivité familiale

Selon Eisenberg et al. (1998), l'expressivité familiale comprend le degré d'expressivité émotionnelle de la part des parents et de l'enfant. Un degré élevé d'expressivité est synonyme de haute affluence d'expression émotionnelle au sein de la famille. L'influence du degré d'expressivité des parents sur celui de l'enfant se produit via différentes voies. Tout d'abord, ce lien peut être direct à travers les processus d'apprentissage de base de l'enfant tels que l'imitation ou la contagion. Dans une étude rétrospective auprès des étudiants universitaires américains, Halberstadt (1986) trouve que ceux qui possèdent un haut niveau d'expressivité émotionnelle dans le quotidien rapportent qu'ils vivaient dans les ambiances familiales où les émotions étaient exprimées abondamment. L'expressivité émotionnelle dans la famille peut aussi jouer le rôle d'agent médiateur entre l'éducation parentale (parenting) et les compétences socioémotionnelles de l'enfant, dont le niveau d'expressivité (Eisenberg et al., 1998). Dans une autre perspective, l'effet de l'expressivité familiale sur l'interprétation et/ou la compréhension des réactions émotionnelles d'autrui s'explique par le fait que l'expression émotionnelle parentale contient une multitude d'informations sur la pertinence de

l'événement rencontré. Ainsi, en tant que référence sociale précoce, l'expressivité émotionnelle dans la famille sert à donner à l'enfant des opportunités initiales pour découvrir la diversité des significations des émotions, surtout chez les interlocuteurs. Enfin, l'expressivité émotionnelle parentale contribue à consolider progressivement les représentations de l'enfant sur lui-même et sur le monde, ce que Dunsmore et Halberstadt (1997) appellent les « schémas de soi/du monde ». Cela dit, il faut ajouter une nuance quant à la valence des émotions exprimées dans l'ambiance familiale. Etant donné que sont évidents les effets bienveillants du niveau élevé de l'expression des émotions positives dans la famille sur celui de l'enfant, une haute expressivité familiale des émotions négatives comme la colère ou l'agressivité donne lieu à un degré important d'expression des telles émotions chez l'enfant (Denham, 1989 ; Denham & Groot, 1992). Dans les familles où l'expressivité parentale pour les émotions négatives est aussi importante que celle à l'égard des émotions positives, les répercussions de la première prend le dessus. Plus précisément, dans tel cadre familial, les enfants ont tendance à exprimer plus d'émotions négatives que positives (Halberstadt et al., 1993). Cette précaution sur l'enjeu de la valence des émotions exprimées dans l'ambiance familiale, est également valable lorsqu'on s'intéresse à l'impact de l'expressivité familiale sur le fonctionnement social et le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. En général, une association claire et positive s'établit entre un degré supérieur d'expressivité familiale des émotions positives et une large gamme de performances de l'enfant (Bronstein et al., 1993) : les comportements prosociaux (Boyum & Parke, 1995), la popularité (Fabes et al., 1994), la capacité d'autorégulation (Gamer, 1995), l'autoajustement et la résilience en situation de stress (Eisenberg et al., 1998). Au contraire, un excès d'expressivité des émotions négatives dans la famille, surtout celui de la colère, mène à plusieurs répercussions non souhaitées au niveau du développement socioémotionnel de l'enfant. Les auteurs observent, non seulement une baisse de statut sociométrique de l'enfant dans un groupe de pairs (Boyum & Parke, 1995), mais aussi une moindre fréquence de comportements prosociaux et empathiques (Denham & Groot, 1992 ; Denham, Renwick-DeBardi, & Hewes, 1994), une capacité moins élevée de négociation dans les conflits et des scores limites dans les tâches de compréhension émotionnelle (Dunn & Brown, 1994). Certaines études montrent que l'expressivité des émotions négatives dans la famille sera plus délétère pour l'enfant si ces émotions négatives prennent l'enfant lui-même pour cible (Crockenberg, 1985 ; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Par contre, si l'expressivité parentale des émotions négatives est accompagnée de discours à propos des vécus et d'explication limpide des parents, l'enfant aura plus d'opportunité de développer les compétences émotionnelles et de produire des comportements prosociaux (Dunn & Brown, 1994 ; Gamer et al., 1994).

4.2 Le modèle tripartite de la socialisation parentale des émotions de l'enfant de Morris et al. (2007)

Dans la continuité des travaux d'Eisenberg et al. (1998), Morris et ses collègues ont publié, en 2007, leur modèle révisé de la socialisation parentale des émotions de l'enfant. En s'appuyant sur plusieurs données empiriques, le nouveau modèle est à la fois un récapitulatif et une précision du précédent. Comme son nom indique, il est constitué sur la base de trois

postulats majeurs : (1) les enfants et adolescents apprennent à réguler les émotions à travers l'observation, le modelage et la référence aux normes sociales, (2) les pratiques de l'éducation parentale et la capacité des parents à réguler les émotions influencent de manière significative la régulation émotionnelle de leur progéniture et (3) la capacité des enfants et adolescents à réguler les émotions dépendent aussi du climat émotionnel de leur famille, lequel se concrétise par la relation d'attachement, le style parental, l'expressivité familiale et la qualité du lien matrimonial (voir figure 4). A la différence du modèle d'Eisenberg et al. (1998) où se trouve un nombre considérable d'éléments déterminants et modérateurs, celui de Morris et al. (2007) se limite à considérer les caractéristiques propres de l'enfant comme modérateurs, tandis que celles des parents sont mises à la place des déterminants des pratiques socialisantes. Une autre distinction remarquable entre les deux modèles se trouve au niveau de la cible directe des pratiques socialisantes des parents : si celle du modèle d'Eisenberg et al. (1998) s'étend sur une grande variété de compétences émotionnelles de l'enfant (compréhension, régulation, expression...), celle du modèle révisé de Morris et al. (2007) consiste uniquement en la régulation émotionnelle. Ce positionnement souligne de nouveau le rôle central de cette compétence dans le développement émotionnel de l'enfant à l'épreuve du processus de socialisation que les parents mettent en œuvre (voir figure 5).

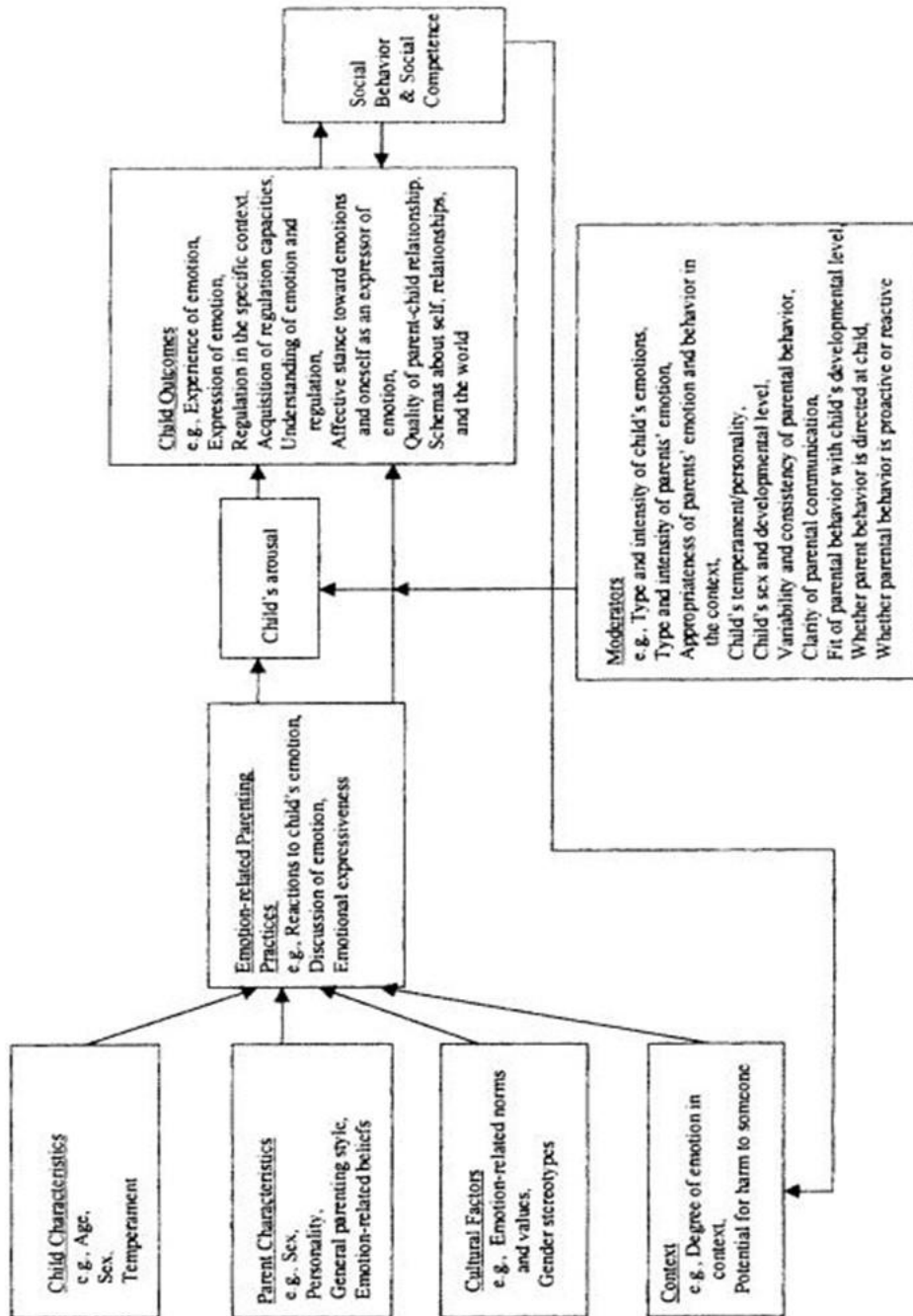


Figure 4. Le modèle heuristique de la socialisation parentale des émotions de l'enfant par Eisenberg et al. (1998)

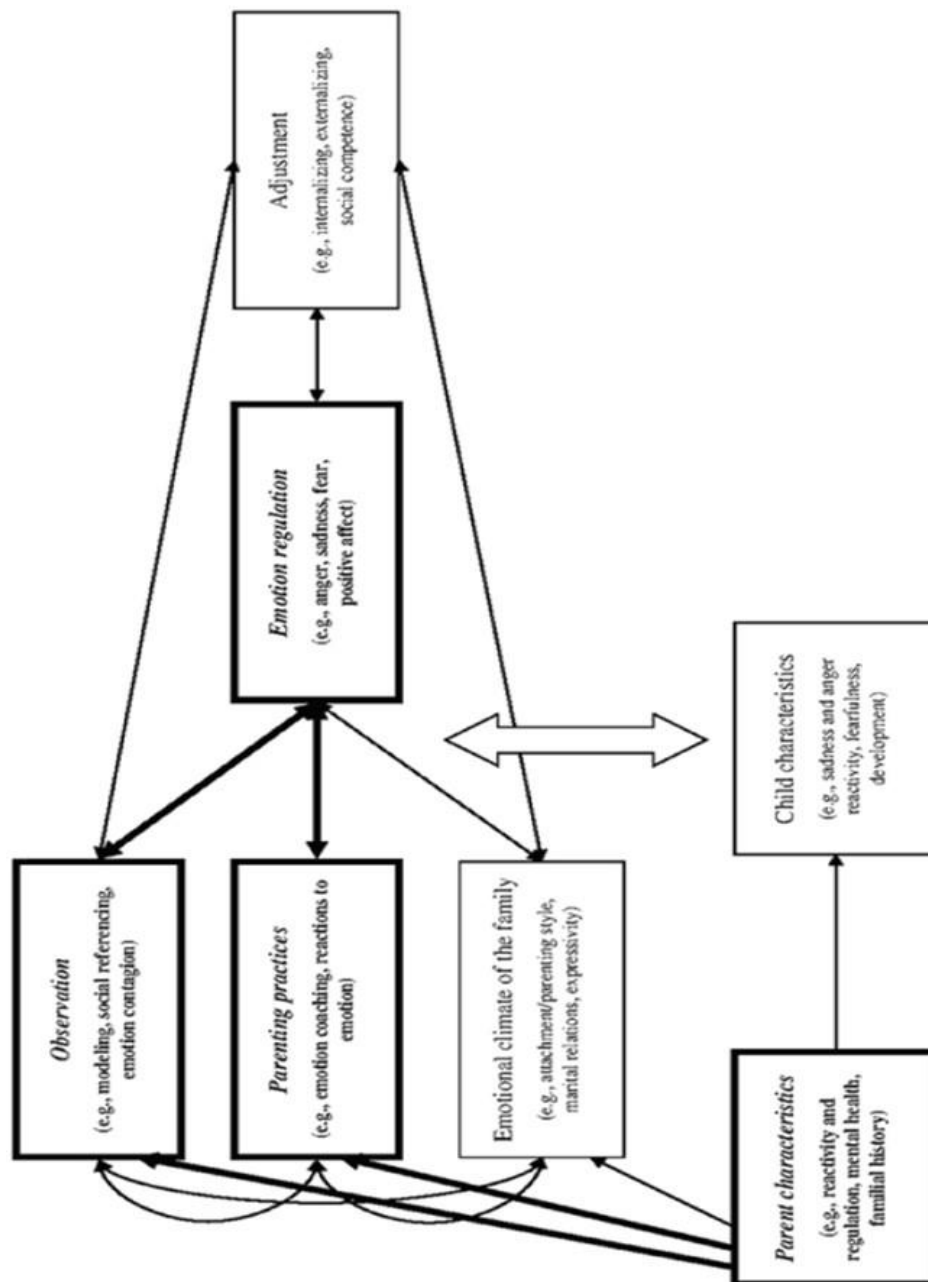


Figure 5. Le modèle tripartite de la socialisation parentale des émotions de l'enfant de Morris et al. (2007)

Chapitre 3

Les compétences émotionnelles et la socialisation parentale dans une conception culturelle

**Une mise en contexte général et le cas
spécifique du Vietnam**

Les compétences émotionnelles et la socialisation parentale dans une conception culturelle

Une mise en contexte général et le cas spécifique du Vietnam

Dans les chapitres précédents, les canevas des compétences émotionnelles, de la socialisation parentale ainsi que leur conception ont été successivement présentés. Ils sont nécessaires, voire indispensables, afin d'appréhender, dans un langage conceptuel et de manière globale, ce qui se passe dans le développement émotionnel de l'enfant en tant qu'un individu social. Pourtant, il est peu prudent d'affirmer que leur validité soit universelle sans prendre en compte de nombreuses variations culturelles. Ce problème a été souligné par les auteurs mêmes des modèles et concepts essentiels dans le domaine. Harkness et Super (1996), suivis par Eisenberg et al. (1998), entre autres, soulignent le fait que, comme la plupart des études scientifiques initiales sur ces sujets ont été conduites auprès d'Américains blancs de classe moyenne et/ou supérieure, il est nécessaire de s'intéresser également à des sujets appartenant à des communautés qui ne partagent pas les mêmes valeurs à l'égard du développement de l'enfant. Cette précaution implique de renoncer à l'ethnocentrisme. Une compréhension profonde des CE et de la socialisation parentale nécessite une étude détaillée du contexte socioculturel qui en fait l'arrière-plan. Dans le but d'analyser le lien entre les CE, la socialisation parentale et le culturel, ce chapitre est divisé en trois grandes parties. Dans la première, des données issues des études interculturelles sont présentées pour illustrer la diversité de la sphère des CE et de la socialisation émotionnelle. Dans la seconde, plusieurs dimensions inhérentes à la culture sont discutées afin d'éclairer les différences interculturelles autour des domaines étudiés. Finalement, une mise en situation dans le cas spécifique de la culture vietnamienne est présentée à la troisième partie.

1. La diversité culturelle des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale

En premier lieu, traversons les frontières en ce qui concerne les résultats issus des études comparatives portant sur les CE. Une étude récemment menée par une équipe de chercheurs de quatre pays asiatiques auprès d'étudiants universitaires montre qu'il y a un impact de la culture sur le score total des CE des participants (Min et al., 2021). Après avoir rempli un questionnaire autoévaluatif, les étudiants birmans rapportent une moyenne de score total des CE plus élevée, suivis respectivement par les participants bengalais, chinois et japonais. Dans une autre étude, Min et Takai (2018) font le même constat entre les étudiants birmans et japonais. Par ailleurs, leur préférence de style de gestion de conflits diffère de façon remarquable. Si les jeunes Birmans mettent plus en avant les styles collaboratif (négociateur)

et complaisant pour résoudre toutes situations conflictuelles, les Japonais choisissent le compromis lorsqu'il s'agit d'une situation à un haut degré d'intimité. Cette différence de styles de résolution de conflits est loin d'être sans lien avec celle des scores des CE, dans la mesure où tous les CE médiatisent le lien entre la culture et les moyens de gestion de conflits.

Certaines études interculturelles portant sur les CE ne se limitent pas à comparer différents pays, mais de mettre en parallèle les CE de différents peuples qui vivent à l'intérieur des frontières d'une seule nation. Des chercheurs indonésiens nous fournissent un tel exemple (Dewi et al., 2018). Dans cette étude, ils ont appliqué la méthode dite de l'échelle autoévaluative d'EQ-i (Bar-On, 1997) pour mesurer différents aspects de l'IE auprès des participants adultes de trois différents peuples indonésiens : les Bataks et les Minangkabaus, tous les deux résidents autochtones de l'île de Sumatra, et les Javanais, peuple majeur de l'île de Java. Les résultats montrent, d'une part une importante variance des sous-échelles à travers tous les groupes de répondants, et d'autre part les particularités de chaque groupe ethnique. Par rapport aux deux autres groupes, les Bataks de la région de Sumatra du Nord obtiennent un score plus élevé en CE intrapersonnelle. De leur côté, les Minangkabaus rapportent un degré d'adaptabilité significativement moins important que les Bataks et Javanais.

Chez les préadolescents népalais, les auteurs font état de variations sur le plan de l'expression et de la régulation des émotions en fonction non seulement des compétences propres à chacun d'entre eux, mais aussi en tenant compte de la classe sociale à laquelle ils appartiennent (Cole et al., 2002). Comparativement aux enfants brahmins, la classe aristocratique népalaise, les enfants roturiers tamangs rapportent plus de honte et moins de colère, tandis que les enfants brahmins sont plus dans le contrôle face à ces mêmes émotions. Lorsqu'on évoque la régulation émotionnelle, si les enfants américains du même âge préfèrent les mesures régulatrices basées sur le problème et le contrôle comportemental, les enfants des deux sous-cultures népalaises donnent la priorité à la régulation centrée sur les émotions (Cole et al., 2002).

Entre les enfants indiens et américains de 6 à 9 ans, les différences en termes d'expression émotionnelle sont manifestes. Comparativement aux écoliers indiens, les enfants américains extériorisent plus de colère, de tristesse et de chagrin, et les expriment plus directement par la parole. Une disparité de motifs intrinsèques derrière cette différence manifeste est également identifiée. Si les enfants indiens entretiennent ardemment les normes sociales comme fil rouge de toutes conduites, les américains expliquent leur tendance expressive par leur désir de communiquer les émotions vécues avec autrui (Wilson et al., 2012).

A côté d'une telle diversité sur les données objectives des CE, la socialisation parentale des émotions des enfants est aussi une thématique étroitement liée à la culture. En première vue, en concordance avec les données antérieures récoltées auprès des parents américains et européens, les enfants chinois et coréens qui bénéficient des mesures de support (e.g., les réactions de support) de la part de leurs parents tout au long de leur socialisation émotionnelle expriment moins de problèmes comportementaux et plus de conduites prosociales (Jin et al., 2017 ; Song & Trommsdorf, 2016). Cependant, différentes nuances culturelles au niveau de

la socialisation émotionnelle apparaissent dans de nombreuses études. Les premières recherches interculturelles dans ce domaine, conduites auprès des mères et enfants japonais et américains, présentent des résultats intéressants. L'analyse des comportements maternels envers les nouveau-nés à moins d'un an de vie indique que les mères japonaises se montrent plus indulgentes aux expressions émotionnelles désagréables des enfants et moins intéressées par l'enseignement de l'autonomie pour leur progéniture que les mères américaines. Dans la même étude, les auteurs remarquent aussi que les mères japonaises font plus d'effort pour ne pas montrer leur propre colère devant les enfants (Miyake et al., 1985). Fiorilli et al. (2015) relèvent que les mères chinoises des enfants d'âge préscolaire à Hong Kong rapportent plus de réactions de support (réactions centrées sur le problème et sur les émotions, l'encouragement à l'expression émotionnelle) et plus de minimisation que les mères italiennes lorsqu'il s'agit de gérer les émotions négatives des enfants. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes maternels quant aux réactions de type punitif. Les types de réactions maternelles, inclus dans le contexte général de la socialisation parentale des émotions des enfants, peuvent varier en fonction de la culture, mais aussi de l'émotion cible à socialiser. Les données récoltées auprès des mères américaines, turques et roumaines des enfants de 2 ans confirment ce constat (Corapci et al., 2018). Tout d'abord, face à la colère des enfants, alors que la réaction centrée sur le problème est mobilisée de manière égale à travers les cultures, les mères turques et roumaines utilisent plus d'actes de réconfort et formulent plus de raisonnements basés sur les relations que les mères américaines qui appliquent plus de mesures disciplinaires envers les conduites des enfants. En ce qui concerne la tristesse, tous les groupes des mères manifestent le même niveau de réaction centrée sur le problème et centrée sur les émotions. Finalement, en ce qui concerne le bonheur, les mères américaines le valident plus fréquemment que les mères des deux autres cultures.

Au sein d'une même culture, il arrive parfois que la philosophie de socialisation parentale en général et les réactions face aux expressions émotionnelles des enfants en particulier ne soient pas constantes tout au long du développement de l'enfant. A titre d'exemple extrême, Cole et Tamang (1998) constatent un tel changement chez les mères roturières tamangs au Népal. Avant que les enfants n'atteignent l'âge de 3 ans, elles n'hésitent pas à les dorloter lorsque ces derniers expriment de la colère ou d'autres émotions inconfortables. Néanmoins, au-delà de cet âge, les mères tamangs adoptent une tout autre attitude, cette fois plus négative et réprobatrice (réprimande, dérision...) aux mêmes expressions émotionnelles. Ce changement de réaction et d'attitude ne s'observe pourtant pas dans d'autres catégories sociales népalaises (Cole & Tamang, 1998). Dans le but de souligner les particularités de la socialisation émotionnelle dans le cadre d'une même culture, les auteurs asiatiques mettent l'accent sur le(s) principe(s) de base qui guide(nt) les parents à mobiliser en priorité certaines mesures de socialisation et négliger certaines autres. Par exemple, les mères de la province indienne de Gujarat adoptent les objectifs de socialisation émotionnelle axés sur les relations en dépit de ceux axés sur l'autonomie. Cette inclination est encore plus saillante car les mères gujaratis rapportent souvent des explications centrées sur les relations aux enfants lorsque ces derniers expriment de la tristesse ou de la colère. En conséquence, les enfants qui reçoivent plus de réactions socialisantes maternelles accompagnées d'explications

relationnelles adoptent à leur tour plus de comportements prosociaux que ceux qui les reçoivent moins (Raval et al., 2014). Prenant en considération la vision rétrospective des jeunes de 12 à 15 ans au sujet du processus de socialisation émotionnelle effectuée par leurs propres parents, Yeo et al. (2019) relèvent à la fois des similitudes et des disparités entre la Chine continentale et Singapour. Pour les adolescents des deux pays, les réactions parentales centrées sur le problème et les émotions constituent une source de support. La minimisation d'une part, et la punition et la détresse parentale d'autre part, sont des réactions de non-support. Par contre, la place de l'encouragement de l'expression des émotions n'est pas pareille entre deux groupes. Si cette réaction est écartée chez les jeunes Chinois, les adolescents singapouriens l'incluent dans le même construit que d'autres réactions parentales de support (Yeo et al., 2019).

2. Différentes perspectives culturelles capables de diversifier le destin des compétences émotionnelles et le processus de socialisation parentale

Dans les liens complexes entre la culture, les CE et la socialisation parentale, il est toujours difficile d'avoir une compréhension complète des relations qui réunissent ces concepts. Les cadres théoriques issus de vastes revues de littérature interdisciplinaires, sont nécessaires afin de démêler cette situation. Un exemple représentatif de ces cadres est celui de Hofstede (2001), repris par Halberstadt et Lozada (2011), qui intègre l'essentiel de nombreux travaux préalables et fournit une présentation systématique. Selon ces auteurs, lorsqu'il s'agit d'étudier l'entrecroisement entre les émotions et les croyances, les structures et les pratiques culturelles, il ne faut pas négliger de prendre en considération les cinq éléments suivants, à savoir (1) l'individualisme *versus* le collectivisme, (2) la distance du pouvoir dans la société, (3) les représentations de la place de l'enfant dans la famille et dans la culture, (4) les manières d'apprendre de l'enfant et (5) les valeurs attribuées à l'expérience et l'expression émotionnelles de l'enfant. Avant de développer en détail chacun de ces éléments, il est important de souligner qu'ils sont complémentaires et permettent d'esquisser un cadre culturel théorique qui stimule les travaux empiriques postérieurs (Halberstadt & Lozada, 2011).

- (1) **L'individualisme *versus* le collectivisme** : les études sur le contraste de ces deux caractéristiques culturelles fondamentales ont été inaugurées et développées depuis le début du nouveau millénaire par Hofstede (2001). D'après ce chercheur, il est vivement recommandé de prendre en compte ce contraste dans l'analyse et/ou l'interprétation des études transculturelles portant sur les émotions en général, et sur les CE et la socialisation parentale en particulier, dans la mesure où il se rapporte directement aux valeurs de base dans différentes cultures. Plus précisément, une culture plus orientée vers l'individualisme valorise l'autonomie, la spécificité de chaque individu et soutient en priorité la motivation pour atteindre le but de réalisation de soi. Au contraire, une culture orientée vers le collectivisme tend à mettre en avant l'harmonie interpersonnelle au désavantage de l'épanouissement personnel. Elle valorise le respect, la cohésion et l'appartenance aux groupes sociaux. Au niveau des CE, de nombreux résultats de recherche sont unanimes pour constater que ce contraste a un impact considérable dans

la façon dont un enfant, depuis un très jeune âge expérimente, exprime et interprète ses émotions et celles des personnes dans son entourage (Lewis et al., 2010 ; Zahn-Waxler et al., 1996). Markus et Kitayama (1991) vont encore plus loin en suggérant des invariances culturelles : dans les cultures collectivistes, l'expression non contrôlée des émotions négatives (e.g., la colère) et positives (e.g., la joie) est sujette à une mesure de régulation, sinon elle risque d'altérer les relations sociales qui tendent à se maintenir les plus harmonieuses possibles. Au niveau de la socialisation parentale, l'influence de ce contraste est également loin d'être minime. Prenons l'exemple de l'étude comparative effectuée par Keller (2007). Les résultats de cette étude montrent que les comportements maternels varient de manière considérable en fonction de la référence culturelle des mères participantes. Chez les mères chinoises des nouveau-nés à l'âge de 3 mois, les conversations avec les bébés sont amplement teintées des valeurs allocentriques et impliquent plus la relation mère-bébé. A l'inverse, les mères américaines des enfants de même âge rapportent plus de thèmes qui sont en lien avec la capacité du bébé d'être autonome. C'est ainsi que le contraste de valeurs fondamentales exerce son influence tout au long du développement émotionnel de l'enfant, à travers la socialisation parentale qui est, elle-même, profondément enracinée dans la culture (Keller, 2007, 2003).

- (2) **La distance du pouvoir** : en ce qui concerne ce deuxième aspect du cadre théorique culturel, Hofstede (2001) fait allusion au fait que les individus d'une certaine culture acceptent et attendent que le pouvoir dans leur propre société ne se distribue pas de manière égale à tout le monde. Par conséquent, deux niveaux hiérarchiques de distance de pouvoir se définissent. Les cultures ayant un niveau élevé de distance de pouvoir sont celles où l'inégalité de pouvoir est existentielle, où les individus des classes supérieures sont de nature différente de celle des classes subordonnées et dans lesquelles les gens doivent adapter leur manière d'interagir en fonction du statut social du partenaire. En revanche, dans les cultures qui maintiennent un bas niveau de distance de pouvoir, les individus gardent la conviction solide selon laquelle les soi-disant supérieurs et subordonnés sont tous des êtres-humains et l'inégalité hiérarchique des rôles dans la société, si elle existe, n'est qu'une convenance. La relation entre la distance du pouvoir et l'idéal culturel de l'expression émotionnelle a fait l'objet de nombreuses études interculturelles. Matsumoto (1989) a montré que dans une culture où la distance de pouvoir est importante, on s'attend à ce que les émotions négatives comme la tristesse, la colère et la peur se manifestent de manière moins intense. Conformément à ce constat, les résultats issus du travail de Gonzalez-Ramos et al. (1998) auprès des Américains originaires d'Amérique Latine, montrent que l'expression directe de la colère d'une personne envers les membres plus âgés dans sa famille, surtout les hommes, est découragée car elle contrarie le principe de respect de la hiérarchie intergénérationnelle (*respecto* en Espagnol) chez eux. Voici une autre donnée différentielle : face à l'effort pour favoriser les interactions face à face et encourager le tour de parole dans les conversations des mères avec leur enfant, les enfants allemands y répondent activement à leur tour et encouragent ainsi les mères à répéter leurs actions. Il s'agit donc, à première vue, d'une boucle d'interaction « classiquement » nécessaire pour le développement socioémotionnel de l'enfant, une condition si connue dans la littérature qu'elle-même n'attire plus d'attention particulière. Par contre, chez les Gusiis au Kenya et Nsos au Cameroun, les mères n'appliquent pas les mêmes réactions à leurs progénitures et ces derniers n'y font pas appel non plus. Dans ces cultures africaines,

qui ont un niveau plus élevé de distance de pouvoir, le statut des parents et celui des enfants sont loin d'être équivalents. En d'autres termes, la mère et l'enfant ne peuvent être « amis ». Ainsi, il est difficile, voire étrange et impensable pour les mères Gusiis et Nsos de suivre les recommandations éducatives venant des manuels éducatifs européens, tout simplement parce qu'elles ne partagent pas les mêmes fondements culturels que les mères allemandes (Dixon et al., 1981 ; Keller, 2003). Au Népal, cette divergence s'associe à la différence de distance de pouvoir induite par la stratification sociale présentée ci-dessus. Chez les roturiers Tamangs, le développement naturel de l'enfant a le primat sur l'éducation parentale. En revanche, chez les aristocrates Chhetri et Brahmin, les parents assurent une grande responsabilité dans la socialisation émotionnelle de leur enfant (Cole & Tamang, 1998).

- (3) **Les représentations de la place de l'enfant dans la famille et dans la culture :** Halberstadt et Lozada (2011) entendent par cette notion les représentations partagées et diffusées dans une société à propos de la nature, du potentiel et des compétences de l'enfant, ainsi que les mesures et moyens que les adultes doivent solliciter afin de le faire grandir dans les meilleures conditions. Ceci étant, la place réservée à l'enfant dans la famille et dans la société, varie d'une culture à une autre, voire au sein d'une même culture. Dans celles où le christianisme a une influence majeure dans l'histoire culturelle, l'enfant est souvent vu comme un cadeau divin au couple et à la famille (Diener, 2000). Dans les sociétés extrême-orientales où les doctrines confucianistes dominent l'idéologie générale des gouvernements et des peuples, les représentations sociales de l'enfant tournent autour de l'innocence et de la bonté constitutionnelle (Nguyễn Duy Càn, 2017 ; Nguyễn Khuê, 2002). En dehors de toutes connotations religieuses et à travers différentes cultures, l'enfant peut se doter d'une valeur simplement et purement économique pour la famille et la société (Kagitcibasi & Ataca, 2005). De manière logique, tout processus de socialisation parentale dépend donc en fonction de cette diversité des représentations de la place de l'enfant. Les parents chinois accordent une très grande importance à des mesures d'éducation, notamment le modelage et le maintien de la discipline, qu'ils délivrent à leur enfant, et à l'impact de l'environnement sur le développement de celui-ci. Selon eux, puisque l'enfant est, au départ, vu comme une feuille blanche qui deviendra ensuite un brouillon ou un chef-d'œuvre en fonction des empreintes venant de l'extérieur, la protection et le choix des tâches dépendent de l'effort des parents. Au contraire, les parents issus d'une culture qui met plus l'accent sur les potentialités internes de l'enfant peuvent se décharger de leur responsabilité et donner plus de place à sa liberté pour qu'il s'ouvre à de nouvelles expériences sociales et émotionnelles (Hofstede, 2001).
- (4) **Les manières d'apprendre de l'enfant :** comme son nom indique, ce point s'attache très étroitement à la représentation de la place de l'enfant dans la société mentionnée ci-dessus. Selon Halberstadt et Lozada (2011), le terme « apprendre » dans cette section peut être compris dans un sens large : de l'apprentissage dit cognitif/intellectuel de nouvelles connaissances scolaires et extrascolaires jusqu'au sens où l'enfant apprend à vivre et à être. Bien entendu, les cultures humaines se positionnent différemment par rapport à ce même problème. Pour concrétiser les points de convergence et de divergence entre les cultures, les auteurs nous suggèrent de parcourir quatre questions suivantes :

- Quand l'enfant serait-il socialement perçu comme capable d'apprendre à partir des expériences émotionnelles ?

Chaque culture est munie d'un « calendrier » propre à propos du développement socioémotionnel de l'enfant. Plusieurs études interculturelles montrent que les mères de multiples cultures adoptent différentes estimations pour le moment de maturation émotionnelle de leur progéniture. Comparativement aux mères américaines, les mères japonaises pensent que ce moment a lieu plus précocement tandis que les mères italiennes l'estiment plus tardivement (Edwards et al., 1996 ; Goodnow, 1984). Appliquant la même procédure de recherche, Hess (1980) constate que les mères libanaises croient que leur enfant est capable de comprendre les échanges émotionnels à un âge bien plus précoce que les mères australiennes.

L'enfant apprend-il par son propre processus de maturation *ou* par le biais de l'éducation ? Face à cette question, le positionnement de différentes cultures témoigne d'une diversité. Si les mères taïwanaises sur l'île de Taïwan et mayas de la province mexicaine de Yucatan pensent que le processus d'apprentissage de l'enfant est inhérent à sa maturation naturelle, les mères nsos au Cameroun croient que, sans éducation parentale et sociale, l'enfant ne peut apprendre à gérer ses émotions ou vivre parmi les autres (Chen & Luster, 2002 ; Gaskin, 1996 ; Keller, 2003). Aux États-Unis, les mères américaines ont progressivement révisé leur point de vue au fil de l'histoire contemporaine du pays. D'après Brazelton et Sparrow (2006), ces dernières ont délaissé la maturation naturelle de l'enfant en faveur de l'éducation parentale. Suite aux multiples mouvements socioculturels et économiques durant le dernier siècle, ce changement a, bien entendu, des répercussions sur les conditions idéales des CE d'un individu dans la société américaine et aussi les manières dont les parents socialisent les émotions de leur progéniture. Les mères chinoises maintiennent la conviction selon laquelle les enfants de bas âge ne sont pas encore capables de comprendre la complexité des situations socioémotionnelles et de prendre des décisions qui vont servir au mieux leurs intérêts. Ainsi, dans l'assistance maternelle tout au long du processus de socialisation des émotions des enfants, les mères chinoises se conforment aux influences confucianistes, idéologie qui domine leur société, qui prescrivent que les enfants devraient être encouragés à être modestes, coopératifs, sages et sensibles socialement (Wu, 1985 ; Wu et al., 2002). Les mères italiennes, qui n'hésitent pas à montrer de l'affection envers leur enfant, cherchent à construire une convivialité affectueuse dans le lien entre êtres humains chez leurs enfants. En conséquence, les tendances à instrumentaliser et à objectiver les situations émotionnelles sont rejetées (Molinari & Speltini, 1997).

- Qui est véritablement responsable de l'apprentissage de l'enfant ?

Il est tout à fait intuitif de penser que les parents, notamment les mères, ont la responsabilité d'établir les premiers fondements solides pour l'apprentissage et la socialisation des enfants. Cependant, les données ethnographiques récentes montrent que cette affirmation peut être culturellement trop restrictive. Les parents sont, certes, parmi des acteurs socialisants importants, mais pas uniquement (Gaskin, 1996). Chez les Kitisigis au Kenya, les autres enfants proches de l'enfant cible jouent un rôle socialisant similaire à celui

des parents (Super & Harkness, 1996). Aux Etats-Unis, si les parents sont responsables de guider et enseigner les CE de leur enfant, c'est l'enfant lui-même qui, lorsqu'il accède à l'âge adulte, est totalement en charge de sa vie émotionnelle (Craig et al., 2010). A l'autre bout du monde, la stratification hiérarchique dans la culture népalaise offre aux enfants différents choix d'agents socialisateurs à l'égard de l'expression émotionnelle dans diverses situations d'interaction sociale (Cole & Tamang, 1998).

- Comment l'enfant apprend-t-il en général ?

Comme évoqué précédemment, ce questionnement fournit plusieurs réponses culturellement distinctes. Comme tout autre apprentissage, celui des CE pour les parents et les enfants taiwanais passe par la discipline et l'entraînement (Chen & Luster, 2002). Chez les Américains, les réponses favorisées consistent en l'expression et la discussion sur les émotions (Halberstadt & Lozada, 2011).

En bref, la combinaison des choix par rapport à ces quatre questions portant sur la nature de l'apprentissage émotionnel de l'enfant participe, d'une part à orienter la philosophie et les mesures que les parents de chacune des cultures appliquent à leur enfant lorsqu'il s'agit des problématiques en lien avec des émotions, et d'autre part à définir vers quoi un enfant doit évoluer sur le plan émotionnel. Face à cette diversité interculturelle, il est nécessaire de prêter plus d'attention à ce point, ce qui était passé sous silence pendant longtemps.

- (5) **Les valeurs attribuées à l'expérience et l'expression émotionnelles de l'enfant.** En premier lieu, il est important de souligner que les émotions de base, tout en gardant un caractère universel quant au vécu, n'ont pas les mêmes valeurs sociales dans certaines sociétés. Cela signifie que certaines cultures font plus attention à certaines émotions que d'autres et les prennent comme cibles principales de tout processus de socialisation. Connue sous le nom de « l'émotion socialisante » (*socializing emotion*), cette émotion mise en avant par la société et guidant tous les comportements et finalités sociales, sert à orienter les individus à suivre les normes et les valeurs culturelles et leur inculquer le conformisme social (Röttger-Rössler et al., 2015). A titre d'exemple, les Baras au Madagascar mettent en avant la peur. La socialisation parentale des parents Taos de l'archipel de Lanyu du Taiwan tourne majoritairement autour de l'anxiété. L'expérience et l'expression des émotions dans les différentes cultures ne suivent pas le même chemin. Si la colère est mal acceptée chez les Utkus, les Chinois et les Japonais (Markus & Kitayama, 1991) à cause de son caractère socialement dérangeant, elle est, au contraire, favorisée chez les micronésiens Ifaluks et les Kalulis en Papouasie (Lutz, 1988). La différence des valeurs assignées aux émotions et à leur expression, influence donc les réactions des parents lorsqu'ils doivent gérer la socialisation émotionnelle de l'enfant. Reprenons l'exemple des mères camerounaises Nsos et kényanes Gusiis cité ci-dessus. Sous les yeux des parents provenant d'autres cultures, elles peuvent sembler étranges, voire froides lors de leurs interactions avec leur enfant en bas âge, puisqu'elles n'accordent ni de grands sourires ni des regards attentifs à l'enfant comme le font souvent les mères américaines (Dixon et al., 1981). Pourtant, elles agissent comme cela pour des raisons spécifiques : comme les Gusiis et les Nsos considèrent le calme comme un critère optimal socialement idéal chez un individu, les mères appartenant à ces cultures essaient aussi d'être calmes face à diverses expressions de leur enfant et, par

conséquent, évitent toutes situations ou stimuli qui pourraient encourager ses cris ou ses hurlements (Keller & Otto, 2009). Dans la même logique, tandis que les cultures occidentales considèrent la neutralité des parents à l'égard de l'expression émotionnelle de l'enfant comme une mesure punitive, elle est souvent observée chez les mères asiatiques comme plutôt encourageante. Par exemple, les mères javanaises, chinoises et japonaises soulignent toute l'importance de la restriction de l'expression des émotions puisque le contrôle de soi, surtout le contrôle émotionnel, est un des critères les plus importants du bon développement de l'enfant (Bond & Hwang, 1986 ; Eisenberg et al., 2001 ; Tsai et al., 2006).

En complément à cette revue de quatre dimensions culturelles à prendre en compte, Mesquita et Ellsworth (2001) y ajoutent encore une autre non négligeable. D'après ces auteurs, les différences entre les cultures en termes de CE et/ou de socialisation parentale sont, en partie, expliquées par la diversité des **(6) évaluations** portées sur le domaine des émotions. Tout d'abord, il faut différencier, parmi chaque culture, les répercussions des évaluations simples qui sont faites immédiatement et automatiquement suite à un événement émotionnel, et celles des évaluations complexes effectuées plus tardivement, avec plus de prise de conscience et mobilisant plus d'effort cognitif. Ensuite, il est aussi indispensable de considérer l'évaluation de la pertinence culturelle d'un certain événement émotionnel dans la culture et celle portant sur le degré de cohérence entre les émotions et les motifs intrinsèques des personnes qui les vivent. Les multiples niveaux d'évaluation au niveau individuel respectent toujours des règles évaluatives liées au contexte historico-culturel dominant. Ce principe permet de comprendre que l'intensité des vécus de tristesse et de colère chez les étudiants universitaires en Inde est significativement moins élevée que celle de leurs collègues américains, dans la mesure où les premiers font plus d'évaluations basées sur la cohérence entre ces émotions négatives et les motifs intérieurs (Dhawan et al., 1995). Plus précisément, plus ces émotions sont cohérentes avec les motifs individuels, moins sera grande l'intensité des ressentis individuels de tristesse et de colère.

Ce parcours des dimensions culturelles susceptibles de varier l'expression des CE et le processus de socialisation parentale apporte un éclairage nécessaire pour saisir les raisons sous-jacentes des différences interculturelles. En guise de conclusion pour cette partie, reprenons certains exemples cités ci-dessus en mettant en lumière ces dimensions culturelles.

D'abord, revenons aux archipels indonésiens. Se défendant de conclure de manière trop précipitée (en se basant seulement sur les différences quantitatives) que les Minangkabaus sont moins flexibles que d'autres ethnies à s'adapter aux nouvelles situations émotionnelles, les chercheurs lient l'interprétation de ces résultats aux valeurs culturelles fondamentales propres à chaque peuple. Chez les Bataks sumatranais, un individu socialement idéal serait celui ou celle qui est indépendant, ayant un désir de réalisation de soi et une capacité de contrôle. De leur côté, les Javanais mettent en avant un individu qui est capable de vivre en harmonie avec autrui, c'est-à-dire celui qui possède la capacité de faire plaisir aux autres en leur montrant de la sollicitude. Tout spécialement, les Minangkabaus sumatranais mettent en première ligne la cohésion familiale et les coutumes traditionnelles. Pour cette société matrilineaire où la descendance des biens et du nom de la famille s'effectue par la lignée des femmes, rien n'est comparable à l'unité, l'intimité et le sens d'appartenance entre les

membres d'une même famille. Cette diversité de fondements culturels explique plus ou moins directement la partie visible de l'iceberg – la moyenne des scores obtenus d'une même échelle de mesure des CE. Prenons les Minangkabaus pour exemple. Étant donné les valeurs qui gravitent autour de la cohésion familiale, les Minangkabaus ne mettent, sinon très peu, l'accent sur les mesures de contrôle (ou régulation) émotionnel(le) dans les contacts en dehors du cadre familial. Ce manque de contrôle dans l'expression émotionnelle dans les liens sociaux peut être très mal vu chez les Javanais qui mettent l'harmonie sociale à l'avant-plan, alors qu'il est sans importance majeure chez les Minangkabaus. Par conséquent, un jugement uniquement basé sur les différences statistiques issues des études comparatives interculturelles serait une simplification abusive.

De façon similaire, cette perspective peut être applicable pour comprendre les différences apparentes des scores de CE issus des enquêtes transculturelles. Obtenant un meilleur score total de CE, les étudiants birmans ne sont pas « émotionnellement plus compétents » que leurs collègues japonais, puisqu'ils ne vivent pas sur les mêmes terres et ne respirent pas dans la même ambiance culturelle. Dans un contexte encore traditionnellement collectiviste, il est attendu de ces étudiants qu'en situation de conflit, ils manifestent une préoccupation pour autrui plus élevée que pour soi et une attitude collaborative suffisamment efficace pour se mettre en situation de gagnant-gagnant. Les Birmans doivent ainsi prendre en compte certains « critères » propres qui doivent être respectés dans leur parcours de développement de CE. Au Japon, comme l'établissement d'une solution rapide avec agrément mutuel est culturellement plus important dans les conflits, les jeunes japonais n'ont qu'à accéder à d'autres « seuils culturellement attendus » pour bien mener leur vie au sein de leur société (Min & Takai, 2018).

Finalement mais pareillement, la compréhension de la notion japonaise d'*amae*, de plus en plus connue et devenue emblématique dans les études interculturelles, peut fournir une interprétation convaincante de la recherche des enfants japonais de la proximité physique avec leur mère et de l'éventuelle limitation de leurs activités ludiques. Littéralement, elle signifie un sens de proximité, d'intimité interindividuelle qui est indispensable dans le développement socioaffectif d'un sujet japonais, qui doit être maintenu le plus longtemps possible, et dont le fondement est le lien précoce entre mère et enfant. Cette notion n'est donc pas saisie de la même manière dans les sociétés qui valorisent l'indépendance personnelle et la réalisation de soi et qui sont susceptibles à la prendre comme le signe inquiétant d'une forme d'attachement insécurisant (Miyake et al., 1985).

3. La culture en tant qu'étayage des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale des émotions des enfants

Les multiples exemples mentionnés visent un même objectif, à savoir montrer que les émotions, les CE et la socialisation parentale sont toutes intégrées à la culture. D'ailleurs, il s'avère nécessaire d'apporter une brève synthèse sur la place de la culture dans la définition de ces notions.

En premier lieu, tout comme la culture qui ne peut, en aucun cas, être assimilée à la notion de pays, les recherches interculturelles portant sur différents aspects des émotions et des CE ne se contentent pas à simplement comparer les résultats des participants d'un pays à ceux des autres, voire même entre différents sous-groupes au sein d'une même frontière. Seules les interprétations de ces résultats qui se rapportent à l'arrière-plan culturel de chaque culture, peuvent amener à une meilleure compréhension de ces dissimilarités. De ce fait, la combinaison de diverses approches et méthodologies de recherche est vivement recommandée pour permettre l'appréhension holistique de la thématique des CE.

Ensuite, chaque culture détermine un cadre spécifique de parcours et de contenu des interactions sociales. Un tel cadre fournit un champ d'apprentissage pour les enfants qui y vivent. Dans cette perspective, toutes les capacités de l'enfant sont culturellement fondées et ceci est plus important que ses capacités innées (Friedlmeier et al., 2006). En d'autres termes, les normes culturelles régulent les expressions émotionnelles de manière indépendante des expériences émotionnelles internes de chaque individu (Ekman & Friesen, 1971 ; Matsumoto & Ekman, 1989).

La compréhension du contexte culturel est effectivement cruciale pour concevoir les raisons sous-jacentes derrière les réactions et attitudes des parents en direction des compétences de leurs enfants (Cole & Dennis, 1998). Par conséquent, les compétences socioémotionnelles de l'enfant ne peuvent être évaluées sans prendre en compte les croyances des individus qui vivent dans cette culture à propos des objectifs des interactions sociales (Rubin et al., 1998). Ainsi, comme les notions de soi, des autres et des objectifs des interactions sociales varient en fonction des cultures, il est tout à fait compréhensible que les objectifs de la socialisation parentale suivent aussi cette lignée (Markus & Kitayama, 1991 ; Saarni, 1998).

En résumé, s'il est question de trouver une métaphore pour illustrer la place du culturel par rapport à l'entièreté de la vie émotionnelle d'un individu, l'image de l'étagage serait envisageable. L'étagage empêche non seulement la sphère émotionnelle de s'effondrer, il institue et anticipe la forme de celle-ci de sorte qu'elle s'établit solidement tout en gardant plus ou moins une harmonie avec le milieu environnant.

4. Les compétences émotionnelles et la socialisation des émotions dans le contexte du Vietnam

4.1 Présentation générale du Vietnam

Le Vietnam, actuellement connu sous l'intitulé officiel de la République socialiste du Vietnam, est un pays qui se situe à l'est de la péninsule indochinoise dans la région de l'Asie du Sud-Est. D'une superficie de 331.212 km² (65^{ème} rang mondial) et avec une population de 96.21 millions d'habitants (15^{ème} rang mondial, d'après le recensement gouvernemental en 2019), le Vietnam est un pays limitrophe de la Chine, du Laos, du Cambodge et de l'océan Pacifique. S'étirant sur une côte de 3.260 km et se trouvant à l'embouchure de deux grands fleuves asiatiques (le Mékong au Sud et le fleuve Rouge au Nord), la géographie du Vietnam

est fortement diversifiée. Hormis les deux grands deltas de ces fleuves, les montagnes et les plateaux occupent la partie ouest et divisent le pays en deux zones climatiques différentes. Tandis que le Nord, tempéré par le climat subtropical humide, connaît les quatre saisons de manière relativement explicite, le climat du Sud dépend majoritairement de l'influence des moussons, ce qui explique son caractère bi-saisonnier (une saison de pluie et une autre plus sèche). Les citoyens vietnamiens appartiennent à 54 groupes ethniques, dont un qui constitue la forte majorité (les Kinh ou Viet, 85.30%). Le vietnamien, une langue austro-asiatique de nature monosyllabique et tonale, est la seule langue officielle du pays.

Au carrefour des voies commerciales, routières et maritimes, le Vietnam a connu une histoire mouvementée, rythmée par des périodes de guerre, d'indépendance et d'annexion. À partir de l'an 2800 avant J.-C. les premiers indices de l'existence d'un état indigène et autonome dans le delta du fleuve Rouge ont été découverts. Suite à la défaite du roi An Dương Vương contre les chinois en l'an 179 avant J.-C., le territoire du peuple Viet qui se trouve actuellement dans la moitié nord du pays, avait été annexé à la Chine. Pendant un millénaire d'inclusion, les Vietnamiens avaient continuellement essayé de garder leur propre culture sans être totalement assimilés à celle provenant du Nord. Seulement en 938 après J.-C., après la fameuse bataille maritime de Bạch Đằng contre l'armée chinoise, Ngô Quyền est devenu roi des Vietnamiens et a ouvert une nouvelle ère d'indépendance de l'empire de Đại Việt (Grand Viet). Cette période témoignait également d'une expansion géographique significative du peuple Viet vers le Sud, illustrée par l'annexion du territoire du royaume du Champa et d'une partie de l'ancien Royaume du Cambodge (jusqu'au XVII^e siècle). En 1858, une autre page de l'histoire s'est tournée : la France tirait son premier coup de fusil dans le but de coloniser le Vietnam en particulier et l'Indochine en général. La Deuxième Guerre mondiale, la bataille de Điện Biên Phủ puis les Accords de Genève sur la guerre d'Indochine (1954) ont marqué la fin de la colonisation française au Vietnam. Aussitôt que la Guerre froide dominait le panorama politique mondial, le Vietnam est redevenu un terrain de conflit. La scission du pays en deux entités distinctes – la République démocratique du Vietnam (ou le Vietnam du Nord communiste) et la République du Vietnam (ou le Vietnam du Sud capitaliste) – n'a cessé qu'en 1975, lors du recul de l'armée américaine sur la base des Accords de Paris en 1973. Suite à la réunification, le Vietnam a abandonné l'ancien modèle d'autarcie socioéconomique en 1986 en faveur d'une économie de marché avant même la chute des régimes communistes en Europe dans les années 90. De nos jours, le Vietnam, restant toujours fidèle à l'idéologie communiste sur le plan politique, s'ouvre progressivement à la mondialisation et au multilatéralisme, et tend à devenir une importante puissance économique et culturelle du monde dans un avenir proche.



Figure 6. Le Vietnam dans la région de l'Asie du Sud-Est

4.2 Les fondements de la culture vietnamienne

Similaire à d'autres grandes cultures asiatiques, la riziculture dans les terres fertiles provenant des alluvions des grands fleuves et régulée par l'arrivée de la mousson constitue la base solide de la culture vietnamienne. L'époque du Néolithique avait été le début de la sédentarisation et de l'agriculture des plantes alimentaires, surtout le riz, dans le delta du fleuve Rouge. Les premières formes d'état antique et mythique s'étaient donc toujours érigées sur le pivot de l'économie agricole traditionnelle, d'ailleurs profondément dépendante de la nature en dépit d'importantes avancées techniques et instrumentales. Encore de nos jours, les Vietnamiens continuent à croire que tous phénomènes naturels (l'eau, la marée, les ouragans tropicaux, les tonnerres...), ceux qui sont indispensables à l'agriculture, sont au-delà du contrôle humain. On peut affirmer que, à côté du culte de la reproduction qui est propre à toute culture basée sur la production agricole, **l'animisme** était une des premières formes de croyance fondamentale chez les Vietnamiens. Selon ce culte, l'homme n'était pas le seul dans l'univers à avoir une âme. Autrement dit, les objets et les éléments naturels, surtout ceux qui ont lien avec la vie de l'homme en tant qu'agriculteur, étaient dotés eux aussi des esprits, souvent bien plus puissants que celui de l'homme. « Le roi de la terre règne le sol, le dieu de l'eau gouverne les courants des rivières » (« Đất có Thổ công, sông có Hà bá »). La montagne, le soleil, la lune, le feu, les grains... étaient plus que personnifiés : ils

étaient spiritualisés, voire divinisés. Les tendances à diviniser et à éterniser s'appliquaient aussi à des personnes, réelles et/ou mythiques. Elles pouvaient être l'image de la Mère (la sainte mère Liễu Hạnh), d'un héros qui avait réalisé un exploit merveilleux (e.g., Sơn Tinh pour le contrôle des inondations ou Trần Hưng Đạo pour avoir lutté contre l'invasion mongole), ou encore tout simplement nos **ancêtres**, ceux qui avaient fondé et perpétué la lignée. Plus tard, ces fondements ont été servis comme références aux premiers courants philosophiques et métaphysiques orientaux. Ceux qui ont été sauvegardés dans les plus anciens textes de la Chine antique étaient unanimes à reconnaître et promouvoir le principe de **l'harmonie universelle**. Le Yi Jing (易經), en français « Classique des changements », est un exemple par excellence. Daté avant le I^{er} millénaire avant l'ère chrétienne, ce document illustre déjà les représentations de l'homme, du monde et des règles universelles de transformation, dont l'opposition/la complémentarité binaire entre Yin et Yang, ou encore les fameux principes d'interaction de cinq éléments cosmiques de base. Encore à ce jour, ce principe majeur continue à exercer son influence dans plusieurs aspects de la vie quotidienne des Vietnamiens, de l'architecture à la gastronomie, de l'autogestion jusqu'aux principes d'interaction sociale.

L'harmonie universelle, là où l'homme ne constitue qu'une unité, a été particulièrement déployée et enrichie par Lao Zi (老子, circa VI^e – V^e siècle avant J.-C.) et s'était ensuite répandue sous la forme du **Taoïsme**. Dans son œuvre Dao De Jing (道德經, ou Livre de la Voie et de la Vertu), la balance dialectique entre le Yin et le Yang avait été soulignée en tant que principe de base de la nature et de toute société humaine. Un des résultats de ce principe dans la vie et les conduites des hommes était la loi du non-agir (無爲). Non-agir ne se traduisait pas par rien faire, mais agir selon la nature sans pousser quoi que ce soit à l'extrême. L'homme n'a plus de choix que suivre ce qui correspond à *l'ordre de la nature*, car « Le ciel et la terre ne sont pas humains ou bienveillants à la manière des hommes, ils considèrent tous les êtres comme si c'étaient des chiens de paille qui ont servi dans les sacrifices. » Malgré certains dérivés plutôt mystiques du Taoïsme dans le temps passé, les idées de Lao Zi étaient ancrées dans le savoir-vivre des Asiatiques car elles participaient à construire une représentation holistique de l'univers, ainsi qu'un idéal des conduites entre l'homme et la nature, et les hommes entre eux-mêmes.

Apparu presque à la même époque historique que le Taoïsme, le **Confucianisme** fondé par Kong Zi ou Confucius (孔子, 551 – 479 avant J.-C.) continuait à exercer son influence prédominante sur les sociétés extrême-orientales jusqu'à ce jour. À l'encontre de la coloration plus ou moins mystique et métaphysique du Taoïsme, le Confucianisme constitue une doctrine philosophique et morale plus concrète car il souligne l'idéal de l'homme (君子) comme membre de la société, ainsi que la primauté du respect des ordres hiérarchiques préexistants dans toutes formes d'institution. « Dans les idées de Confucius, on ne trouve pas l'enfer et le paradis, ni la stratification des dieux et des anges, ni les mythes sur la genèse du cosmos. [...] Sa philosophie est surtout celle qui entretient et garantit l'ordre social. Elle traite donc les problématiques de la morale relationnelle entre nous, êtres humains » (Lâm Ngũ Đường, cité dans Nguyễn Khuê, 2002). Comme l'homme vit dans un monde qui se veut moral, l'homme devrait être moral, envers les autres et lui-même. Plus

précisément, un être moral est celui qui applique du sens humain (仁) dans le lien avec autrui, qui connaît et respecte rigoureusement la hiérarchie sociétale et familiale (孝) selon sa place légitime parmi les autres (正名). Autrement dit, un personnage Ego, quels que soient son âge et son statut, devrait éprouver à la fois sa piété familiale envers ses parents et grands-parents en suivant leurs consignes et renseignements, ainsi que son respect envers les enseignants à l'école et d'autres personnes plus âgées. Au cas où cet Ego n'arriverait pas encore à compléter ces attentes, il serait donc encouragé à se redresser (修身) afin de devenir un meilleur être qui serait capable d'organiser soi-même et les relations qu'il maintient aux alentours (齐家, 治国, 平天下). Constamment privilégiée par les gouverneurs asiatiques tout au long de l'histoire, l'idéologie confucéenne devenait le principe le plus puissant qui dominaient les conduites interpersonnelles. Elle souligne aussi la nature sociale de l'homme : l'homme ne vit pas seul, c'est pourquoi il devrait apprendre à vivre *avec les autres* de manière harmonieuse.

Le troisième pilier culturel, tout aussi important, est le **Bouddhisme**. Créé par le prince indien Siddhartha Gautama (circa V^e siècle avant J.-C.), le Bouddhisme avait été instauré dans les terres vietnamiennes avant même qu'il ne soit connu en Chine (autour du II^e – III^e siècle après J.-C.). Qu'on le considère soit comme une philosophie soit comme une religion, le Bouddhisme se différencie des deux doctrines précédentes car il mentionne les aspects de la vie intérieure de chaque individu, tout en les incluant dans une perspective plus large de l'ordre de l'univers. Les livres de prières bouddhistes insistent sur la dualité entre, d'une part le corps qui est éphémère et périssable (et la vie actuelle n'est juste une résidence temporaire), et d'autre part l'âme qui est immortelle et susceptible à la réincarnation (*samsara*) (Thu Giang Nguyễn Duy Cần, 2017, 2014 ; Trần Ngọc Thêm, 1999). Il s'agit également d'un système de pensée qui se focalise sur la souffrance interne de l'homme (*dukkha*), ce qui provient des désirs et ambitions humaines (*trnsa*), ainsi que sur l'impermanence des phénomènes (*anitya*) et l'absence de soi (*anatman*). Le Bouddhisme suggère aussi que la souffrance peut prendre fin et que l'homme peut tout à fait accéder au pays de la libération (*nirvana*) (Thu Giang Nguyễn Duy Cần, 2017, 2014). Correspondant à des croyances locales préexistantes, au même titre que les deux autres grandes écoles de pensée, le Bouddhisme avait été introduit dans la culture vietnamienne et en devenu une partie intégrante, et reste, de nos jours, la religion la plus pratiquée au Vietnam, même chez certains citoyens qui se proclament athées sur le plan administratif.

Si la tendance prédominante entre différentes écoles de pensée en Occident, depuis la Grèce antique, consiste en la rivalité sur la base de la réfutation, le destin de ces trois grandes doctrines orientales évolue vers une direction alternative. Au lieu d'entrer en concurrence, elles s'entremêlaient. Les historiens ont appelé cet état de consonance les **Trois Enseignements**, ou plus exactement Cooccurrence synchronique des trois grandes pensées (三教). Par ailleurs, les principes et les pratiques des Trois Enseignements s'adaptaient aussi à des croyances traditionnelles autochtones pour former un système symbolique intégral. La culture vietnamienne n'est pas une exception. La disposition de l'autel des ancêtres dans les familles vietnamiennes est donc une illustration exemplaire. Plus que son nom indique, il n'y a pas seulement les portraits des défunts de la famille sur l'autel, mais aussi une ou plusieurs

statuettes de Bouddhas. A chaque festin ou cérémonie, les membres de la famille présentent des offrandes aux ancêtres et aux Buddhas, leur envoient de meilleurs vœux et espèrent qu'ils les bénissent en retour.



Figure 7. La rencontre imaginaire des trois grands personnages :
Confucius donne le bébé Siddhartha Gautama à Lao Zi

Le symbolique issu des Trois Enseignements et des croyances locales, à travers une histoire de plus de 2000 ans, s'enracine dans la vision du monde et de soi des Vietnamiens. Par contre, une longue histoire ne se traduit pas par un refus au changement. L'ouverture progressive au commerce maritime, l'arrivée du christianisme, la colonisation française, l'intervention des Américains, la mondialisation, l'internet et les avancées exponentielles de la technologie contribuent tous à l'environnement culturel moderne du Vietnam. Les héritages des Trois Enseignements et des croyances traditionnelles se voient donc modifiés et font face à la nécessité de s'adapter à la nouvelle vie de l'homme. Il s'agit là d'une vraie épreuve loin d'être simple à expliquer, jusqu'au point où elle pourrait devenir « un vrai drame si les anciennes valeurs de notre peuple (les Vietnamiens) entrent en grand conflit avec les nouvelles références venues d'autres endroits du monde. La résolution de ce croisement, ou de cet éventuel conflit, représente donc un enjeu capital pour notre peuple à présent, en ce qu'il décide notre imminent destin » (Đào Duy Anh, 1938/2015).

4.3 La place des émotions et des compétences émotionnelles dans la culture vietnamienne : qu'attend-on d'un individu au Vietnam au sujet des émotions et des compétences émotionnelles ?

En se basant sur ce fondement culturel, l'homme n'est donc qu'une partie, entre autres, de l'univers. La volonté et le désir individuels ont toujours une importance, mais il existe bel

et bien d'autres forces au-delà, comme celles de la nature. Le lien entre l'homme et la nature consiste en une adaptation mutuelle dans le principe de l'harmonie. Ainsi, la manipulation excessive de l'homme sur la nature entraînera certainement des dégâts. En bref, l'homme n'est qu'une partie prenante de l'univers et le lien entre l'homme et la nature, au détriment de toute volonté humaine, ne peut jamais être celui de maître-esclave ou maître-instrument.

Dans cette perspective, quelle est donc la place de l'homme, ou plus exactement celle de l'individualité, dans la société vietnamienne ? De la même manière que l'homme n'est qu'un élément de l'univers et se soumet à l'adaptation à la nature, l'individualité devrait s'effacer devant la collectivité. Un individu, bien qu'il soit un être à part entière sur le plan psychique, n'est point seul. « Bien que notre existence, notre corps et notre psyché soient importants, l'éthique primordiale l'est encore plus » (Trần Thái Tông, cité dans Nguyễn Khuê, 2002). Aussi au Vietnam, comme dans les autres coins de l'Extrême-Orient, un individu est toujours un représentant de sa famille, de son village et de ses autres groupes d'appartenance. Par conséquent, il/elle porte à la fois une identité personnelle et une identité sociétale. « Un homme vietnamien est né social et nourri pour devenir un être social. « Etre capable de vivre dans la société caractérise la vie d'un vietnamien » (Trần Ngọc Thêm, 1999). Ainsi, chacune des conduites d'un individu est interprétée à la fois en référence à sa propre personnalité, aux éléments du contexte et au niveau de son identité sociétale. La honte qu'une jeune femme ressentait après avoir eu un enfant hors mariage était loin d'être uniquement sa propre histoire, c'était également celle de sa filiation d'origine et de son village. Au contraire, la fierté ressentie suite à la réussite au concours national d'une jeune étudiante qui venait d'une région reculée était vécue par elle-même à la fois comme un exploit personnel et un cadeau à sa famille. Que ce soit pour décider ou pour agir, un individu doit réfléchir « à deux fois » : d'abord en ce qui concerne ses propres besoins et désirs, ensuite à propos de toutes les conséquences que cela pourrait entraîner pour lui-même, pour ses proches et pour leur relation. Ainsi, de nouveau, l'harmonie joue le rôle du fil rouge du lien entre l'homme et la société. Il s'agit donc de l'harmonie interpersonnelle.

D'une manière unanime et sans équivoque, les érudits d'autrefois et les chercheurs contemporains constatent qu'un individu vietnamien, quels que soient son sexe et son statut social, ont une vie sentimentale et émotionnelle riche (Phan Kế Bính, 1913-1914/2014 ; Trần Ngọc Thêm, 1999). Cette richesse se trouve à la fois dans les vies intrapsychique et relationnelle d'une personne. L'homme vietnamien, l'être émotif, se dote d'une grande palette de possibilités de vivre des émotions dans la vie de tous les jours, face aux changements continuels auxquels il doit faire face dans son propre parcours. D'ailleurs, dans un contexte socioculturel qui souligne telle harmonie interpersonnelle, il n'est pas surprenant de constater que la manifestation des émotions d'un individu sera toujours interprétée en prenant en compte le lien entre cet individu et le contexte relationnel qui l'entoure. Tout d'abord, il s'agit du lien entre la personne et lui, comme la compassion et la pitié à soi-même d'un individu inférieur dans la société qui ne peut changer son sort (« *Thương thay thân phận con tằm, Kiếm ăn được mấy phải nằm nhà tơ* »). Le lien entre l'individu et les membres de sa famille est particulièrement chargé d'émotions et d'affections, comme l'amour et la piété familiale (« *Chiều chiều ra đứng ngõ sau, trông về quê mẹ, ruột đau chín chiều* »). Toujours

dans cette perspective, le lien avec les autres personnes dans la société, que ce soit des amis, des enseignants ou des compatriotes, est également placé sous le signe des émotions et des sentiments (« *Bầu ơi thương lấy bí cùng, tuy rằng khác giống nhưng chung một giàn* »).

Il est actuellement préférable de discuter de la représentation sociale des enfants et celle de leur vie sentimentale. A la différence des adultes dont la vie est chargée d'émotions diverses, la conception de l'enfant et sa vie émotionnelle rencontre des particularités. Au lieu de mettre l'accent sur la singularité ou la dynamique émotionnelle de chaque progéniture, la tradition vietnamienne considère un enfant, né bon et vertueux dans sa nature (« *Nhân chi sơ, tính bốn thiện* »), comme un germe, une future plante qui se dote d'une possibilité de grandir et un élan à devenir un être émotionnel (« *Trẻ em như búp trên cành, biết ăn ngủ, biết học hành là ngoan* »). Ainsi, pour qu'un enfant devienne un futur individu émotif et apte à bien vivre suivant le principe primordial de l'harmonie sociétale, il importe que cet enfant soit bénéficiaire d'une bonne éducation et des pratiques parentales adéquates dès la petite enfance (« *Uốn cây từ thuở còn non, dạy con từ thuở con còn thơ ngây* »). Une jeune pousse de bambou est plus facile à ployer (« *Tre non dễ uốn* »), comme on dit souvent au Vietnam. L'apprentissage d'un enfant est, avant tout, celui des règles de conduite et des modalités d'expression socialement appropriées, ce qui se traduit par la primauté des savoir-vivre dans le lien avec autrui sur tout autre savoir. Une des responsabilités majeures des adultes, parents et enseignants d'école, inclut la transmission précoce du sens moral et de la convenance sociale aux enfants : « l'apprentissage des règles de conduite dans la vie commune avant tout, celui des lettres et des chiffres vient après » (« *Tiên học lễ, hậu học văn* »). La mise en pratique de ces règles de conduite s'applique à toutes les relations qui entourent un enfant. Dans sa famille, un enfant doit montrer la piété familiale aux parents, suivre les ordres et les conseils qu'ils lui donnent (« *Một lòng thờ mẹ kính cha, cho tròn chữ hiếu mới là đạo con* »). Avec ses frères et sœurs, comme ils partagent le même « sang », la solidarité et l'entraide passent avant la concurrence et l'affirmation de la singularité (« *Anh em như thể tay chân* », « *Chị ngã em nâng* »). Le respect et l'empathie éprouvés vis-à-vis des personnes extérieures sont synonymes de ceux qu'on porte pour soi-même (« *Thương người như thể thương thân* »). Ainsi, apprendre précocément à l'enfant vietnamien des principes d'interaction sociale fait preuve d'une détermination de construire un être socialement intégré qui serait capable de bien vivre avec les autres.

Le sens de la collectivité et l'interdépendance ne se limitent pas uniquement à orienter les comportements ; l'interprétation, la régulation et l'expression des émotions sont également à prendre en compte, car ces dernières jouent un rôle majeur dans les interactions humaines. Suivant le principe de l'harmonie sociale, une émotion, quelle qu'elle soit, ressentie de manière excessive, n'est pas la bienvenue. Ainsi, l'expression excessive de toute émotion risque de perturber à la fois le monde intérieur d'un individu et les relations interpersonnelles. À titre d'exemple, une trop grande intensité de la tristesse et de la colère serait interprétée comme signe de perte du contrôle de soi (« *Giận quá mất khôn, buồn quá mất ngon* »). L'évitement de l'escalade émotionnelle dans les conflits humains constitue une garantie de la stabilité relationnelle et sociale (« *Chồng giận thì vợ bớt lời ; Cơm sôi nhỏ lửa suốt đời không khê* »). Par ailleurs, l'explosion des émotions dites positives, telles que la joie ou la

fierté, pourrait être également inopportune (« *Chỉ nên vui thôi đừng vui quá* »). L'expression surabondante de la joie (fous rires) pourrait être considérée comme un manque de respect ou de sérieux (« *Những cô chưa nói đã cười. Chưa đi đã chạy là người vô duyên* » ; « *Cả vui chớ có vội cười ; Nơi không lễ phép chớ chơi làm gì* »). Par conséquent, l'importance repose sur la capacité qu'un individu met en place pour réguler ses vécus personnels. L'individu doit bien réfléchir avant d'agir, trouver les bons mots avant de prendre la parole et anticiper les réactions d'autrui face à ses propres expressions. A titre d'exemple, parmi les premières leçons de socialisation, il est attendu qu'un enfant apprenne à « tourner sa langue sept fois avant de s'exprimer » (« *Uốn lưỡi bảy lần trước khi nói* »). Aussi, bien que la parole soit frivole, il faut qu'une personne évite de s'exprimer de manière trop franche (ou trop excessive) afin d'éviter que les interlocuteurs soient vexés ou entrent en conflit (« *Lời nói chẳng mất tiền mua, lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau* » ; « *Khi nói thì phải lựa lời, chớ sai !* »). De ce fait, il est plus ou moins incontestable que l'aspect interpersonnel constitue un composant indissociable dans la dynamique émotionnelle de l'individu qui vit dans cette disposition culturelle. Cependant, les données provenant des ressources historiques, littéraires et culturelles ne suffisent pas à nous informer sur les stratégies émotionnelles concrètes à appliquer.

Dominés par des doctrines confucéennes utilisées prioritairement et en permanence par plusieurs systèmes politiques pendant plus de deux millénaires, le patriarcat et l'attribution des rôles sociaux en fonction des sexes et des générations définissent la culture vietnamienne. Les rôles et responsabilités d'un homme et d'une femme ne sont pas similaires tant sur le plan sociétal qu'au niveau familial, d'autant plus qu'ils dépendent de leur place dans la généalogie. Par conséquent, les attentes de la société diffèrent d'un individu à un autre et influencent leurs comportements. Pour un homme, (futur) chef de la famille, il est attendu qu'il se montre loyal à la patrie, pieux envers ses parents et courageux à poursuivre les buts de sa vie (« *Trai thời trung hiếu làm đầu* » ; « *Làm trai cho đáng nên trai ; Xuống đông đông tinh, lên đoàn đoàn yên* »). L'accent porte donc sur sa volonté, son ambition et sa détermination afin de devenir un gentilhomme (君子 ou « *quân tử đại trượng phu* »), la représentation sociale de l'homme moralement bon qui pratique la vertu d'humanité. En revanche, la soumission au modèle de trois dépendances et quatre vertus est contraignante pour une femme. Pour elle, il est attendu de suivre et de montrer son dévouement à son propre père, à son mari et ses fils, et d'entretenir la capacité de gérer le travail de ménage, la beauté, la politesse dans la parole et la fidélité à ses proches (« *Gái thời tiết hạnh làm câu trao mình* » ; « *Tại gia tông phụ, xuất giá tông phu, phu tử tông tử* » ; « *Công, dung, ngôn, hạnh* »). Ainsi, en tant que père et mère, les responsabilités de chaque parent vis-à-vis des enfants sont différentes. Le soin et l'éducation des enfants dans les premières années de vie sont attribués à des personnages féminins de la maison, y compris la mère et les grands-mères. S'il s'agit d'un enfant bien portant, la société reconnaît les efforts de sa mère plus que son père (« *Cha sinh không bằng mẹ dưỡng* »). Par contre, si l'enfant est gâté, sa mère (et parfois ses grands-mères) doit en assumer l'entière responsabilité (« *Con hư tại mẹ, cháu hư tại bà* »). Le rôle de la mère ne se limite pas à nourrir et prodiguer des soins de base à l'enfant, mais aussi d'aider à développer, chez son enfant, une habileté dans la vie sociale. Chez le

père, il est attendu que celui-ci participe à faire découvrir le monde à l'enfant et l'aider à développer son intelligence (« *Mẹ dạy con thì khéo, bố dạy con thì khôn* »).

Comme cela se passe dans toute autre société, les parents vietnamiens croient que le développement intellectuel, social et émotionnel de leur enfant ne peut se faire sans éducation active des parents. Si les parents ne participent pas à l'éducation et à la socialisation de leur enfant, ce serait un crime devant la lignée et la société entière (« *Đẻ con chẳng dạy chẳng răn ; Thà rằng nuôi lợn mà ăn lấy lòng* »). Plusieurs méthodes et stratégies d'éducation et de socialisation ont été abordées à travers les contes, les légendes historiques, les textes anciens, et les proverbes. Tout d'abord, les parents sont responsables de prodiguer des conseils et des recommandations à leurs enfants (« *Trai lành gái tốt ra người ; Khuyến con trong bấy nhiêu lời cho chuyên* »). Pour les enfants, il est attendu que ces derniers en tiennent compte de manière sérieuse, de sorte qu'ils ne soient pas perçus comme déloyaux envers leurs parents (« *Cá không ăn muối cá uon ; Con cãi cha mẹ trăm đường con hư* »). Par ailleurs, les parents vietnamiens reconnaissent le rôle décisif des environnements familial et social dans le parcours développemental de leur enfant. L'interaction régulière avec de bons agents socialisants contribue à une construction saine de l'intellect et de compétences socioémotionnelles, et vice versa (« *Gần mực thì đen, gần đèn thì sáng* »). La mère de Mencius, très fameux philosophe chinois confucéen au IV^e siècle avant J.-C., avait déménagé sept fois d'affilée afin que son enfant puisse bénéficier d'un environnement socioéconomique plus « convenable ». Au sein de la famille, les parents donnent des modèles de conduites et de stratégies socioémotionnelles aux enfants. Autrement dit, ils leur fournissent des exemples pour que les enfants puissent les réappliquer dans la vie plus tard. Plus particulièrement, dans la culture vietnamienne, il est légitime que les parents puissent adopter des mesures dissuasives, voire punitives dans le processus de socialisation de leurs enfants. D'une part, cette réaction est conforme à l'ordre hiérarchique générationnelle selon laquelle les enfants doivent suivre toutes les recommandations émises par leurs parents. D'autre part, il se peut que la représentation sociale de ce type de réaction ne soit pas semblable entre l'Extrême-Orient et le monde occidental. Selon des parents vietnamiens, même si la dissuasion et la punition peuvent créer des moments plus difficiles à court terme, elles pourront être profitables à long terme (« *Mai kia con mới nên người ; Lớn khôn con nhớ mấy lời răn đe* »). Les données littéraires et historiques étaient convergentes au point où les coups de fouet donnés par les parents ne signifiaient pas un manque d'amour. Inversement, les punitions étaient plutôt un gage d'amour et d'attention des parents (« *Thương con thì cho roi cho vọt ; Ghét con thì cho ngọt cho bùi* »). Distrait par les autres élèves de sa chasse, l'empereur Tự Đức (1829 – 1883) n'avait pas pu être présent au palais impérial pour préparer l'anniversaire de la mort de son père qui devait se dérouler deux jours plus tard. En rentrant à la capitale le lendemain et sachant que la reine-mère serait en colère, il s'est agenouillé devant elle en lui tendant un fouet, en guise de punition, pour que cela lui serve de leçon. Cette anecdote tirée de l'histoire officielle du Vietnam montre que, d'une part même un roi ne peut échapper aux règles de la hiérarchie générationnelle, et d'autre part la punition corporelle occupait une place importante dans l'éducation émotionnelle des parents vis-à-vis de leurs enfants. Ici, la punition avait été anticipée par l'enfant même lorsqu'elle paraît prévisible, voire inévitable. Dans la littérature, la punition était, plusieurs fois, évoquée comme une réaction parentale

régulière face aux émotions négatives des enfants. Un exemple spécifique se trouve dans le fameux roman « Le peigne d'ivoire » (Chiếc lược ngà) de Nguyễn Quang Sáng. Thu, fille cadette de Monsieur Sáu, ne reconnaît pas son père quand il est revenu à la maison après huit années d'absence, car il était agent secret de l'armée révolutionnaire. Vu le mépris et l'antipathie de sa fille, M. Sáu lui a donné une gifle intense. Sa fille se sentait ensuite pleinement coupable de ses réactions excessives. C'était après un effort de réconciliation de Mme Sáu que ce conflit s'est apaisé et Thu a commencé à ressentir l'amour que son père lui prodiguait. Ces exemples montrent que les signes d'affection entre les parents et les enfants ne signifient en aucun cas l'absence de punition. Ces deux côtés constituent les deux faces d'une même pièce de monnaie, l'une ne se détache pas forcément de l'autre. Parfois, les réactions punitives fortes peuvent faire preuve d'un grand intérêt qu'un individu porte sur un autre, souvent entre un parent et son enfant, comme dans le proverbe que les Vietnamiens citent souvent : plus on s'aime, plus les morsures sont profondes (« *Thương nhau lắm, cắn nhau đau* »).

Les signes de dissuasion des parents sont variés et dépendent de la réceptivité de l'enfant en question. S'il s'agit d'un enfant dit « gâté », les parents peuvent favoriser des punitions sur le plan corporel, e.g., les coups de fouet. Lorsque l'enfant se dote d'une capacité réflexive élevée, une grimace, e.g., froncer les sourcils peut suffire pour faire baisser l'intensité de ses émotions négatives (« *Người đại thì phải đánh đau, người khôn ta chỉ cần chau đôi mày* »). Il est également important de souligner que l'adoption de ces stratégies de réaction par les parents vietnamiens ne peut être assimilée systématiquement à une communication dite violente, surtout si elle n'a lieu que sporadiquement dans la vie quotidienne de la famille. Au contraire, il serait souhaitable de supposer que la dissuasion et la punition font partie du style propre de socialisation des enfants chez les parents vietnamiens, et que ce dernier est de nature différente que celui qui fait modèle dans le monde occidental.

5. L'état des lieux des données empiriques autour de la thématique émotionnelle au Vietnam

5.1 Chez les adultes et jeunes adultes

En raison des guerres consécutives qui se sont déroulées dans l'histoire moderne du Vietnam, l'enseignement de la psychologie en général et l'apparition des premières études scientifiques vietnamiennes en psychologie n'ont commencé qu'à partir des années 1950. Plus précisément, le premier programme universitaire en psychopédagogie date de 1958 à l'Université de pédagogie de Hanoi. Avant la réunification du pays en 1975, sous l'influence des idéologies communistes soviétiques, les premières études empiriques dans le Nord du Vietnam ont été menées dans la perspective stricte de la psychopédagogie et n'ont pas souvent inclus les problématiques émotionnelles dans des recherches portant sur les processus d'apprentissage et d'enseignement. Dans la moitié Sud du pays, bien que les approches contemporaines de la psychologie scientifique aient été enseignées dans les milieux académiques, l'attention portée sur les émotions ne figurait pas au premier plan des études qui étaient d'ailleurs assez rares à cette époque. Après 1975, tandis que les héritages

des académiciens sudistes se sont interrompus suite à des complications politiques, l'idéologie socialiste lénino-marxiste continuait à être le filigrane des études scientifiques en psychopédagogie jusqu'à la dissolution de l'Union soviétique en 1991. Cet événement a marqué un changement radical dans plusieurs aspects de la vie politique et sociale, y compris le monde scientifique du pays. Les domaines de l'enseignement et de recherche en psychologie n'en étaient pas l'exception.

L'intérêt porté aux émotions et à des compétences émotionnelles rejoignait aussi le mouvement général d'ouverture à d'autres thématiques de recherche et références idéologiques. Dans les premiers temps, inspirés des avancées contemporaines du monde scientifique sur les connaissances émergentes de l'intelligence émotionnelle (EI), les chercheurs venant de l'Académie vietnamienne des sciences sociales et humaines et de l'Institut national de psychologie ont pris l'initiative d'introduire au Vietnam les nouveaux modèles et conceptions de l'EI. Les efforts de ces équipes de chercheurs oscillaient entre la traduction des ouvrages essentiels et la publication des revues théoriques sur la thématique de l'EI de l'époque en langue vietnamienne (Đương Thị Hoàng Yến, 2008, 2010 ; Nguyễn Công Khanh, 2002, 2003 ; Nguyễn Huy Tú, 2000, 2001). Ces mises à jour ont été considérées comme des références théoriques importantes pour de nombreuses études sur le thème de l'EI publiées dans les années qui ont suivi. Plusieurs enquêtes ont été menées pour faire l'état des lieux des aspects de l'EI auprès de différentes populations à travers le pays. Une forte majorité de ces études ont été réalisées chez les étudiants universitaires, à la fois dans les grandes métropoles et les provinces (e.g., Đỗ Thị Nga, 2009; Đỗ Thu Hiền, 2008 ; Huỳnh Thị Minh Hằng, 2007 ; Lê Hồng Lợi, 2006 ; Nguyễn Hồi Loan, 2007 ; Nguyễn Thị Tuấn Anh, 2008 ; Phan Trọng Nam, 2007, 2012 ; Trần Thị Gấm, 2012). Il s'agissait des études de nature normative et qui se référaient à des modèles théoriques précédemment introduits au Vietnam en utilisant des outils qui s'y rattachaient (e.g., le *Mayer-Salovey-Caruso Emotion Intelligence Test* de John D. Mayer, Peter Salovey et David R. Caruso, et le *Self-Scoring Emotional Intelligence Tests* de Mark Daniel en se référant à la théorie de Daniel Goleman). Deux points de convergence ont été découverts suite aux résultats obtenus de ces études : (1) le niveau total de l'EI des étudiants universitaires était positivement corrélé à leur performance académique et (2) tandis que l'EI total des étudiants ne variait pas en fonction de leur sexe, leur niveau socioéconomique exerçait une influence significative sur le score de l'EI en faveur de ceux qui venaient d'un milieu plus aisé (e.g., Phan Trọng Nam, 2007, 2012 ; Nguyễn Hồi Loan, 2007). Non moins abondantes que les publications concernant la population spécifique des étudiants universitaires, les études portées sur l'EI chez les enseignants d'école ont aussi suscité un vif intérêt. Certaines équipes de recherche ont accordé une attention particulière à décrire l'état des lieux des aspects de l'EI auprès des (futurs) maîtres d'école, et en développer certains de ces aspects dans le but d'améliorer leur qualité d'enseignement (Đương Thị Hoàng Yến, 2004 ; Nguyễn Thị Dung, 2007, 2008 ; Nguyễn Thị Hiền, 2007). Le choix des premières populations ciblées de ces études était expliqué, d'une part par leur accessibilité, et d'autre part par une certaine loyauté du corps scientifique vietnamien à l'époque par rapport à la tradition de recherche menée en psychopédagogie et qui existait depuis environ 50 ans. Cependant, les projets de recherche en EI plus récents se sont intéressés à des échantillons plus variés. À titre d'exemple, comme

l'EI était de plus en plus connue par le monde commercial et industriel, des recherches sur le niveau général et les composants de l'EI ont été menées auprès de différents positions et métiers entrepreneuriaux (chez les comptables : Phan Thị Cẩm Linh, 2015, chez les chefs d'entreprise et managers : Đoàn Xuân Hậu, 2016, pour une revue de littérature : Nguyễn Huy Tú, 2001). Les résultats de ces études ont montré que les composants de l'EI, notamment la capacité de contrôle de soi, contribuaient de manière importante à la réduction du stress vécu et à la productivité dans le travail.

5.2 Chez les adolescents

Suivant l'affluence des recherches destinées à faire l'état des lieux de l'EI auprès de différents échantillons dans la société, certains chercheurs ont également étudié les caractéristiques de l'EI chez les adolescents vietnamiens, en utilisant toujours, dans les premiers temps, la méthodologie classique qui se base sur le principe d'autoévaluation à l'aide des questionnaires (Phan Trọng Nam, 2012 ; Võ Hoàng Anh Thư, 2010). Pourtant, l'intérêt sur l'IE chez les adolescents a pris une tout autre direction, à savoir les associations entre l'IE et les relations importantes que les jeunes entretenaient dans la vie de tous les jours. Etant donné que les relations sociales étaient parmi les principaux vecteurs de l'apparition des émotions négatives chez les adolescents au Vietnam (Nguyễn Phước Cát Tường & Đinh Thị Hồng Vân, 2010), certains auteurs ont démontré que plus la qualité des relations familiale et amicale des jeunes était satisfaisante, plus leur niveau de l'EI était élevé (Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thủy Vân, 2015). Par ailleurs, quelques différences entre les sexes ont été relevées. Si les filles obtiennent un meilleur score en régulation émotionnelle interne que les garçons, les résultats de ces derniers sont significativement plus élevés en gestion de stress et d'adaptabilité (Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thủy Vân, 2015). Par ailleurs, les garçons reçoivent plus de tendresse des parents, tandis que les filles sont plus « soumises » au contrôle parental (Trương Thị Khánh Hà, 2012).

Un autre courant de recherche sur les compétences émotionnelles chez les adolescents vietnamiens qui est toujours d'actualité consiste à découvrir les stratégies de régulation et d'adaptation face à l'émergence des émotions négatives. Certaines études préliminaires ont souligné que les adolescents vietnamiens en fin de secondaire arrivaient mieux à réguler la honte que la peur ou encore la colère (Lê Thị Ngọc Thương, 2011), et cette capacité de régulation était applicable pour les émotions que les adolescents ressentaient eux-mêmes (régulation intra-individuelle) et pour celles qu'ils percevaient chez leurs interlocuteurs (régulation interindividuelle) (Trần Thị Thu Mai & Lê Thị Ngọc Thương, 2012). Si les émotions positives sont souvent susceptibles d'être exprimées de manière appropriée, les adolescents au Vietnam mobilisent des stratégies plus diverses lorsqu'ils ressentent une ou plusieurs émotions négatives, à savoir la tristesse, la colère, la peur et l'anxiété (Đào Thị Oanh, 2009). Pour les jeunes, les situations liées à l'apprentissage dans le contexte scolaire (e.g., passer un examen) sont plus susceptibles d'engendrer des émotions négatives que celles liées à la vie intrafamiliale (e.g., faire face aux attentes parentales), et ces dernières plus que celles relatives aux relations amicales (e.g., entrer en conflit avec un pair) (Đinh Thị Hồng Vân, 2014 ; Đỗ Thị Lệ Hằng, 2009). Malgré une certaine unanimité dans les résultats récents

concernant l'absence de différence entre les sexes et les années scolaires, la mise en application des stratégies de régulation émotionnelle et d'adaptation chez les jeunes connaît une grande variété selon la nature de l'émotion vécue et le contexte social où cette émotion survient. Par exemple, si Đỗ Thị Lê Hằng (2009) a constaté que les jeunes vietnamiens préféraient les stratégies centrées sur les émotions plutôt que celles qui visaient à régler directement le problème, Võ Thị Tường Vy (2010) a découvert que l'agir était plus privilégié par les jeunes que toutes stratégies cognitives, car les actions mèneraient à des conséquences imminentes et ne laisseraient plus les émotions perturbantes se prolonger. Face à la tristesse, Đào Thị Oanh (2009) a montré que les jeunes Vietnamiens ont tendance à l'éviter, tandis qu'ils privilégient la modification de la situation en cas de la colère et l'expression émotionnelle en cas d'anxiété. L'expression de la colère ne peut être possible que dans le cadre familial, alors que le choix de non-expression de l'anxiété peut être sollicité quand les jeunes doivent faire face à leur enseignant (Đinh Thị Hồng Vân, 2014).

5.3 Chez les enfants

Par rapport à des études qui s'intéressent à l'IE en particulier et à la dynamique émotionnelle en général chez les adultes et les adolescents, celles au sujet de la vie émotionnelle des enfants vietnamiens sont apparues plus tardivement et en quantité moindre. Le premier volet de recherche portait sur les témoignages et les expériences vécues des professeurs d'école face à l'expression émotionnelle de leurs élèves dans le contexte scolaire. Plus précisément, dans le cadre de leur travail dans les écoles maternelles et primaires, les enseignants rapportent qu'ils doivent gérer plus régulièrement les manifestations d'anxiété, de tristesse et de colère chez les élèves. Par conséquent, ils ressentent beaucoup d'anxiété, d'impuissance et de fatigue (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2019). Dans une autre étude, Trần Thị Tú Anh et Trịnh Thị Thúy (2017) ont découvert que même si les enseignants étaient convaincus de la nécessité d'introduire des méthodes qui avaient pour but d'augmenter les compétences socioémotionnelles dans leur travail d'enseignement de tous les jours, ils n'étaient pas prêts à les appliquer dans l'immédiat à cause de la charge existante de leur travail et de l'effectif trop important d'élèves dans une classe (environ 35-50 élèves/classe). Le deuxième volet consiste à décrire directement des manifestations émotionnelles chez les enfants vietnamiens âgés de 3 à 10 ans. Déjà en école maternelle, certaines études ont montré que les compétences d'identification, d'expression et d'évaluation des émotions étaient présentes et effectives, mieux chez les filles que chez les garçons (Lê Thị Ngọc Thương, 2014 ; Trần Hoàng Thị Thu Thủy, 2014). Les auteurs ont également souligné que ces compétences émotionnelles à cet âge étaient plus efficaces pour les émotions intraindividuelles que les émotions d'autrui. A propos des enfants en primaire, les résultats d'une étude visant à étudier les expressions émotionnelles dans le cadre scolaire ont révélé que la tristesse, l'indifférence, la peur et la colère étaient parmi les émotions les plus souvent extériorisées et/ou identifiées par les enseignants (Lê Mỹ Dung, 2015). Ces premières données ont suscité un intérêt particulier de l'éducation nationale et de la société dans le domaine de l'éducation des compétences socioémotionnelles pour les enfants pendant ces dix dernières années au Vietnam, ce qui se traduit par l'apparition des recherches et des programmes qui se basent majoritairement autour du modèle de *Socio-Emotional skills*

(Huynh et al., 2018 ; Trần Thị Thu Mai & Nguyễn Hữu Long, 2012). Les caractéristiques de la vie émotionnelle et sentimentale ont été décrites dans certaines études auprès des populations d'enfants spécifiques telles que les enfants de rue (Văn Thị Kim Cúc, 2005) ou autistiques (Ngô Xuân Điệp, 2009).

5.4 Synthèse

Après avoir esquissé le contexte actuel de recherche autour des émotions et des compétences émotionnelles au Vietnam, ce qui est important à retenir est récapitulé aux points suivants :

- L'intérêt scientifique porté sur les émotions et les compétences émotionnelles résulte d'un grand mouvement de réforme du gouvernement vietnamien en 1986 et s'est accru dans les années 90 avec la publication en langue vietnamienne des ouvrages contemporains, notamment ceux dont la thématique principale tournait autour du nouveau concept de l'IE.
- Les modèles de l'IE ont toujours un impact majeur en tant que références théoriques pour les études empiriques vietnamiennes. Par contre, le nombre de modèles référés reste encore modeste. La plupart des études publiées dans les journaux locaux se réfèrent aux modèles proposés par Salovey, Mayer et Caruso ; un peu moins en ce qui concerne les modèles de Goleman et de Bar-On. La perspective générale de ces études est de considérer les compétences émotionnelles d'un individu comme étant une forme équivalente à l'intelligence cognitive.
- Au contraire d'une abondance des études dont la population cible était les jeunes adultes (souvent universitaires), les recherches sur les compétences émotionnelles des adolescents et enfants vietnamiens se limitent à un effectif encore modeste. Deux arguments sont mis en avant pour expliquer cette répartition : (1) la disponibilité des références théoriques au sujet de la structure de l'IE chez les adultes déjà traduites et (2) l'accessibilité de la population des jeunes (surtout universitaires) par rapport à d'autres populations.
- L'objectif principal des études se borne jusqu'à présent à faire l'état des lieux de l'IE chez une population donnée, sinon entre deux échantillons qui se différencient par des variables sociodémographiques de base (sexe, âge, niveau économique familial...). Le résultat scolaire (ou la performance académique en sens large) se trouve parmi peu de variables dépendantes qui ont été associées aux études empiriques, tandis que d'autres sorties importantes (e.g., les problèmes comportementaux) restent absentes.
- Sur le plan méthodologique, les études existantes sont majoritairement quantitatives, transversales et s'opérationnalisent sous forme d'enquête, à l'aide des questionnaires autoévaluatifs. L'exception se trouve dans certaines études auprès des enfants où s'appliquent l'observation en milieu naturel et la triangulation des données (questionnaires donnés aux parents et/ou enseignants). Parmi les outils de mesure, en lien avec les cadres théoriques susmentionnés, l'échelle de *Mayer-Salovey-Caruso Emotion Intelligence Test* (MSCEIT de John D. Mayer, Peter Salovey et David R. Caruso) et le *Self-Scoring Emotional Intelligence Tests* (SSEIT de Mark Daniel suivant la théorie de Daniel Goleman) étaient privilégiés, excepté au cours d'une récente étude où les auteurs ont choisi d'utiliser l'échelle de *BarOn Emotional Quotient inventory*

(BarOn EQ-i : YV, Reuven BarOn, Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thùy Vân, 2015).

- Restant fidèle à l'influence soviétique, beaucoup de recherches se sont intéressées à étudier les émotions et les CE chez les jeunes en tant qu'apprenants (en primaire, en secondaire et en université) et chez les enseignants. Toujours dans cette perspective, certaines méthodes ont été étudiées afin d'améliorer les CE des apprenants dans leur processus d'apprentissage scolaire. Cependant, très peu d'études au Vietnam ont mis l'accent sur les émotions et les CE des enfants et/ou adolescents dans leur cadre familial

Partie empirique

Introduction

Après avoir passé en revue le panorama théorique, cette partie empirique examine de manière concrète différentes caractéristiques des CE des enfants et adolescents vietnamiens. Etant donné la trajectoire développementale des CE et la diversité des outils et paradigmes d'études en fonction de l'âge des participants, cette partie empirique est divisée en deux parties : la première concerne les CE des enfants vietnamiens de 6 à 9 ans, et la deuxième celles des adolescents de 15 à 18 ans. Dans cette perspective, cinq études ont été conçues. Les deux premières (chapitres 4 et 5) correspondent à la première partie accentuant certaines CE chez les enfants et les réactions parentales face aux émotions de ces derniers. Les deux suivantes (chapitres 6 et 7) correspondent à la seconde partie et mettent en évidence le profil des CE chez les adolescents au Vietnam. La dernière (chapitre 8) est une étude mixte plutôt consacrée à explorer les représentations sociales des profils d'enfants et adolescents « émotionnellement compétents » dans la culture. Avant de passer toutes ces études en revue, il est important de souligner que dans le cadre de ce travail de thèse, faute de temps et d'outils disponibles, il a été quasi impossible d'étudier tous les aspects des CE chez les enfants et adolescents.

Plus précisément, le chapitre 4 consiste en une enquête menée auprès de 246 mères et pères des enfants vietnamiens âgés de 6 à 9 ans en vue d'explorer leurs propres compétences de régulation émotionnelle, leurs types de réactions lorsqu'ils doivent faire face à différentes émotions de leur enfant dans la vie quotidienne, ainsi que leur observation au niveau de la régulation des émotions de leur enfant. Dans cette étude, outre la comparaison entre pères et mères sur chaque variable étudiée, on pourrait attendre que les styles de réactions parentaux dits « de support » associent positivement au niveau élevé de régulation émotionnelle chez les parents et chez leur enfant.

Au chapitre 5, l'objectif de recherche porte sur le niveau de conscience (l'identification), le lexique et la capacité à réguler les émotions chez 264 enfants vietnamiens de 6 à 9 ans. Tandis que les mères remplissent un questionnaire pour évaluer la régulation émotionnelle des enfants, ces derniers sont invités à participer à une séance de testing où ils doivent identifier des émotions ressenties dans les vignettes reflétant la vie de tous les jours (e.g. le LEAS-C). Les réponses fournies par les enfants font l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives. Pour cette étude, on émet l'hypothèse selon laquelle les filles obtiennent un

meilleur niveau de conscience émotionnelle que les garçons, et que l'âge et le niveau socioéconomique des enfants aient des effets significatifs aux résultats des compétences émotionnelles mesurées. En outre, on s'attend aussi à trouver des phénomènes spécifiques liés à l'utilisation du langage émotionnel dans le verbatim des participants.

Le chapitre 6 examine l'influence du sexe, de la face (comme valeur humaine) et de la compétence d'expression émotionnelle sur la décision d'exprimer les émotions vécues dans certaines situations quotidiennes chez 214 adolescents vietnamiens âgés de 15 à 18 ans. Par ailleurs, cette étude consiste également à découvrir les arguments sous-jacents de cette décision, ainsi que les attentes des participants quant aux réactions des personnes dans leur entourage. On suppose que l'influence des facteurs susmentionnés varie en fonction de chaque situation spécifique, que la référence aux normes sociales se trouve parmi les arguments appuyés et que les adolescents attendent que leur entourage puisse leur fournir des réactions plutôt centrées sur leurs émotions et le problème rencontré.

Le chapitre 7 est composé de deux petites études qui regroupent la participation de 1.548 adolescents vietnamiens. La première examine l'association entre, d'une part les compétences de régulation des émotions de soi et d'autrui, et d'autre part les variables « de sortie » telles que les problèmes de comportements internalisés et externalisés, ou encore la performance scolaire des participants. La deuxième consiste à analyser le lien entre les deux versants de la régulation émotionnelle et le sentiment de satisfaction dans la vie. En ce qui concerne les hypothèses, on s'attend à trouver des associations significativement positives entre les versants de la régulation des émotions et toutes les variables dépendantes mentionnées, ce qui confirmerait l'effet bénéfique de la régulation émotionnelle en général sur les aspects importants du fonctionnement de l'adolescence.

Le chapitre 8 implique à la fois les deux volets, puisque son objet d'étude repose sur les représentations de 68 adultes vietnamiens à propos de ce qui signifie, pour eux, un enfant/adolescent « émotionnellement compétent ». Plus concrètement, cette étude permet de déceler les caractéristiques des profils d'enfants et d'adolescents qui sont socialement considérés comme dotés de bon niveau des CE. Pour ce travail d'analyse qualitative, on s'attend à trouver à la fois des concordances et des spécificités par rapport aux modèles théoriques préexistants sur les CE.

Chapter 4

Questioning the supportiveness of encouragement of emotion expression

A study among mothers and fathers of vietnamese primary school aged children

Abstract

In many studies on socialization of emotions, parental supportive reactions to children's emotions were demonstrated to predict children's socioemotional outcomes. However, the equivalence between mothers' and fathers' reactionary practices, as well as the similar degree of supportiveness between reactions, have been challenged in recent cross-cultural research. Within this framework, this study (1) examined the factorial structure of theory-based supportive reactions among Vietnamese parents, and (2) compared supportive reactions between Vietnamese mothers and fathers, as well as their relationships to parents' and children's emotion regulation abilities. We invited 246 Vietnamese parents (mean age = 38.68, SD = 6.03, 57.72% mothers) of 212 children between 5–9 years old to complete a cross-sectional survey. The results showed that, for both parent groups, encouragement of emotion expression stood out as a different construct and was less preferred than emotion-focused and problem-focused reactions. No significant difference in all supportive reactions was found between Vietnamese mothers and fathers. All parents' emotion-focused and problem-focused reactions correlated significantly with children's emotion regulation, whereas encouragement of emotion expression did not. The mediating role of supportive reactions between parents' and children's emotion regulation were only identified in fathers. The current findings are relevant not only to further cross-cultural research, but also to practice to the extent that encouraging emotion expression would not be the most appropriate and effective reaction to Asian children's emotions.

Keywords

Parental supportive reactions; encouragement of emotion expression; emotion regulation; parents; Vietnam.

Questioning the supportiveness of encouragement of emotion expression

A study among mothers and fathers of vietnamese primary school aged children

1. Introduction

Parental reactions to children's emotions is one of the most noticeable practices connecting to the ways parents deal with children's emotions in daily life. Their reactions can significantly predict many aspects of children's emotional social functioning (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007), and were included in different parental emotional socialization models. Denham (2005) introduced parental reactions, as well as teaching about emotions and modeling emotional expression as principal mechanisms of the emotional socialization process. In their heuristic model of the socialization of emotions, Eisenberg et al. (1998) mentioned reactions to children's emotions as a substantial socialized behavior, besides emotional expressiveness and discussion of emotion. Although different potential socializers in children's everyday lives could exert multiple reactions to children's emotions, reactions exerted by parents are more impactful to children's socioemotional development than others' responses (Denham, 2005). Researchers generally agreed on making a distinction between supportive and unsupportive reactions when studying parents (Eisenberg et al., 1998; Fabes et al., 2002). Within a specific scope of supportive reactions, three concrete reactions were proposed: (1) emotion-focused reactions (EFR) that intend to manage children's emotions and change their emotional reactions, (2) problem-focused reactions (PFR) that intend to eliminate the source of the problem by encouraging children to learn new skills to manage their stress, and (3) encouragement for emotion expression (EE), which consists of helping children to express their living emotions (Eisenberg et al., 1998).

Over the past twenty years, evidence demonstrating a strong association between reactions to children's emotions and different behavioral and socioemotional aspects of children have continued to grow. Cross-sectional and longitudinal studies confirmed the relationship between maternal supportive reactions and children's emotional abilities (Eisenberg et al., 1994a, 1998), as well as with psychopathological risks and symptoms (Jin et al., 2017; Lim & Lee, 2017). When they receive supportive reactions from parents, school-aged children notice that emotions are useful and manageable (Gottman et al., 1996), show less psychological distress, and display more sympathy to others' concerns (Denham, 2005). Empirical outcomes also highlight the predicting role of supportive parental reactions on children's emotional competences, such as emotion comprehension (McElwain et al., 2007) and regulation (Fabes et al., 2002; Denham & Grout, 1993). Beyond research that identifies direct associations between parental reactions and child outcomes, studies that relied on models of emotional socialization also examined the influence of broader family-context

elements on these relationships. Eisenberg et al. (1998) suggested that parental reactions mediated the interrelation between parental characteristics, such as emotion regulation ability and children's regulation strategies. In line with this inaugural work, Morris et al. (2007) also emphasized the impact of broader family contexts, such as parental emotion-related beliefs or regulation abilities, on children's emotion regulation (ER) through various parental reactions. Empirically, the indirect effect of parents' regulation self-efficacy on children's ER through parental supportive reactions was shown (Gunzenhauser et al., 2014).

In addition to the studies described above, literature reviews and empirical research projects also revealed other factors that influence parental socialization of emotions and its relationship to children's regulatory abilities. Not surprisingly, different studies focused on the role of parent gender and discerned substantial results. Several research reports showed that, when compared to fathers, mothers were more emotionally expressive (Halberstadt et al., 1995; Wong et al., 2009) and reported more supportive reactions to children's emotions (Garside & Klimes-Dougan, 2002; McElwain et al., 2007). Gunzenhauser et al. (2014) found that both mothers' and fathers' reactions played a mediating role between a parent's regulatory self-efficacy and a child's cognitive reappraisal ability. This result confirmed previous empirical findings included in models of socialization of emotions (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007). However, given that a majority of these empirical findings was obtained from middle-class European American samples, a complete understanding of the effects of parental reactions and gender on children's emotional abilities cannot be attained without evidence from cultural settings in which they are embedded (Dunsmore & Halberstadt, 1997; Halberstadt & Lozada, 2011; Trommsdorff & Kornadt, 2003). In a comparative study, Brown et al. (2015) demonstrated that while European American and Lumbee mothers reported more supportive reactions than fathers did, African American mothers and fathers reported nearly equal levels of supportive reactions. Each culture provides social norms, beliefs, and practices that channel parental reactions toward emotions to ensure that leading social values and structures persist over generations (Gottman et al., 1996).

From this viewpoint, researchers from Asia examined nuances in the socialization of children's emotions among Asian parents, as compared to Western parents' findings and theoretical models. Asian parents' reactions to children's emotions differ from the reactions of Westerners to the extent that the reactions of Asian parents are grounded in collectivist and community-oriented values (Hofstede, 2001; Schwartz, 1992). Study outcomes among Indian mothers in Gujarat showed that the expression of negative emotions, such as sadness and wrath, is less socially acceptable than the expression of physical pain; hence, mothers and children are expected to control their expression of excessive negative emotions (Raval et al., 2007; Raval & Martini, 2009). Similarly, in countries where Three Teachings (Buddhism, Confucianism, and Taoism) ideologies are predominant, one's direct expression of excessive emotions, whether negative or positive, is accompanied by a risk of disturbing interpersonal harmony (Heine et al., 1999). In line with this principle, Asian mothers often restrict children's inappropriate positive emotional expression by providing concrete, situation-specific explanations in a supportive way (Trommsdorff & Kornadt, 2003), and

impede children's negative emotions so they do not upset others (Markus & Kitayama, 1991). Moreover, Asian children were encouraged to express their sadness in appropriate social circumstances (Cole et al., 2006), but not anger (Raval et al., 2007). Because of all of these nuances, Asian researchers have been cautious about merging children's negative emotions into a single construct (Ersay, 2014).

Current findings also suggested that Asian parents may not equally value subtypes between categories of reactions (supportive and unsupportive), nor even within a category. In terms of supportive reactions, EFR and PFR were frequently among the highest-rated maternal reactions, whereas EE received a lower score (Park et al., 2012a). Similarly, in a comparative study involving comparisons between preadolescents and adolescents in Singapore and China, Yeo et al. (2009) found that EE constituted a separate construct than EFR and PFR in China and was rated lower. Thus, the positive impact of EE on negative emotion-aroused circumstances is still a debatable topic in Asia.

As part of Eastern Asian cultures, Vietnamese cultural contexts have been under the influence of classical ideologies from the Three Teachings, as well as modern Western ones such as Marxist dialectical materialism, which was officially adopted by the government 60 years ago (Rozycka-Tran et al., 2017). Despite this ongoing interplay, Vietnamese culture continues to be recognized as collectivist, where community-related values predominate individualistic ones (Khanh Ha et al., 2015). Displaying respect to generational and organizational hierarchies persists in the form of shared principles that maintain interpersonal harmony in both family and social contexts. Norms for emotion regulation and expression are concretely reflected in popular tales, idioms, and classic texts, and are taught to children from an early age. It is expected for a Vietnamese child to be reminded of emotion-related norms such as *"một câu nhin, chín câu lành"* ("a delicate answer turns away wrath") and to regulate excessive emotions in social interactions (e.g. *"đặng không mừng mát không lo; thắng không kiêu bại không nản"* – "better to stay humble after a big achievement; stay calm after a massive defeat"). Within this cultural setting, the influence of gender stereotypes on one's emotion-related processes, such as emotional socialization, becomes a noteworthy topic. Traditionally, boys are taught to demonstrate bravery, whereas girls are expected to display virtues. In a recent empirical study, Trương Thị Khánh Hà (2012) suggested that Vietnamese parents demonstrated more affective behaviors to their sons than to their daughters, and displayed more psychological control when interacting with their daughters than their sons. Therefore, Vietnamese mothers' and fathers' contributions to children's socioemotional development were suggested to be dissimilar, which takes root in gender-based social roles. While Vietnamese men are expected to embrace a frontline position and work outside the home, Vietnamese women are expected to handle the housework and the education of their children, including their socioemotional development (Lê Thị Nhâm Tuyết, 2005). If a child is regarded as "spoiled," his mother would be blamed first, as reflected in the well-known Vietnamese proverb *"con hư tại mẹ, con dại cái mang"* ("Mother's darlings are but milksop heroes"). Though a Vietnamese father's responsibility consists of being the role model for children and guaranteeing that the children learn to conform to rules, his impact on his children's early development is less direct (Trần Quốc Vượng, 2006).

However, in later stages of child development, differences between Vietnamese fathers and mothers in daily emotional interaction with their children were more equal (Lê Minh Nguyệt, 2009).

While much is known about the impact of cultural background, very little is known about parental concrete reactions to children's emotions in Vietnam. No prior studies have been conducted on Vietnamese parents' socialization of emotions, nor its relationship to other important emotion-related factors such as children's and parents' emotional competences. Moreover, the majority of Asian studies on parental reactions to children's emotions focused on mothers, which means that the understanding of Asian fathers' reactions to children's emotions is still very limited. In several previous studies, any data that did exist about fathers were most likely merged with that from mothers into a single sample of "parents" (e.g., Jin et al., 2017).

To fill this gap, the current study aims to explore the similarities and differences between Vietnamese mothers and fathers in terms of supportive reactions to children's negative emotions (EFR, PFR, and EE), and the association between these reactions to both parents and children's emotion regulation. We tested the following hypotheses:

- (1) We expected that both Vietnamese parents prefer EFR and PFR to EE, based on previous Asian study outcomes related to parental supportive reactions to children's emotions (e.g., Fiorilli et al., 2015; Yeo et al., 2009) as well as the Vietnamese cultural background.
- (2) We expected both Vietnamese mothers' and fathers' EFR and PFR to significantly predict parent-rated children's ER, in reference to the parental emotion socialization model (Eisenberg et al., 1998), and family impact on children's ER (Morris et al., 2007). In contrast, as the role of EE in Eastern Asian culture on children's ER is still being debated, no specific hypothesis was made about this relationship.
- (3) We aimed to confirm the mediating role of both mothers' and fathers' supportive reactions, especially EFR and PFR, between parents' and children's ER, in accordance with previous studies with similar research objectives (Gunzenhauser et al., 2014; Morris et al., 2007).

2. Methods

2.1 Participants

Two hundred and forty-six parents were recruited for this study (mean age = 38.63, SD = 6.03); among them were 142 mothers (mean age = 37.44, SD = 5.44) and 104 fathers (mean age = 40.34, SD = 6.39). In total, participants were parents of 212 children (mean age = 7.93, SD = .91, 63.21% girls) who were attending public primary schools at the time of data collection and had no prior developmental and/or psychiatric diagnoses. Mothers and fathers of 68 children (34 families) concomitantly joined the survey, and were invited to complete their questionnaires independently. All parents were living in different urban and suburban areas of Ho Chi Minh City and spoke Vietnamese as their native language. The majority of the parents (69.51%) had a middle economic background, as determined by their monthly

income, followed by families with middle-high and high-income backgrounds (21.14%), and the smallest percentage had a low-income background (9.35%). Most participants were married and lived together with their life partners and children (95.53%). While 13.82% of parent participants had not completed secondary school, 45.12% had obtained Bachelor's degrees.

2.2 Measures

As most of the scales we used in this study were not available in the Vietnamese language, scales were translated into Vietnamese following the International Test Commission guidelines for test adaptation (2017). An expert who was bilingual translated the original English scales into Vietnamese, and another bilingual person back-translated all of the scales. After comparing the two versions, the authors came to a final consensus on the tools. To ensure that the translations were understandable and appropriate for Vietnamese participants, we conducted a pilot study. Nine parents (6 mothers and 3 fathers between the ages of 32 and 42) of primary school children in Ho Chi Minh City agreed to participate in the trial version of the questionnaire. Their responses and feedback highlighted any misunderstandings. Only minor grammatical corrections were made.

Parental Intrapersonal and Interpersonal Emotional Regulation. These variables were evaluated by two subscales of the Profile of Emotional Competences (PEC, Brasseur et al., 2013), i.e., Intrapersonal Emotion Regulation (Intra ER) and Interpersonal Emotion Regulation (Inter ER). Each subscale contained five items, e.g. “When I am sad, I find it easy to cheer myself up” for Intra ER, and “When I am confronted with an angry person, I can easily calm them down” for Inter ER. Parents were asked to indicate their opinions on a Likert-type scale from 1 (“The statement doesn’t describe me at all”) to 5 (“The statement describes me very well”). High average scores throughout each subscale reflected a high ability to regulate the emotions of the self and of others. Internal reliability of these subscales was acceptable for fathers and satisfying for mothers (from .61 to .76).

Parental supportive reactions to children’s emotions. We applied three subscales Emotion-Focused Reaction (EFR), Problem-Focused Reaction (PFR) and Encouragement of Emotion expression (EE), taken from the *Questionnaire sur les Réactions Parentales aux Emotions Positives et Négatives* (QRPEN, Daffe & Nader-Grosbois, 2009), to measure these variables. Each subscale contained six short daily contexts that children might find themselves in (e.g. “My child is playing with his friends. One of them may insult him and make him cry”) and parents were asked to rate specific reactions on a Likert scale from 1 (“Not at all likely”) to 7 (“Very likely”). A typical example of an EFR item is, “I try to comfort my child and play with him in order to help him/her to forget what may trouble him/her.” More distinctively, a PFR aimed to help a child solve the emotion-related issue that he/she had to face, e.g., “I help my child to think about positive things to do.” Finally, an EE reaction consisted of helping the child to more freely express his/her living emotion, e.g., “I help my child to express his sadness/anger.” The measure demonstrated acceptable to good reliability for both parent groups (from .60 to .87).

Parent-reported children's emotion regulation. We assessed this variable by using the Emotion Regulation subscale of the Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997). Each of the 8 items in this subscale, such as "My child responds positively to neutral or friendly approaches by adults," was rated on a 4-point Likert scale from 1 (Never) to 4 (Almost always). Higher scores indicated higher levels of children's emotion regulation. Internal reliability was acceptable for both fathers and mothers (from .61 to .64).

2.3 Procedure

We disseminated general research information via social media and the faculty website for Ho Chi Minh City's Department of Psychology. Parents interested in the study were invited to contact us by phone or email and were asked to indicate their preference between an online or paper questionnaire. Parents who preferred the online version were given a code to access an online template where they could complete and submit the questionnaire. Those completing a paper form were invited to join the authors at the Psychology lab, where they could fill out the survey package. For both conditions, all participants gave their informed consent prior to pursuing the survey any further.

2.4 Statistical Analyses

In this study, we used Mplus7.0 (Muthén & Muthén, 2012) for all analytic steps including confirmatory factorial analyses (CFA), measurement invariances, and structural equation modeling (SEM). The maximum likelihood estimation method was applied for missing data (5.2%). Items having poor standardized factor loading (less than .50) to their corresponding latent variable or modification indices greater than 4.0 were eliminated because they may not measure the designed factor (Brown, 2014). We considered the root mean square error of approximation (RMSEA), the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis Index (TLI), the standardized root mean square residual (SRMR,) and Chi-square statistic as fit indices to compare between concurrent models, following Hu & Bentler's conventional cutoff criteria for acceptable model fit (RMSEA < .08, SRMR < 1.0, CFI and TLI > .90) (Hu & Bentler, 1999). Finally, the Bayesian information criterion (BIC) and the Chi-square difference tests ($\Delta\chi^2$) were used to test nested models.

3. Results

We first conducted subsequent CFAs to determine the number of factors in our model with a particular focus on parental reactions. Referring to the procedure suggested by Byrne (2008), we analyzed mothers' and fathers' data separately. We began with the theoretical-based six-factor model (parents' Intra ER and Inter ER; children's ER; and EFR, PFR, EE, all separately), then pursued other concurrent models that subsequently merged one supportive reaction with another. As shown in Table 1, both the theoretical-based six-factor model and five-factor model merging EFR and PFR showed good fit indices and were nested. According to the principle of parsimony, the five-factor model, having a greater degree of freedom and smaller BIC (Brown, 2014), was the most appropriate for both groups. For

fathers, the five-factor model showed good fit indices (RMSEA = .033, 95% CI = [.001 - .057], CFI = .95, SRMR = .07, BIC = 6777.82, $\chi^2(162) = 180.34$), whereas fit indices were acceptable for mothers (RMSEA = .055, 95% CI = [.038 - .071], CFI = .90, SRMR = .07, BIC = 8769.95, $\chi^2(162) = 232.59$).

In the second step, we combined all parents' data and conducted successive CFAs in order to identify the best-fit model for the whole parent sample. At this stage, if the measurement model differed significantly between mothers and fathers, further analyses had to be conducted separately for each parent group. Otherwise, the best-fit model was considered as the most appropriate for the whole parent sample. To ensure that latent variables were assessed similarly across the two parent groups, testing for measurement invariance was required. Measurement invariance was assessed using multi-group CFA (Bollen, 1989). Three levels of measurement invariance were tested with parent gender as the grouping variable. For configural invariance, no constraint was imposed. For the metric invariance, all factor loadings were constrained to be equal in both groups. For the scalar invariance, factor loadings and latent variables' intercepts were forced to be equal across groups. For each level of invariance, statistical significance of the observed differences was controlled. If non-significant differences at each level of invariance were observed, the scores of the two groups were considered as measures of the same latent variables. Table 2 shows goodness of fit for three hierarchical levels of equivalence. We can then confirm that the latent variables were measured in the same way in both parent groups. Comparing means across groups was then justified. Table 3 shows statistics and correlation coefficients between study variables in both parent groups. Regarding Inter ER, mothers scored higher than fathers ($t = 2.26, p < .05$). Nevertheless, in terms of Intrapersonal ER, as well as all parental supportive reactions, no significant difference was found between two parent groups. The results also showed that scores reported for EFR-PFR were significantly higher than those of EE in both mothers ($t = 18.85, p < .01, 95\% \text{ CI} = [1.41 - 1.74]$) and fathers ($t = 8.51, p < .01, 95\% \text{ CI} = [1.06 - 1.71]$). For both parents, Inter ER and EFR-PFR correlated significantly to parent-rated children's ER, whereas Intra ER and EE did not. As opposed to the strong correlation with EFR-PFR ($r = .19; p < .05$ for mothers; $r = .47, p < .01$ for fathers), Inter ER was associated with EE only in the father sample ($r = .22, p < .05$). Intra ER was not associated with parental supportive reactions, except with EFR-PFR in the father sample only ($r = .31, p < .01$, see Table 3).

Table 1. Confirmatory factor analysis fit indices for different study models

	RMSEA [95% CI]	CFI/TLI	SRMR	BIC	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf
1. Theory-based six-factor	.036 [.021 - .049]	.948/.936	.049	15374.826	205.455**	155		
2. Five-factor (EFR and PFR combined)	.037 [.022 - .049]	.944/.934	.050	15357.035	213.718**	160	8.263	5
3. Five-factor (Interpersonal and Intrapersonal ER combined)	.046 [.034 - .058]	.912/.896	.056	15391.713	244.880**	160	39.425**	5
4. Four-factor (EFR and PFR combined; Interpersonal and Intrapersonal ER combined)	.046 [.034 - .057]	.913/.899	.056	15374.617	248.044**	164	42.589**	9
5. Four-factor (EFR, PFR, and EE combined)	.050 [.039 - .061]	.894/.877	.059	15398.399	266.664**	164	61.209**	9
6. Three-factor (EFR, PFR, and EE combined; Interpersonal and Intrapersonal ER combined)	.057 [.047 - .067]	.861/.842	.064	15421.417	301.162**	167	95.707**	12

Note: The table shows data combined from all parents. ER: Emotion Regulation; ERF: Emotion-Focused Reactions; PFR: Problem-Focused Reactions; EE: Emotion Encouragement. ** $p < .01$.

Table 2. Fit indices for measurement invariance of study measures

Level	RMSEA [95% CI]	CFI/TLI	SRMR	BIC	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf
Configural	.047 [.032 - .060]	.915/.900	.066	15660.921	407.533**	320		
Metric	.043 [.027 - .057]	.926/.916	.071	15586.597	411.538**	335	4.005	15
Scalar	.042 [.025 - .055]	.927/.921	.072	15517.216	425.563**	350	14.025	15

Note: The table shows data combined from all parents. Grouping variable is parent gender. ** $p < .01$.

Table 3. Means, standard deviations and correlations between study variables in both parents

	Variables							
	1	2	3	4	5	α	Mean (SD)	Range
1. Parents' intra ER	-	.32**	.31**	.14	.07	.61	3.30 (.90)	1.00-5.00
2. Parents' inter ER	.52**	-	.47**	.16	.24*	.62	3.27 (.85) ^a	1.00-5.00
3. EFR-PFR	.13	.19*	-	.39**	.37**	.87	5.14 (1.32) ^c	1.00-7.00
4. EE	.10	.22*	.34**	-	.13	.60	3.73 (1.64) ^c	1.00-7.00
5. Children's ER	.13	.28**	.39**	.17	-	.64	2.70 (.63)	2.13-4.00
α	.76	.75	.86	.68	.61			
Mean (SD)	3.45 (.95)	3.52 (.87) ^a	5.39 (1.15) ^b	3.59 (1.69) ^b	2.71 (.58)			
Range	1.00-5.00	1.67-5.00	1.00-7.00	1.00-7.00	1.33-4.00			

Note: All correlations are bivariate. Lower triangle: means, standard deviations, and correlations between mothers' variables; Upper triangle: means, standard deviations, and correlations between fathers' variables. SD: Standard Deviation. ER: Emotion Regulation; PFR: Problem-Focused Reactions; EFR: Emotion-Focused Reactions; EE: Emotion Encouragement. a, * $p < .05$; b, c, ** $p < .01$.

To test hypothesis 3, we conducted an SEM to examine the theoretical-based full mediation structural model (cf. Morris et al., 2007), as well as alternative models that did not include indirect effects between parents and children's ER. Having both the greatest degree of freedom and smallest BIC score, the full-mediation model was the most appropriate (RMSEA = .037, 95% CI = [.023 - .049], CFI = .944, SRMR = .052, BIC = 15348.971, $\chi^2 = 216.469$, $p < .01$, $df = 162$). Figure 1 showed structural associations between latent constructs in both parent groups. EFR-PFR significantly predicted children's ER in both parent groups ($\beta = .59$, $p < .001$ for mothers; $\beta = .57$, $p < .001$ for fathers). For fathers only, Inter ER significantly predicted their EFR-PFR towards children's emotions ($\beta = .63$, $p < .01$). However, no significant association was found between mothers' ER and their supportive reactions to children's emotions. As for mediation effect, only Inter ER in the father group had an indirect effect on children's ER through EFR-PFR (95% CI of the indirect effect contained no zero value ($\beta = .27$, $SE = .30$, 95% CI = [.025 - 1.315])), whereas none of the indirect effects in the mother group were significant.

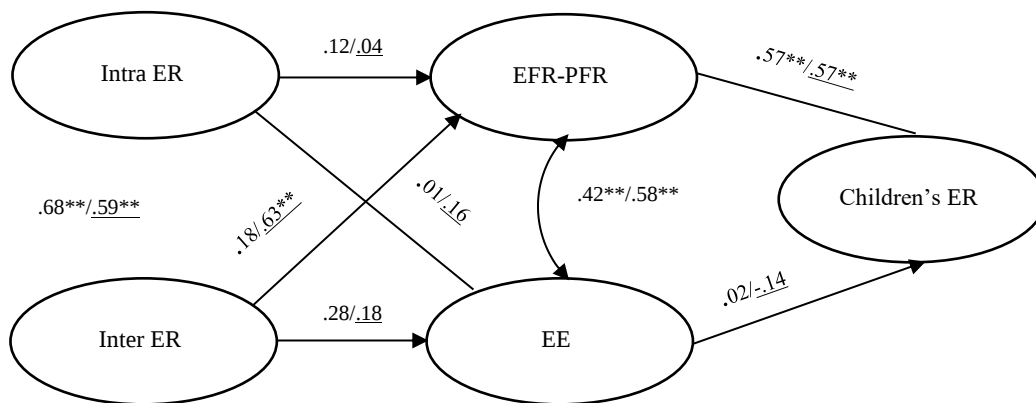


Figure 1. Structural model of maternal and paternal ER and emotion reactions on parent-reported children's ER

4. Discussion

Given the results of factorial analyses, hypothesis 1 is confirmed. Structurally, EE stands apart from EFR and PFR, and does not join them to establish a single construct. This outcome replicates the results of previous studies that focus on Asian parents' supportive reactions in Asia, e.g., Yeo et al. (2019). The structural closeness of EFR and PFR in both groups may first suggest that Vietnamese parents, not making any distinction between the two variables, use EFR and PFR interchangeably. An explanation stands on the fact that parents attribute similar importance to these reactions as long as they are compelled to handle children's negative emotions. In other words, they could acknowledge different natures between EFR

and PFR whilst awarding comparable practical value to the variables and expecting them to generate similar outcomes. Otherwise, Vietnamese parents' consideration for EE is divergent.

Not only structurally distinct from other supportive reactions, EE's score was drastically lower than the scores of EFR-PFR in both parent groups. This cautious stance may primarily rely on an Asian cultural perspective about expressing different negative emotions such as anger in daily social contexts (Cole et al., 2006; Heine et al., 1999). Thus, with respect to shared social beliefs about the uncertainty of expression of negative emotions, it is understandable that Vietnamese parents do not appreciate using EE as much as EFR-PFR. It is also important to note that, within the limits of this exploratory study, we did not divide children's negative emotions into concrete categories. Therefore, it is premature to formulate a conclusion about the status of EE regarding each negative emotion within Vietnamese parents' points of view. However, the current findings add another argument to the impact of cultural difference on the supportiveness of EE, compared to what was mentioned in classical Western literature.

Examining the relationships between parental supportive reactions and parent-reported children's ER, the present outcomes support the second hypothesis, as strong associations were found between EFR-PFR and children's ER in both mother and father groups. These findings align with preceding Eastern Asian studies' outcomes (e.g., Jin et al., 2017). Nevertheless, no significant relationship was identified between parental EE and children's ER in both parent groups. Thus, Vietnamese parents may be reluctant to believe that systematic application of EE in any negative emotional arousal would lead to positive ER outcomes for their children. This result is equally consistent with the aforementioned hesitation about the inherent supportive status of EE throughout social contexts in the eyes of Asian parents.

As for the relationships between parental supportive reactions and both parents' and children's ER as proposed in theoretical models (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007), hypothesis 3 is partly confirmed. Regarding parents' ER, the results suggest that fathers' Inter ER strongly predicted EFR-PFR. This result was theoretically supported (Brasseur et al., 2013; Mikolajczak, 2009) because Inter ER was more relation-involved than Intra ER, which is supposed to reflect self-related ability. The higher the ability to regulate his child's emotions, the more likely fathers apply EFR-PFR. Furthermore, it is worth noting that full mediation between Inter ER and children's ER through EFR-PFR was found only with fathers. At first sight, the results appear to be inconsistent with previous findings (Gunzenhauser et al., 2014; Morris et al., 2007), which emphasizes the mediating role of parental supportive reactions between children's ER and parental regulatory ability, and that a parent's gender did not exert a moderating effect. The nature of the current study's dependent variable was thought to explain this discrepancy.

In these studies, instead of considering children's ER ability as the dependent variable, the authors assessed different children's ER strategies, namely emotional/response suppression and cognitive reappraisal, as output variables (Gunzenhauser et al., 2014; Yeo et

al., 2019). Here, the lack of a systematic mediating effect of parental supportive reactions between parents and children's ER abilities enlarges the general understanding of this issue, to the extent that the relationships between parents' and children's ER ability through supportive reactions remain questionable. Another interpretation of the discrepancy between mothers' and fathers' results may also rely on the latent influence of children's ages. Literature reviews on the topic of parental socialization of children's emotions indicated that children would need different socialized reactions and different degrees of parental implication on the socialization process, depending on their age (Eisenberg et al., 1998; Wong et al., 2009). This is even more important when mothers' and fathers' distance during their child's socio-emotional development are dissimilar within a cultural perspective. In this study, as we draw attention to parents of primary school-aged children, children's actual emotional development may require a greater degree of paternal implication, compared to previous development periods (infancy, early childhood). These findings are therefore substantial for future within-family and culture-related research on the parental socialization of children's emotions and children's outcomes.

5. Limitations and future perspectives

Designed to be one of the first steps in exploring Vietnamese parents' supportiveness of reactions to children's emotions, this study still has several limitations. First, emphasizing the impact of parent gender, the current study did not include a child's gender as a potential moderator, which was regularly mentioned in models of parental socialization of children's emotions (Eisenberg et al., 1998; Morris et al., 2007). For instance, it was demonstrated that parental reactions to the same apparent emotion would be different depending on who expressed it—a boy or a girl— (Trommsdorff & Kornardt, 2003) and that the interaction between parents' and children's genders would vary parental practices and children's outcomes (e.g., Eisenberg et al., 1998). Therefore, considering the role of a child's gender in future investigations will contribute to a better understanding in the field.

A second limitation is that although Vietnamese culture background was presented and taken into consideration, it was only limited to an explanation of the Vietnamese parents' preference of EFR-PFR to EE. This limitation highlights the necessity of including concrete cultural factors within the cultural frame in future research (children's place in family and culture, ways that children learn, and the value of emotional expression), as suggested by Halberstadt and Lozada (2011) and Friedlmeier et al. (2011). The third limitation is that because this study only focused on theoretical parental supportive reactions, little is still known about the potential impact of Vietnamese parents' unsupportive reactions. Indeed, without incorporating parents' opinions on unsupportive reactions, we cannot draw any conclusive statements about Vietnamese parents' reactions to children's emotions across situations. Finally, regarding the methodology, although parents' self-reported questionnaires in a cross-sectional research design was the most practical manner through which to collect data, reporting biases may still exist in the data collection. To ameliorate data collection, multi-source assessment (e.g., intersecting data from surveys, interviews with children, observation) is thought to be a favorable alternative option.

Chapter 5

Understanding emotion awareness and emotion vocabulary in early primary school Vietnamese children

Quantitative and qualitative analyses

Abstract

Although being fundamental for both clinical and educational work with children, there is currently no in-depth research available in examining children's emotion awareness and vocabulary in Vietnam. The goal of this exploratory study is to determine the effect of children's gender, grade-level and socioeconomic background on their emotion awareness and vocabulary, and the semantic and grammatical diversity of Vietnamese children's emotional vocabulary. The sample included 264 Vietnamese children ($M = 7.80$, $SD = .97$, 43.18% boys) as well as their mothers. Quantitative findings suggested that children in third grade quoted more frequently surprise and anger-related vocabulary than those in lower grades. Children's socioeconomic background had significant effect on both emotion awareness and vocabulary, whereas gender had not. Qualitative analysis revealed diverse grammatical types to describe emotions except idioms, as well as the presence of body-related emotion vocabulary within children's records. Finally, high prevalence of emotion words such as "happy" and "sad" was subject to further cross-cultural review.

Keywords

Emotion awareness; emotion vocabulary; mix-methods data analysis; children; Vietnam.

Reference

Le Hoang, H. T., & Grégoire, J. (2021). Understanding emotion awareness and emotion vocabulary in early primary school Vietnamese children: Quantitative and qualitative analyses. *PsyCh Journal*, 10(1), 47-61 <https://doi.org/10.1002/pchj.409>.

Understanding emotion awareness and emotion vocabulary in early primary school Vietnamese children

Quantitative and qualitative analyses

1. Introduction

Within children's developmental spectrum, emotional competencies contribute significantly to their social skills (Frederickson et al., 2012; Gugliandolo et al., 2015) as well as their mental health (Cole et al., 2006). Most studies assume that the more children understood and managed their own emotions and that of others, the better they were able to establish appropriate social relationships, and the less likely they were to develop mental health problems. Thus, studying the various aspects of children's emotional competencies such as emotional awareness is paramount to both research and practice.

Lane and Schwartz (1987) defined emotion awareness (EA) as the ability to be consciously aware of one's emotions and feelings. Drawing upon Piaget and Werner's sensory-cognitive developmental theories, Lane and Schwartz's theoretical background proposed that EA was a gradual symbolization process that comprised of different levels. Depending on the ability to represent and describe subjective emotions, as well as differentiate one's emotions from another, different levels of EA could be determined. The authors identified five levels of EA, as summarized in Table 1. At the lowest EA level (level 1), which corresponded to the primary Piagetian developmental stage of reflexive sensory-motor, individuals implicitly expressed their emotional arousal for pure bodily sensation labels like stomachache and dizziness. In higher levels of EA, individuals expressed one's emotions and feelings more explicitly in that they could clearly identify at least one of their own concrete emotion and acknowledge that others might feel differently in the same situation. At the highest level of EA (level 5), individuals could consciously and accurately label complex emotions for themselves and others (see Table 1). In order to assess the different levels of EA within the aforementioned conceptualization, the authors developed a material that included hypothetical vignettes of daily life (Levels of Emotion Awareness Scale for Adults, Lane et al., 1990), in which the respondent was asked to identify their own emotions and that of the other person's. Due to its good psychometric properties, this material has been adapted in different languages.

Table 1. The correspondence between Lane and Schwartz's levels of emotion awareness, their description, and Piagetian development stages

EA levels	Corresponding Piagetian development stage	Descriptions
Level 1	Sensory-motor, reflexive	Emotions are undifferentiated with corporal sensations. Expression of emotional arousal is implicit, preconscious and bodily-related.
Level 2	Sensory-motor	Emotions are perceived to be and described as action tendencies or pleasant/unpleasant affective experiences.
Level 3	Preoperational	One can represent and describe a unidimensional emotion or feeling of self. However, EA of others is often still limited.
Level 4	Concrete operational	One can represent and describe complex emotions and feelings of self at once. Others' emotions can be identified as different from theirs.
Level 5	Formal operational	Individuals can identify and label accurately blended emotions in one's self and others.

Recently, scholars and practitioners have developed new conceptualizations of EA. For instance, in comparison to Lane and Schwartz's theories, Rieffe et al. (2008) provided a broader understanding of EA. The latter authors assigned EA to be an attentional (deploying attention), interpretative (attributing the reasons of the felt emotion) and attitudinal (liking/not liking) process at the same time. Furthermore, EA embodied a qualitative differentiation between emotions, including the attribution of its antecedents, which then implied physiological manifestations, as well as personal and expected social value of emotions. In keeping with this prospect, it was possible to measure EA through self-report questionnaires, such as the Emotion Awareness Questionnaire (Rieffe et al., 2007), which also demonstrated good reliability and validity.

To explain interpersonal differences in terms of EA, many authors unanimously assumed that individuals had dissimilar intrinsic EA abilities. In numerous studies, female participants often obtained higher scores in both EA of self and others than the male participants (Bajgar et al., 2005; Subic-Wrana et al., 2014). According to Sifneos et al. (1977), some psychopathological complications such as depressive symptoms were partly characterized by a limited ability to identify and distinguish emotions of self and others, and an incapacity to communicate emotionally with others. Mikolajczak et al. (2009, 2014) and Saarni (1999) stated that EA (also as known as "emotion identification") significantly depended on one's emotion vocabulary. Indeed, individuals having various verbal ways to label emotions accurately and being available to apprehend emotions were expected to obtain high levels of EA. Interest in research for children's EA has steadily been increasing as studies in adults have become more diverse. In their preliminary investigation, Bajgar et al. (2005) suggested that the EA of 10- and 11-year-old children was strongly related to other emotional competencies such as emotion comprehension, vocabulary ability and verbal productivity. Similar to previous findings in adults, these authors also suggested that female children obtained higher EA scores to male children. On the other hand, discrepancy in terms of children's EA and emotion vocabulary can also rely on their family's socioeconomic background. Previous cross-cultural study outcomes unanimously suggested that children from affluent economic background had greater amount of vocabulary to label accurate emotions, therefore acquired higher level of EA (Eisenberg et al., 1999; Hartas, 2010).

Degree of exposure to media and emotional stimulant environment, as well as level of family emotional expressivity were found among relevant factors that explains the mentioned effect (Eisenberg et al., 1996).

When studying children's emotional competences in a specific culture, it is essential for researchers to take into consideration the impact of emotion-related social values. The Vietnamese culture, as similar to other Eastern Asian ones, is inclined to be more collectivist than individualistic (Hofstede, 2001). In other words, social balance and interpersonal harmony are considered more important than individual needs. Confucianism-, Taoism- and Buddhism-oriented values, such as showing respect for the elderly and social hierarchy or displaying filial piety, are more socially expected than individual-oriented ones such as self-direction. Recent findings using Shalom Schwartz's circular model of human values in Vietnam supported this statement as showing that both Vietnamese adults and adolescents ranked social values, e.g., benevolence and conformity, much higher than personal ones, e.g., power and achievement (Ha et al., 2015; Rozycka-Tran et al., 2017). Therefore, especially for Eastern cultures such as in Vietnam, behavioral or emotional expression was not only understood as inherent to an individual's characteristics, but also as an acquired interpersonal meaning. For that reason, cultural and verbal emotional communication have likewise captured considerable interest. Besides broad intercultural literature on nonverbal mechanisms to express emotions, which include facial expression, voice, and gestures (Calder & Young, 2005; Ekman & Scherer, 1984), interest in verbal emotion expression has been increasing during recent decades. Authors were unanimous to notice that each language displayed an array of verbal strategies to convey emotions (Fussell, 2002). For example, English and French languages contain numerous literal expressions (e.g., « *angry* » in English, « *heureux* » in French) as well as figurative expressions (e.g., « *have butterflies in the stomach* » in English, « *avoir le cafard* » in French) to describe a wide variety of emotional states. A recent study drawing upon emotion word comprehension among British children and adolescents (with ages ranging from 4 to 16 years-old) suggested that between the ages of 4 and 11, the size of emotional vocabulary doubled every 2 years and at least 43.8% of children from 4 to 6 years-old understood terms describing basic emotions (Baron-Cohen et al., 2010). In the Vietnamese language, emotion-related vocabulary has been of interest for decades. Due to its monosyllabic, isolating and analytic feature, the Vietnamese language has managed to incorporate various linguistic ways to represent one's emotional state. Several Vietnamese psycholinguistic studies (Trần Thế Phương, 2016; Trần Long, 2006) proposed different categories of lexical item within emotion-related terms. Firstly, that basic emotions could be described by a single word, or *từ đơn* in Vietnamese (e.g., 'vui' – happy). A compound or *từ ghép*, which subsists in a lexeme that is made up of more than one stem, could express both basic and blended emotions (e.g., 'giận dữ' – angry, 'buồn chán' – sad and bored). Duplicated words or *từ láy*, abundantly found in Vietnamese, could also illustrate emotions with increasing or decreasing nuances (e.g., 'bực bội' – very irritated). Furthermore, much like other languages, idioms, and other metaphoric structures were commonly used to label emotional states and feelings (e.g., 'mở cờ trong bụng' – waving a flag in the belly, which reflects degrees of hidden happiness). The Vietnamese language is known to contain a very rich body-related vocabulary to express different emotions and

feelings. Where neighboring languages such as Chinese contain numerous emotion-related words and expressions that involve the *heart* (e.g., ‘安心’ - feeling secure in the heart), Vietnamese has more emotion-related structures that associate with *tripe* (Trần Trung Hiếu, 2015; Trần Thị Hồng Hạnh, 2012). For instance, the compound ‘đau lòng’, literally translated as ‘feeling hurt in the tripe’, means feeling deep grief. However, studies on Vietnamese children’s emotional vocabulary were still very scarce. In a rare local publication on this topic, Lư Thị Lan (1996) stated that the general vocabulary development during early childhood was irregular, heterogeneous and dependent on several contextual and familial factors such as socioeconomic background or parental level of education. Apart from these findings, we still know very little on Vietnamese children’s levels of EA, as well as the features of their emotion-related vocabulary.

2. The current study

Considering the aforementioned literature, we found it necessary and meaningful to take the first steps in exploring Vietnamese children’s EA. First, we would like to examine both aspects of children’s EA, i.e. EA of self and others, according to children’s sociodemographic variables such as gender, grade-level, and family-economic background, as compared to other emotional competencies such as emotion regulation. Secondly, as EA is deeply rooted in language, we have also taken interest in the Vietnamese’s emotion-related vocabulary in both semantic and grammatical aspects. For instrumental reasons, and seeing that we focused more on early and middle childhood, we decided to stay within Lane and Schwartz’s EA theories and material. In this study, we expected that:

- (1) Given differences between genders in terms of EA and other emotion-related competences (Bajgar et al., 2005; Brasseur et al., 2013), girls score higher than boys do in EA of self and that of others. Similarly, girls use more emotion-related words and have larger range of emotion vocabulary.
- (2) Children’s grade level and socioeconomic background have significant impact on EA and emotion vocabulary. Precisely, children in higher-grade level and from high-income family would get higher score in EA and other emotion vocabulary variables.
- (3) Vietnamese children use different grammatical ways to express emotions. Semantically, as body-related words are commonly used to describe emotions in Vietnamese language (Trần Thế Phương, 2016; Trần Long, 2006), children also include them to label their emotions.

3. Methods

3.1 Participants

The sample of this study included 264 children ($M = 7.80$, $SD = .97$, 56.82% females). All children were attending first to third grade in four public primary schools in Ho Chi Minh City (Vietnam). Two schools were located in urban areas, comprising of 149 children (56.44%), and the other two were situated in the suburban zone of the metropolis (115

children, 43.56%). None of the participating children received any specific psychiatric and/or developmental diagnoses. All of these children's mothers also agreed to participate in this study ($M = 38.67$, $SD = 6.01$). The majority of them (89.02%) were married and still living with their husband, whereas 7.20% were divorced and 3.78% were widowed or were single moms. With regard to maternal academic levels, while 14.77% of these mothers had not completed secondary school, and 44.32% of them had accomplished at least a bachelor's degree.

3.2 Procedure

To assess children's EA levels and explore emotional vocabulary, we should first determine adaptable instruments. Literature review suggested two concurrent measures to be considered. First, according to Lane and Schwartz's EA theories, the Levels of Emotion Awareness scale for Children (LEAS-C, Bajgar et al., 2005) proposed 12 daily life vignettes in which children were asked to identify emotions that they and the other person might feel. Vignettes were designed to include children's most familiar circumstances (relationship with parents, peers, teachers, etc.), to elicit a wide range of emotions. Similar to the adult version, the adapted material was designed to measure two sub-dimensions of EA (EA of self and others). On the other hand, within the proper conception of EA, Rieffe et al. (2007) used a shortened self-report questionnaire for children. Both measures showed appropriate psychometric qualities. However, these materials referred to slightly different theoretical backgrounds and conveyed data from various sources (self-report for EAQ-30, semi-structured interview for LEAS-C). In our study, as children in our sample had dissimilar level of reading and writing skills, the use of LEAS-C and its theoretical prospect deemed more appropriate. Questionnaires were sent to the mothers who had clearly signed the informed consent allowing their child to participate in the research. As for participating children, we conducted individual data collection with each child at school. The estimated time to complete a single data collection session for each child was approximately 30 minutes. In the beginning, we again explained the research procedure to the child and generated a sympathetic climate. We reiterated the fact that there was no right or wrong answer, and that the child could respond with what they thought to be the most reasonable to the vignettes. We decided to aurally present the LEAS-C vignettes to the children and they gave verbal responses. As Bajgar et al. (2005) so precisely postulated, writing responses was not appropriate for children below 8 years of age because at this stage of development, their lack of mastery in reading and writing can dramatically affect the quality of their answers. All procedures were in accordance with the ethical standards of the responsible committee on human experimentation (institutional and national) and with the Helsinki Declaration of 1964 and its later amendments. Informed consents were obtained from both parents and children for being included in the study. In other terms, we only proceeded data collection from the children whose parents had delivered their informed consent and who clearly expressed themselves as willing participants. To better analyze the verbal data, we recorded the entire session with each child and transcribed this into verbatim. We also informed them of the audio record in the consent form and clearly discussed this with every child before we started

the data collection. The procedure of the current study received ethical approval from the review board of the University of Louvain.

3.3 Pilot study

As the principal instruments used in this study (cf. LEAS-C and ERC, see below) were not yet available in the Vietnamese language, we applied the International Test Commission guidelines for test adaptation (2017) to translate these materials into Vietnamese. We tasked a bilingual volunteer to translate the original English scale into Vietnamese. Then, another bilingual translated the new Vietnamese versions back into the original language. Finally, we made an optimal consensus on the translation. To ensure that the translation was comprehensible and appropriate for the Vietnamese children, we conducted a pilot study with fifteen children (9 girls, $M = 7.68$, $SD = 1.01$) for the material testing. We did not notice any major misunderstandings from the participants. As for the mothers' questionnaire, we performed the same translation procedure. Ten mothers ($M = 36.14$, $SD = 4.68$) agreed to fill out the translated version of the scale. No major modifications were required as they reported that the translation was comprehensible.

3.4 Measures

Socio-demographic variables. Mothers of participants filled out a questionnaire designed to collect their basic socio-demographic information such as age, educational attainment, family income, and personal status. According to the Vietnamese government's definition of family income levels (the government decree n° 59/2015/QĐ/TTg), we defined three levels of family income as follows. For low-income background, on average, each family member gained less than 1,300,000 Vietnamese dong (VND) per month (around 56.50\$). The monthly income for middle-income families was from 1,300,000 VND to 1,950,000 VND (56.50\$ - 84.80\$) per family member. Lastly, high-income background were defined as having a monthly family income higher than 1,950,000 VND (84.80\$) per member.

Children's academic performance. This was measured by the mean score of the children's GPA in the previous semester in mathematics, Vietnamese language and foreign language. The children's mothers also reported this information on their questionnaire.

Emotion Awareness of Self (EAS) and Emotion Awareness of Others (EAO). These were measured by the *Levels of Emotion Awareness Scale for Children* (LEAS-C, Bajgar et al., 2005) in an interview format with every participating child. This scale evaluated children's ability to identify their own emotions and those of others through 12 given commonly experienced daily scenarios (e.g., "*Your dad tells you that the family dog has been run over by a car and that the veterinarian has to put the dog down*"). Children should then be able to reply to the two following questions respectively: "*How would you feel?*" (for EAS) and "*How would your dad feel?*" (for EAO). Theory-based scoring system for both EAO and EAS was applied as follows : 0 point when children could not identify any emotion or refuse to answer (e.g., "I don't feel anything"), 1 point for only expressing a body sensation

instead of a feeling (e.g., “I feel my body shivering”), 2 points while mentioning an attitude or an action that represents an underlying emotion (e.g., “I don’t like what I feel/I would like to bury the dog”), 3 points for reporting a single unidimensional emotion (e.g., “Oh I feel scared and that’s all”) and 4 points for mentioning blended or multiple emotions (e.g., “I am scared and sad for the dog”). The sum of all scores obtained throughout scenarios reflected the amount of EA. A higher score indicated a higher ability to identify emotion correctly in a given context. Internal reliability of these two subscales was from acceptable to good (Cronbach $\alpha = .74$ for EAS and $.80$ for EAO).

Emotion vocabulary. Using the qualitative analysis method from previous researches (Demakis & Morrison, 1994; Messina et al., 1989), we manually extracted from the children’s verbatim throughout the LEAS-C’s scenarios to obtain two distinctive measures. The first, namely *Emotion token* (or frequency), was obtained by counting the total number of all emotion-related words and verbal expressions present in the verbatim of each participant. The second was by measuring one’s richness in emotion vocabulary, we calculated *Emotion type* by taking into account the number of different emotion-related words and verbal expressions included in all of the children’s answers. This distinction that had been applied in previous studies (e.g., Dewaele & Pavlenko, 2002) consisted in an enlightening way to comprehend different aspects of one’s emotion vocabulary. That is to say that the repetition of an emotion-related word mattered for Emotion token but not for Emotion type. The following example clarified the difference between these two indicators. When a child responded: “I feel *worried*, and I think my friend feels *worried* too. But I feel *excited* as well!”, two different emotion-related words (e.g., *worried* and *excited*) were mentioned three times. For this answer, we rewarded 2 points to Emotion type and 3 points towards Emotion token.

Children’s emotion regulation. This was reported by the mothers via the Emotion regulation subscale of the Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997). In this 8-item subscale, mothers were invited to rate statements such as “(My child) Displays appropriate negative emotions (anger, fear, frustration, distress) in response to hostile, aggressive or intrusive acts by peers” on a 4-point Likert scale from 1 (*Never*) to 4 (*Almost always*). A higher average score indicated a higher level of children’s emotion regulation. The reliability of this scale was acceptable (Cronbach’s $\alpha = .72$).

3.5 Data analysis

Quantitative analysis constituted the first step of data treatment which aimed (1) to compare children’s emotional awareness and vocabulary between groups (cf. gender, grade-level, and family-economic background) and (2) to study the allocation of both basic and blended emotions according to gender and grade-level. In the second step, relying on the children’s verbatim, we performed qualitative analysis to understand children’s emotional lexis in depth. For this section, we used content analysis to examine how the children in our sample quoted verbally their emotions. We also identified the semantic feature within their emotion vocabulary, especially when it came to bodily-related emotional lexicon. Finally, we studied its frequencies according to gender and grade-level.

4. Results

Table 2 displays descriptive statistics and bivariate Pearson's correlations between study variables for the whole sample. We noticed that children's School performance only had a positive correlation with Emotion type ($p < .01$), whereas child's age positively associated with all emotional variables, except for Emotion regulation. We observed significant association between EAS and EAO ($p < .001$), as well as between Emotion token and Emotion type ($p < .001$). All EAs and Emotion vocabulary variables were also strongly correlated with each other ($p < .001$). Contrarily, mother-rated Emotion regulation did not correlate with any of the remaining variables.

Table 2. Means, standard deviations and bivariate correlations between study variables for the whole sample (N = 264)

	Range	M (sd)	Variables					
			2	3	4	5	6	7
1.Age	5.90-10.60	7.83 (.88)	-.12	.15*	.20**	.16**	.34***	-.01
2.School performance	4-10	8.53 (1.56)	-	.08	.03	.10	.23**	.13
3.EAS	12-47	34.34 (5.77)	-	-	.78***	.85***	.39***	-.01
4.EAO	7-46	32.49 (7.13)	-	-	-	.81***	.40***	-.01
5.Emotion token	4-53	24.52 (7.41)	-	-	-	-	.47***	.03
6.Emotion type	2-16	5.76 (2.65)	-	-	-	-	-	.15
7.Emotion regulation	2.13-4.00	3.15 (.38)	-	-	-	-	-	-

Note: EAS: Emotion awareness of self. EAO: Emotion awareness of others. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

In the next step, given our interest on the effects of child's gender, grade level and economic background (IV) on Emotion token and Emotion type respectively (DV), we conducted subsequent analyses of variance (ANOVAs). Tukey's test for post-hoc analysis was applied to analyze differences between subgroups. Out of 118 different emotions words that had been cited in the whole sample, we identified seven categories of emotions including six Ekman's basic emotions (joy/happiness, sadness, disgust, surprise, fear/anxiety and anger) as well as a group of so-called blended emotions, which comprised emotion words that designated different emotions at the same time. Table 3 displayed descriptive statistics of study variables between modalities of gender, grade level and family economic background. Especially, for Emotion token and Emotion type, Table 3 also presented findings according to mentioned categories of emotions so that one can examine between-group variations for each of these categories. The results showed no significant difference between boys and girls on any emotional variables. However, grade level main effects were statistically significant on several DV. For instance grade level had significant main effect on blended emotions' token, $F(2,261) = 12.27$, $p < .001$, $\eta^2 = .086$, and type, $F(2,261) = 11.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .078$. Post-hoc Tukey's tests for both DV showed that 3rd grade children scored higher than those in 1st grade ($p < .001$) and in 2nd grade ($p < .01$) respectively. Generally, children in 3rd grade cited emotion words more often and had richer emotion vocabulary than their younger fellows in most of category of emotion (except for joy/happiness, sadness and disgust). As for token and type of surprise, significant differences were only found between 3rd and 2nd grades ($p < .05$). First grade and 3rd grade children cited more often anger-related words ($p < .01$) and had larger variety of vocabulary for anger ($p < .05$) than their 2nd grade fellows. On the other hand, child's economy background main effects were also significant on token of joy/happiness ($F(2,261) = 4.53$, $p < .05$, $\eta^2 = .034$),

fear/anxiety ($F(2,261) = 11.39, p < .001, \eta^2 = .080$) and anger ($F(2,26) = 3.96, p < .05, \eta^2 = .029$). Tukey's tests for post-hoc analysis indicated that children from high-income family's mean score for token of joy ($M = 8.78, SD = 3.32$) was higher than that of children from middle-income family ($M = 7.20, SD = 3.12, p < .01$). For token of fear/anxiety, the mean score of children from high-income family ($M = 3.66, SD = 3.34$) was significantly higher than that of children from both middle-income family ($M = 2.55, SD = 2.57, p < .05$) and low-income family ($M = 1.65, SD = 2.47, p < .01$). However, regarding token of anger, significant difference was only found between high-income ($M = 1.29, SD = 1.65$) and low-income groups ($M = .69, SD = 1.23, p < .05$). It was also noticed that child's economic background affects emotion type in many categories, such as joy, fear/anxiety, anger, surprise and blended emotions (see Table 2). Most of the differences were found between the high-income group and other income groups ($p < .05$ to $p < .001$), whereas the only significant between the middle-income and the low-income group was located in Emotion type for fear/anxiety ($p < .05$).

Regarding the interaction effects, there was a statistically significant interaction between the effects of gender and economic background on token of joy ($F(2,246) = 4.93, p < .01, \eta^2 = .039$) and of fear/anxiety ($F(2,246) = 5.78, p < .01, \eta^2 = .045$). Although the main effect of gender was not significant as contrasted to that of economic background, the results indicated that gender could vary the effect of economic background on the mentioned DVs. For example, while girls from low-income milieu reported more token of joy and less token of fear/anxiety than boys, the latter from high-income family cited more token of joy and less token of fear/anxiety than did girls from the same socio-economic background. Moreover, the interaction between grade level and economic background also had substantial effects on token ($F(2,246) = 3.49, p < .01, \eta^2 = .054$), and type of anger ($F(2, 246) = 3.57, p < .01, \eta^2 = .055$). The results suggested that while differences between three levels of socio-economic groups were little in the 2nd grade, children from affluent milieu reported less token and type of anger than those from the two other socio-economic background in 3rd grade. Finally, no significant effect of the tripartite interaction between gender, grade level and economic background on emotion token and type was identified (see Table 3).

Qualitative data analysis of children's verbatim suggests that *Vietnamese children used different grammatical types of lexical items to quote their emotions. Single word, duplicated words and compound were among some of those regularly employed, whereas idioms were not.* All participating children (100%) cited at least once, a single word to express emotions, e.g., 'vui' (happy), 'lo' (worry). More than 80.30% of the children in our sample used at least one compound to name a simple or blended emotion, e.g., 'có lỗi' (guilty), 'lo sợ' (worry and fearful), while nearly one third of them (29.92%) expressed an emotion by using duplicated words, e.g., 'lo lắng' (quite worry), 'buồn bã' (very sad). Contrarily, only two 3rd grade female children among our sample (0.76%) used idioms to express emotions (e.g., "như mất số gạo" – sad as we lost supplies booklet, "vui như Tết" – happy as New Year is coming). With regard to the semantic features of children's emotion vocabulary, we noticed that *Vietnamese early primary school children's emotion lexicon included a number of body-related expressions and quite noticeably, many of them related to the tripe.*

Table 3. Means and standard deviations of study variables by gender, grade level and family income

	Gender		Grade level			Socioeconomic background		
	Male	Female	GL1	GL2	GL3	Low	Middle	High
N	116	148	74	95	95	77	65	122
School performance	8.27 (1.80)	8.72 (1.33)	9.50 (.58)	8.00 (1.87)	8.01 (1.43)	7.35 (1.63) ^{a,b}	9.33 (.90) ^a	9.40 (.66) ^b
EAS	34.47 (5.44)	34.24 (6.04)	33.58 (6.33)	34.04 (5.32)	35.28 (5.64)	33.03 (5.14) ^a	32.89 (6.41) ^b	36.28 (4.77) ^{a,b}
EAO	32.75 (6.54)	32.29 (7.57)	30.76 (7.79)	32.44 (6.98)	34.00 (6.38)	30.86 (6.51) ^a	30.40 (7.86) ^b	34.16 (5.94) ^{a,b}
Emotion regulation	3.20 (.44)	3.12 (.34)	3.14 (.42)	3.17 (.41)	3.19 (.37)	3.12 (.43)	3.15 (.40)	3.18 (.38)
Emotion token – total	24.65 (6.70)	24.42 (7.94)	23.94 (7.13)	23.70 (6.96)	25.80 (7.94)	21.51 (5.59) ^a	21.74 (6.77) ^b	26.40 (6.93) ^{a,b}
Joy/Happiness	8.03 (3.43)	8.28 (3.40)	8.76 (3.59)	8.22 (3.35)	7.65 (3.27)	8.08 (3.61)	7.20 (3.12) ^a	8.75 (3.32) ^a
Sadness	8.95 (4.07)	9.09 (3.95)	9.13 (3.62)	9.26 (4.04)	8.72 (4.25)	8.95 (4.34)	8.20 (4.03)	9.52 (3.70)
Fear/Anxiety	2.77 (3.41)	2.83 (2.74)	2.35 (2.46)	2.64 (3.05)	3.32 (3.38)	1.65 (2.47) ^a	2.55 (2.57) ^c	3.66 (3.34) ^{a,c}
Surprise	.27 (.97)	.28 (.86)	.20 (.74)	.15 (.53) ^c	.46 (1.25) ^c	.08 (.48)	.37 (1.35)	.35 (.80)
Anger	1.22 (1.70)	.87 (1.35)	1.28 (1.68) ^a	.60 (1.09) ^{a,b}	1.24 (1.66) ^b	.69 (1.23) ^c	.92 (1.48)	1.29 (1.65) ^c
Disgust	.01 (.09)	.02 (.14)	.03 (.16)	.01 (.10)	.01 (.10)	.03 (.16)	.02 (.12)	.01 (.09)
Blend	2.48 (2.95)	2.54 (3.08)	1.60 (2.43) ^a	2.09 (2.57) ^b	3.66 (3.48) ^{a,b}	2.04 (2.46)	2.48 (2.87)	2.84 (3.37)
Emotion type - total	5.74 (2.46)	5.77 (2.79)	5.40 (2.50) ^a	5.02 (2.21) ^b	6.78 (2.85) ^{a,b}	4.69 (2.02) ^{a,c}	6.03 (2.97) ^{c,d}	7.19 (3.26) ^{a,d}
Joy/Happiness	1.44 (.73)	1.35 (.68)	1.47 (.76)	1.26 (.53)	1.46 (.78)	1.22 (.53) ^c	1.37 (.74)	1.51 (.75) ^c
Sadness	.99 (.09)	.99 (.08)	.99 (.12)	1.00 (.00)	.99 (.10)	.97 (.16)	1.00 (.00)	1.00 (.00)
Fear/Anxiety	1.31 (1.24)	1.47 (1.26)	1.28 (1.18) ^c	1.14 (1.09) ^a	1.76 (1.37) ^{a,c}	.81 (1.05) ^a	1.37 (1.04) ^c	1.80 (1.32) ^{a,c}
Surprise	.13 (.41)	.17 (.43)	.12 (.40)	.09 (.35) ^c	.24 (.48) ^c	.04 (.20) ^c	.17 (.45)	.21 (.49) ^c
Anger	.77 (.93)	.60 (.82)	.84 (.96) ^c	.46 (.74) ^{c,d}	.77 (.88) ^d	.45 (.74) ^a	.52 (.77) ^c	.90 (.95) ^{a,c}
Disgust	.02 (.13)	.02 (.14)	.03 (.16)	.02 (.15)	.01 (.10)	.03 (.16)	.02 (.12)	.02 (.13)
Blend	1.34 (1.32)	1.70 (1.74)	1.09 (1.46) ^a	1.32 (1.28) ^b	2.12 (1.76) ^{a,b}	1.17 (1.17) ^c	1.58 (1.51)	1.75 (1.79) ^c

Note: EAS: Emotion awareness of self. EAO: Emotion awareness of others. GL: grade level. a, b: $p < .01$. c, d: $p < .05$.

Throughout the verbatim, we identified 14 body-related emotion terms (12.96% out of the total amount of emotion terms found in the study). Twenty-seven percent (27%) of participating children in our sample delivered at least once body-related emotion words such as presented in Table 4. Six of these terms pertained directly to the tripe (bowel, intestine), and two others implied to the digestive system ('*nôn*', '*nôn nóng*'). All of these body-related terms each contain a double meaning: in the strict sense of the word, they illustrate a pure body sensation, while metaphorically speaking, they describe emotions and feelings. In these such cases, the context of an expression, as well as the respondent's clarification of the meaning of the word may help in the better understanding of body-related emotion vocabulary. For example, one could ascertain the word '*xót*' in the literal sense when it is directed towards a physical wound "*Bạn đùng con té, vết thương rất xót*" ("He hits me and I fall. My wound is burning a lot"), or as an emotional state "*Con thấy xót cho con chó*" ("I feel huge grief for my poor dog"). *Đau lòng* ("feeling hurt in the tripe"), which designates a feeling of sadness and hurt, was the most mentioned body-related word in our sample, as used by 7.60% of participants (see Table 4).

Table 4. Body-related emotion terms in Vietnamese children's verbatim

Body-related emotion label	Grammatical category	Literal translation and related organs (<i>in italics</i>)	Meaning	% of children
1. Hài lòng	Compound	To feel harmonious in the <i>tripe</i>	Content, satisfied	7.22
2. Bằng lòng	Compound	To feel content in the <i>tripe</i>	Content, satisfied	0.38
3. Vui lòng	Compound	To feel glad in the <i>tripe</i>	Content, satisfied	2.66
4. Đau lòng	Compound	To feel hurt in the <i>tripe</i>	Hurt, sad	7.60
5. Nhẹ lòng	Compound	To feel lighter in the <i>tripe</i>	Alleviated	0.76
6. Sốt ruột	Compound	To have fever in the <i>tripe</i>	Anxious	1.52
7. Bực mình	Compound	To feel irritated in the <i>body</i>	Fretful, irritated	6.46
8. Giật mình	Compound	To shake the <i>body</i>	Surprised	0.76
9. Hết hồn	Compound	To lose the <i>soul</i>	Surprised	1.14
10. Yên (an) tâm	Compound	To feel safe in the <i>heart</i>	Secure	3.80
11. Nôn	Single	To throw up	Impatient, anxious	0.38
12. Nôn nóng	Duplicated	To throw up and heated	Impatient, anxious	0.76
13. Xót	Single	To feel hurt by bleeding	Commiserating	0.38
14. Xót xa	Duplicated	To feel hurt by bleeding	Commiserating	1.14

Next, we also observed that *Vietnamese early primary school children's emotion lexicon included not only self- and others-related ones, but also empathy-related emotion vocabulary*. Traditionally, research on children's emotional awareness using hypothetical vignettes, e.g., LEAS-C for this study, aimed to study vocabulary that described one's own emotions. It is important to note that these could be the children's own emotions as opposed to what they deem the significant individuals in their lives (parents, friend, teacher...) would feel in the same situation. Nevertheless, this was not the only genre of emotions that comprised our verbal data. In addition to the emotions already mentioned (the so-called person-related emotions), empathy-related emotion vocabulary emerged from children's verbatim. To be more precise, children in the current study showed two ways in which they expressed empathetic emotions. One was through the use of classic emotion words that expressed direct empathy, e.g., '*tội nghiệp*' (pitiful) or '*thương*' (compassionate). The other was the employment of emotion words that described what they felt *for* other people rather than for themselves.

I feel *sad* because I cannot achieve my goal to be the champion, but I feel *happy for* him as well, because he's struggling a lot. He might be *delighted* because he won and *worry for* me, 'cause he didn't know if my wound was severe or not' (Kim, female, 8 years-old).

I am OK, but I guess my teacher would feel disappointed and *sad for* me. I cannot get her expectation (Liêm, male, 8 years-old).

These citations illustrate the difference between person-related and empathy-related emotions. The words 'sad' and 'delighted' in Kim's verbatim are person-related emotions, whereas Kim's 'worry' and Liêm's 'sad' are more empathy-oriented. Overall, 44 boys (37.93%) and 71 girls (47.97%) cited an empathy-related emotion at least once during the testing. Eighty-four (37.84%) out of 222 empathy-related emotion token were quoted by boys. Whereas 57 out of 95 third-grade children (60%) used them at least once in the verbatim, only 31.08% children in 1st grade and 36.84% children in 2nd grade attempted the same thing. No difference was found between self-directed and others-directed empathy words. However, the effect of context (vignette) was relevant with important effect size ($F(11,24) = 3.80, p < .05, \eta^2 = .780$), which suggested that empathy-related emotion words were not distributed randomly across vignettes. Post-hoc analysis showed that more empathy-related words were cited in the vignette in which children should deal with mix feelings within a friendship context than other ones (e.g., "a child cannot achieve his race because he/she was injured whereas his close friend won it"). Chi-squared statistics for crosstabs analysis between socioeconomic background and grade level were significant for empathy-related words ($\chi^2(4,115) = 21.49, p < .001$, Cramer's $V = .31$), with highest standardized residuals were observed for low economic background – 1st grade (4.40), middle background – 2nd grade (2.20) and high background – 3rd grade (1.70). Otherwise, those of other interactions (gender x grade level and gender x economic background) were not significant.

Despite the fact that the LEAS-C was not originally designed to assess the nature of emotions but rather to evaluate the level of complexity of emotion words, it was also interesting to observe that emotion vocabulary was not equally quoted across emotion categories (see Table 2). Almost all the children in our sample cited emotion words describing joy and sadness at least once; while disgust was the least quoted. Furthermore, other negative emotions such as anger and fear were cited at least once in 45.08% and 72.73% of the children respectively. A more in-depth data analysis in the children's verbatim was necessary to understand the prevalence of emotion words such as "happy" and "sad". Apart from the appropriate use of these two emotion terms, children often employed them in situations where they could not fully understand interpersonal issues or underlying intentions. Having to deal with such situations, the two following citations illustrate children's tendency to use "conventional" emotion labels, e.g., happy:

So complicated! I do not know what she [a rich friend] means really. I don't think I understand what she's doing. I have no idea about what she'd feel, maybe happy, that's all (Mai-Linh, female, 8 years-old).

I guess he [a rich friend] would feel happy, because he's so rich. What about me? I feel happy too, because I can make friend with a rich classmate (Đại-An, male, 7 years-old).

Facing the situation in which the other's intention was not concretely identified, Mai-Linh was honest in saying that she was unable to imagine what she might have felt. At the end of her quote, the happiness she attributed towards her friend was more conventional than reflective of her genuine emotional experience for her friend's feelings. For his part, Đại-An only retained details that were comprehensible to him and used the conventional word "happy" to respond for him and for his friend. Otherwise, conventional emotion labels were also used while the children were asked to identify what a non-familiar person involved would feel in the given vignettes, e.g., the dentist:

I am so afraid of it [visiting the dentist]. I wish I would never have a problem with my teeth so that I would never see him again. I have no idea how the dentist would feel. I don't see him so often, I don't know how he thinks. Maybe he feels happy, it's his job (Thiên, male, 8 years-old).

In this illustration, while Thiên could easily identify his own emotions, he did not show a high level of EA for the dentist. To conclude his response, the word "happy" was quoted conventionally in the same way that Mai-Linh did.

5. Discussion

The findings from both quantitative and qualitative analyses contribute importantly to the understanding of Vietnamese children's EA and emotion vocabulary. Several results were consistent with those from previous studies in Western cultures. Strong association was found between children's EA (both EAS and EAO) and Emotion vocabulary (both token and type, Bajgar et al., 2005; Veirman et al., 2011). In line with previous results, we also noticed that children scored EAS higher than EAO (Bajgar et al., 2005). However, in our sample, as there was no significant difference between boys and girls in EAS and EAO, the first study hypothesis is not confirmed. The current findings differ from those from prior studies asserting that boys attained lower score than girls for both sides of EA (Svetlak et al., 2017). Differences between genders were also non-significant in terms of emotion vocabulary variables (emotion token and type), which was not associated with prior outcomes suggesting that both gender-related characteristics and cultural gender stereotypes influenced children's emotion competences (Cox et al., 2006; Plant et al., 2006). This discrepancy could be explained by the differences between the empirical context in which this study was conducted and the "natural" context (children's daily life) where interpersonal implications are more obvious. In everyday life, it can happen that a child, knowing exactly what he/she feels and having enough words to name out felt emotions, refuses to respond or modifies his/her answer in order to avoid contextual risks, e.g., excessive exposure. Otherwise, in this study,

as children were invited to report emotion words as much and as freely as possible basing on hypothetical scenarios, reference to gender-based social expectations could be less relevant than in real life contexts. Also unexpectedly, we observed no correlations between children's EA and emotion regulation. The chosen age range could possibly be among factors that explained that discrepancy. In our study, children's mean age was lower than that of other foregoing research, in which children's mean age varied within 10 years-old (e.g., Bajgar et al., 2005). Data collection methodology could also be debatable. As we completed data collection from different sources (direct interviews with children for EA and a questionnaire for mothers to rate their children's emotion regulation), our research procedure could not successfully control the effect of social desirability.

The qualitative analysis of children's verbatim, with specific focus on children's emotion vocabulary, adds layers to the understanding of children's EA. It is important to emphasize that the variety of emotion words displayed through children's verbatim does not mirror the extent of the children's emotional vocabulary, but instead reflects how they understood these scenarios and used appropriate verbal label. The findings suggested that there was no equal degree of availability within emotional vocabulary in Vietnamese children. Basic emotion labels such as *vui* (happy) and *buồn* (sad) were omnipresent and seemed to be conventional emotion words, especially when children could not understand what was going on in a complicated situation, or when they were unable to use more specific emotion terms. In contrast, disgust and surprise were identified as among the least quoted categories. This result did not mean that Vietnamese children were emotionally unaware of disgust or surprise, or they did not have enough verbal label to name out these emotions. Previous cross-cultural studies demonstrated that social rules as dictated in Asian countries disregarded reporting emotion words that might disrupt interpersonal harmony (Cole et al., 2006, 2008; Raval et al., 2007). For that reason, direct labeling of emotions such as disgust could be stunted.

The outcomes also increase understanding to the developmental aspect of children's emotion-related vocabulary, which is closely associated with children's general language development. It is plausible that, as compared to younger children, older ones have more experience with emotion-elicited social interactions and more opportunities to expand their vocabulary through reading or accessing media (Mar et al., 2010; Taylor et al., 2018). However, for Vietnamese children from six to nine years of age, the evolution in both frequency and variety of emotion words varied according to each category of emotions. For example, although frequently quoted, emotion words joy/happiness and sadness in 1st grade did not differ from those in 3rd grade. Nevertheless, we noticed significant increases in frequency for surprise, anger and blend emotions-related words, as well as in variety for fear/anxiety-related vocabulary from 1st grade to 3rd grade children. Hence, these results lead to notice that older children may have richer emotion lexicon and use more frequently emotion-related words, but not for all categories of emotion (e.g., sadness and joy). Likewise, we also emphasize the significant impact of family socioeconomic background on children's emotional competences such as EA and emotion vocabulary. Generally, it was observed that children from higher socioeconomic milieu had better EA, cited emotion words more often and possessed more diverse emotion vocabulary than those from low economic milieu.

However, similar to the effect of grade level, this statement is not applicable identically for all emotion categories. Repeatedly, sadness-related vocabulary did not differ between socioeconomic backgrounds, while differences were significant for the variety of joy/happiness, surprise and blend emotions between low and high-income milieu. Interestingly, children originate from affluent background have more words to describe and use more frequently fear/anxiety and anger-related vocabulary than do their fellows from lower economic background. At first sight, this result may appear surprising as previous study outcomes suggested that children from low-income families had lower sense of personal control (Manstead, 2018) and were more encouraged to display anger to cope the stressors of dangerous neighborhood environments (Miller & Sperry, 1987). This discrepancy suggests us to distinguish EA from emotion expression, an emotional competence that is theoretically intertwined with EA (Mikolajczak, 2009). Thus, children from affluent background may have broader vocabulary to describe potential disrupting emotions, but less likely to express them directly than those from low-income families, due to social expectation for self-control. However, this hypothesis is to be verified in further research which focuses in both EA and emotion expression.

Regarding empathy-related emotion vocabulary, it was showed that it increased by grade level and depended closely on interaction context. Both cultural and developmental factors may account for these findings. From infancy to middle childhood, empathy increases sharply (McDonald & Messinger, 2011). Between 4 and 5 years-old, children are progressively able to take into account others' perspectives, which reflects the theory of mind development (Wellman et al., 2001). In addition to this, in the collectivism-oriented Vietnamese culture, people were expected to be watchful of needs and feelings of others more than those of themselves (Trần Đình Huợ, 1994; Le, 2009). Within this environment and possibly through emotion socialization process operated by caregivers (Eisenberg et al., 1996), empathy-related emotion words are directed to emerge during individual development. Due to its monosyllabic and isolating feature, the Vietnamese language comprises of different ways to express emotions and feelings (Trần Thế Phương, 2016; Trần Long, 2006). The results on the current study partly confirms this statement. Vietnamese children use different types of lexical items such as simple, compound and duplicated words to label both simple and blended emotions. However, as evidenced in our sample, the use of idioms was not a relevant manner for Vietnamese children to identify an emotion. Given their high metaphoric or anaphoric quality (Vũ Đức Nghiệu, 2007), idioms seem far too complex for children in early primary school. This observation can further be seen in reference to the Vietnamese language handbook that is applied in the entire national education system (In Vietnam, all primary and secondary students in all schools and regions use the same textbooks issued by the Ministry of Education (MoE). Only international schools and universities are free to build their own curriculum and used their own textbooks, which also referred to the official textbooks delivered by the MoE). General idioms only officially become a study subject for students from the end of 3rd grade. The use of figurative terms initially appears in the 6th grade Vietnamese language program. Not being regularly and explicitly exposed to the metaphoric way to express emotions, at least during official working hours at school, young Vietnamese children do not employ idioms frequently. Alternatively,

body-related emotion lexicon were identified in the children's verbatim. As most of body-related emotion words have double meaning in Vietnamese, conversational context and clear explanation from the users of these terms allow others to differentiate whether they refer to an emotion or a physiological sensation. However, we only noticed 14 out of the 98 existing body-related emotion words/expressions in Vietnamese that were quoted in our sample, with 27% of the children citing them at least once. These statistics seem to be moderate, but due to a lack of comparative data from other age ranges or similar cultural groups, we cannot draw any definitive conclusions. In any manner, it is worthy to remind that body-related vocabulary constitutes a substantial part in the Vietnamese emotional language, thus not only a primitive verbal manner of emotion labeling (Trần Long, 2006).

As said, our study contains several limitations. First, we are unable to control social desirability vis-à-vis mothers' reports and subjective interpretation of the children's data. In future research, we may rather prioritize a single-reporter paradigm that includes diverse methods (e.g., semi-structured interviews, observation techniques...) to thoroughly investigate the children's emotional competencies. Second, it might be necessary to suggest a modification for the scoring keys of the emotion awareness scales such as LEAS-C. As an alternative to English or French, Asian languages such as Vietnamese have a rich bodily-related vocabulary that fully reflects emotions and not just a primary somatic manifestation of a narrow emotional state. For instance, the Vietnamese compound word *đau lòng* (feeling hurt in the tripe) is more meaningful than a simple expression of body pain, as it describes a more complex feeling of grief, compassion, and anguish. Hence, in the 4-point rating scale, instead of attributing only 1 point to a purely somatic-related emotional expression, one should award 4 points for *đau lòng* if it was correctly quoted in the context. In line with this reasoning, in both research and practice, we should be more aware of *passé-partout* emotion words such as *vui* (happy) and *buồn* (sad). Due to their widespread use in both daily life and empirical context, we recommend careful interpretation from researchers and practitioners. When children are not ready or are unable to respond, their verbal expression of *vui* or *buồn* may not mean that they are actually either happy or sad, but just as a conventional manner of responding. Therefore, to distinguish true feelings of *vui* or *buồn*, we should take a step further and ask children to explain what had led them to feel this way and/or to describe in detail what had been going on in their minds. Third, using hypothetical vignettes as from the LEAS-C, we still cannot clearly identify the extent of how different types of interpersonal contexts can modify children's EA. In future directions, it may be interesting to create categories of vignette depending on the involved partner (parents, friend, etc.) as well as the perceived degree of conflict, so that contextual effects can be measured more appropriately. We must also ask to what extent the scenarios chosen are adequate to evaluate children's EA when using instruments developed in Western cultures and to what extent there is a bias by the Vietnamese traditional culture and routine. For example, in the current using instrument (LEAS-C), one may suppose that saving money (vignette 3) is not a common phenomenon for 6-to-9-year-old Vietnamese children. Hence, including this scenario may cause trouble for young respondents and their performance in EA may be biased by social standard practice. In final, as this exploratory study did not clearly point to what extent cultural and developmental differences could be intertwined, introducing a comparative design (between

Vietnamese children and those from a Western country, and/or another Eastern Asian culture) with several times of measure in future research would be beneficial for a more in-depth understanding of the topic.

Chapter 6

To show or not to show emotions

How vietnamese adolescents' gender, emotion expression competence and face influence the decision to express their emotions

Abstract

The present study aims to examine the effect of gender, emotion expression competence and face on their decision to show emotions, and explore adolescents' underlying arguments for this decision. For that purpose, we invited 214 Vietnamese adolescents (mean age = 17.07, 64.49% female) to participate to a mix-method study that included scales and open-ended questionnaire. The results showed that the effect of face and emotion expression competence on adolescents' decision to show emotions varied depending on the elicited emotions from each vignette, whereas that of gender was non-significant. Alongside with seeking for comfort and problem solving, maintenance of social norms was found among adolescents' arguments for emotion expression. Participants expected that others' encouragement of emotion expression was less likely than problem-focused and emotion-focused reactions. Considering the effect of the human value system and the emotion socialization process were recommended for further investigation.

Keywords

Emotion expression; emotion competences; face; adolescents; Vietnam.

To show or not to show emotions

How vietnamese adolescents' gender, emotion expression competence and face influence the decision to express their emotions

1. Introduction

Liem and Mai are both students in a public high school in Vietnam. They are now working hard towards achieving good results in the national secondary final exams, which would serve as their entrance tickets to high-ranking universities. Classmates highly appreciate Mai for her openness and kindness towards others. Along with his introversion, Liem has been known for his excellent academic performance and his ruthless determination to succeed. Both their parents, all born during the Vietnam War, went through hard times to secure a prosperous life for their own families. The two teenagers had been close friends for more than 2 years before they began exclusively dating in the last 3 months. One day, Liem told his in-the-shadows girlfriend that he might have to bow out of the relationship. He surmised that they were better off as friends, and that he wanted to focus more on studying so that he could be admitted into medical school. No one noticed anything out of the ordinary about Liem, as he decided to keep everything inside. For him, showing sadness publicly in this kind of situation would change the way people saw him, which he did not want. On the other hand, overwhelmed by deep sadness, Mai turned to her mom for comfort and advice.

Although this may not be an odd situation when it comes to an adolescent's life, the following question regarding Liem's and Mai's responses is still far from garnering definitive answer: What made Liem hide his emotions from everyone, while Mai decided to let her mother know? One might say that gender is the culprit for the dissimilarity, assuming that girls are more inclined to express emotions and more open to call for help. Others would emphasize the interpersonal difference as being due to the emotionally turbulent age of adolescence. However, to merely settle for examining the effect of singular intrinsic covariates such as gender does not necessarily amount to an in-depth understanding of emotion expression as well as its underlying reasons. It is therefore essential to integrate emotion expression into concrete conceptual framework within which the impact of both intra-individual and socio-cultural factors are conjointly taken into account.

In this study, the adolescents' decision on emotion expression (EE) is captured within the theoretical framework of Emotion Competences (EC, Brasseur et al., 2013; Mikolajczak et al., 2009). Inheriting the well-known outlook of Emotion Intelligence (EI, Mayer & Salovey, 1997), EC model discards the conceptual debate on the "intelligence-based" nature of EI by considering classical EI's components as emotion-related competences (Kotsou, 2009; Mikolajczak et al., 2009). According to the latter authors, EC encompassed the way an individual identified, understood, expressed, regulated and utilized its own emotions and

those of others. Within this scope, EE was considered differently than just being within the physical expression of emotions whose literature was particularly abundant (especially that of facial expression). Instead, Mikolajczak et al. (2009) stated that individuals having a high EE competence were not those who expressed emotions much easier than others did, but they were able to express their own emotions in a socially acceptable manner. EE has been demonstrated to vary depending on a great deal of individual factors including gender. Although findings for gender difference on other EC components were mixed (e.g., female scored higher levels of emotion awareness but lower in emotion understanding than male, Bajgar et al., 2005; Brasseur et al., 2013), it was relatively unanimous when it came to EE. In most studies, male adolescents and adults scored higher in self-control but lower in EE than the females (Gokçen et al., 2014; Mikolajczak et al., 2007a).

Other than considering EE as one's emotional competence, ignoring the impact of socio-cultural context would be an unacceptable misstep. Appropriate EE is much more complicated than simply showing or hiding emotions. Individuals competent at this level are therefore those who assessed accurately whether it was relevant to express their emotions and how to disclose them in the most acceptable manner to others (Kotsou, 2009), in order to reinforce their social cohesion and affective relationships (Collins & Miller, 1994; Rimé, 2009). Despite the universality of basic emotions, each culture determines its own guidelines and expectations for emotion *expression*. For the Malay-Indonesian culture, strangers may perceive 'running amok' as a dreadful, unconceivable phenomenon. Indeed, deeply connected with local animist beliefs, running amok sets off a specific symbolic interpretation as a scheme for intentional suicide in societies where committing suicide is not tolerated. Each culture also provides display rules for EE in order to preserve general social functions. Within cultures that put collectivism in the forefront, where social balance overrides individual needs, direct expression of negative emotions may not be the best option as it could disrupt interpersonal harmony and increase social tension (Heine et al., 1999; Markus & Kitayama, 1991). For instance, Utku Inuit people in Arctic regions rarely show anger, not because they have never been angry in their lives, but anger disclosure could put the entire society into conflict and expose individuals to the risk of social rejection (Briggs, 1970). On the contrary, in individualistic cultures, one's surroundings often lend support to EE and discourage emotional suppression, as bottling up emotions was believed to decrease one's health and well-being (Richards & Gross, 2000). Additionally, cultural differences on EE are not exclusive to negative emotions but positive ones as well. For example, it was demonstrated that when compared to European Americans, Japanese people tended to shy away from exaggerated expressions of happiness because that could also damage social harmony (Uchida et al., 2009). These findings have led to the assumption that European Americans were less likely than Eastern Asians to hide or report uncontrolled positive and negative emotions (Gross & John, 1998; Matsumoto, 2008), or express them indirectly (Hsu et al., 1985).

In another level, difference between cultures also matters for the *interpretation* of EE. In more individualistic cultures, people more often than not attribute happiness to an attainable and individual experience, whereas in collectivistic context such as Japan, happiness involves shared experiences between others and oneself (Uchida et al., 2009). In line with these outcomes, the understanding of both positive and negative emotions is not same between East and West. Heine et al. (1999) suggested that while the prevalent regulating script in Western cultures was to enhance positive emotions and dampen negative emotions, establishing equilibrium between these two emotional valences was more important in Eastern Asia. Analyzing the reasons for expressing or hiding emotions in male Chinese preadolescents (Rao & Gibson, 2018), the authors found that support seeking was the most reported reason for those who expressed emotions, whereas self-protection and other-protection motivated respondents to hide their feelings. In other words, expressing oneself was emotion-focused and hiding stood for danger avoidance. Thus, it is worth to emphasizing the impact of cultural emotional values and standards to how parents react to their child's emotions (Friedlmeier et al., 2011). In Western culture, supportive reactions from caregivers (e.g., encouragement for EE, problem-focused and emotion-focused reactions) associated significantly with children's EC and well-being (Eisenberg et al., 1998). However, in Eastern Asia, recent outcomes suggested that problem-focused and emotion-focused reactions were more preferred than encouragement for EE. Outcomes from several samples in Asia put into question the supportiveness of parents' encouragement for EE (Yeo et al., 2019), which makes the role of EE still unclear within the child rearing context.

Also within the perspective of examining EE under socio-cultural context, interest in the potential impact of social values shows its relevance. During the last two decades, number of studies that demonstrated decisive role of values on human behavior such as achievement of goals as well as on subjective well-being has been increasing (Darmanegara Liem & Nie, 2008; Schwartz & Sortheix, 2018). Among value models that may have potential relationship to the topic of EE, that of Schwartz et al. (2012) brought to our notice as it introduced the value of Face. Conceptually located next to Power and Security in Schwartz's circular structure of 19 basic values, Face emphasizes both the maintenance of a public image as a source of power and an avoidance of shame that undermines security. In other words, valuing Face means maintaining and protecting one's social self-image by avoiding humiliation. Particularly, in stage of life where self-image and identity development were becoming crucial such as adolescence (Bardi et al., 2009), Face was thought to stand out among values that have crucial impact on social behavior (e.g., decision to EE). Until now, most cross-cultural studies aimed to contrast value preference between cultures or highlight features of value preference within a specific society. For example, while Icelandic young adults awarded high scores towards Openness to change values (e.g., Stimulation) and lower scores for Conservation ones (e.g., Face; see McQuilkin et al., 2016), value preference of Vietnamese was inverse (Khanh Ha et al., 2015). However, we still know very little about how values in general and Face in particular can affect one's decision to EE, especially in Vietnam. Ultimately, in the understanding of the relationship between values, behaviors and attitudes would be confuse without focusing on the emotional-cognitive system that generates

meaning of behaviors (Cieciuch, 2017), it is justified and necessary to examine interpretations underlying the decision to show or hide emotions.

2. Hypotheses

Given these previous research findings, the main objective of the current study is to examine the influence of an adolescent's gender, EE competence and Face (as a human value) on their decision to express (or hide) emotions in different contexts of daily life. In addition to this, we would also like to deepen the underlying interpretation of their decision and to explore their emotional wishes after having experienced these emotion-elicited situations. For all these purposes, we designed a mix-method (quantitative and qualitative) study that included both scales and open-ended questionnaires, for which this methodology had demonstrated its significance (e.g., Rao & Gibson, 2018). Our research topics and hypotheses are as follows:

- (1) Examining the influence of gender, EE competence and face on one's decision to express emotions across emotion-elicited situations. As findings from prior studies in Eastern Asia were mixed, we decided not to submit any specific hypothesis for this section.
- (2) Discovering the underlying arguments on which adolescents relied for their decision to express/hide emotions. With regards to the collectivistic culture such as Vietnam (Khanh Ha et al., 2015) and previous study outcomes (Rao & Gibson, 2018), we expected to identify problem-focused, emotion-focused as well as norm-referred arguments that emerged from the data.
- (3) Determining adolescents' wishes for others' reactions in emotion-elicited situations. Previous study findings in Asia (e.g., Yeo et al., 2019) suggests that they might expect more for emotion- and problem-focused reactions than EE.

3. Methods

3.1 Participants

Participants comprised of 214 adolescents (64.49% female, mean age = 17.07, SD = 1.03). All participants were high school students from Ho Chi Minh City (50.94%), the Mekong Delta province of Dong Thap (27.10%) and the South-central city of Da Nang (21.96%). Ethnically, the majority of respondents were Vietnamese (92.06%) along with a few other ethnicities (5.14% Vietnamese-Chinese; 1.87% Cham and 0.93% Vietnamese-Khmer). More than a half of our sample reported that they did not follow any religion (67.76%), whereas 20.09% of them were Buddhist and 10.75% were Christian. Approximately two-thirds of the samples issued were from middle-income families (70.09%), in addition to the 9.81% of the issued samples from low-income families and 20.10% from high-income families.

3.2 Measures

3.2.1 Face

Participants filled out the Face subscale of the Portrait Values Questionnaire – revised version (Schwartz et al., 2012), which comprised of three items (e.g., “It is important to him/her to protect his public image”). Adolescents rated the extent to which the statements accurately reflected their own feelings in connection to keeping face in social contexts on a six-point Likert scale (from 1 “Not like me at all” to 6 “Very much like me”). Previous studies on human values in Vietnam using the former version of Schwartz’s values questionnaire showed good internal reliabilities (e.g., Khanh Ha et al., 2015). In this study, Cronbach’s α was .71 for this subscale.

3.2.2 Emotion expression - competence

Adolescents’ emotion expression competence was evaluated by the Emotion expression subscale of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, 2009a), which originally contains ten items such as “Expressing my emotions with words is not a problem for me”. The participants were asked to rate descriptions on a seven-point Likert scale (from 1 “Disagree completely” to 7 “Agree completely”). A higher average score reflects a higher ability to express emotions appropriately. After preliminary analysis, we dropped one item due to its unexpected negative loading to the measured factor. With 9 items, we obtained satisfactory internal reliability ($\alpha = .72$).

3.2.3 Open-ended questionnaire

The paper version of our open-ended questionnaire was created on the principle of a semi-structured interview. That said, participants could give their opinions candidly, as there were no right or wrong answers. After filling out basic demographic information, adolescents were asked to examine vignettes one after the other. As presented, vignettes had been developed prior to the present study. The thematic analysis during the preliminary study showed that six topics were the most mentioned: (1) betrayal and rumors between friends, (2) poor school performance, (3) complications that involve teenage love, (4) competitions between classmates, (5) disagreements between parents and teenagers about future vocational orientation and (6) difficulty in dealing with existential problems. These findings prompted us to create subsequent hypothetical vignettes that included the important partners in a teenager’s everyday life. Vignettes were purposely designed to remain as neutral as possible, so as not to subliminally influence the participants from any intentions. As these vignettes’ contents are descriptive and do not embody any emotional or attitudinal word, participants could freely interpret them at their own accord (see details of vignettes in Appendix). For each vignette, they were tasked to answer the following questions:

1. In the given situation:
 - 1a. How would you feel?
 - 1b. How would the other person involved in the same situation (friend, mother, or father) feel?
2. Are you going to express your emotions directly in this situation?
3. Why did you decide to express or to hide your emotions?
4. How do you want others to react to your emotions?

The questions 1a and 1b examine the adolescent's ability to identify the emotions they may be feeling and what they assume the other person may be feeling. After having extracted emotion words from each participant's raw text data, we counted the number of emotion words cited for each question, as well as the total number of emotion words cited in each vignette and throughout the questionnaire. Through this, we obtained two quantitative indicators (self-emotion word and emotion word of others). The second question aims to study the teenager's decision to express or hide their emotions in each hypothetical situation. To answer this question, participants chose from one of the three following options: Yes ("I would express my emotions"); No ("It is better to hide my emotions") and Undecided ("I am hesitant"). The third question highlighted the participants' underlying arguments and the final question aimed to discover the adolescent's expectations of other people's reactions towards their own emotions. Data from the last two questions were subject to qualitative thematic analysis.

3.3 Procedure

Prior to the main study, as scales for EE and Face were not yet available in Vietnamese, we adapted these measures by applying a back-translation procedure. Two independent Vietnamese psychologists who were fluent in English were invited to forward-translate and back-translate scales from the original English version and the translated Vietnamese version. All translation steps followed the International Test Commission guidelines for test adaptation. We conducted a pilot study for two different purposes. Firstly, we were interested to know from these teenagers if the translated tools were accurate and understandable. Secondly, as we aimed to apply an open-ended questionnaire basing on emotion-elicited situations in teenagers' lives, we hoped to bring teenagers' perspectives together with the instrument development. For this preliminary stage, sixty-two high school students (53.23% female, mean age = 16.26) in Ho Chi Minh City were asked during extracurricular hours to give comments on the translated scales and to write down everyday topics relating to their closest relationships (friends, mother, father) that might generate negative emotions on an answer sheet. As for scale translation, respondents confirmed that the items were understandable and suggested minor recommendations for formulating the sentences. Regarding emotion-elicited topics, we first classified these topics according to the concerned partner (friends, mother and father) after which we conducted a thematic analysis to identify the most salient topics as mentioned above. Once all materials were available, information on the main study was first broadcasted to high school teachers who participated in the

psychoeducation training delivered by Ho Chi Minh city University of Social sciences and humanities. Those interested were instructed to submit the research project to their respective school directors. For those who accepted, the authors went directly to each high school and randomly chosen classrooms to present the study. Adolescents who were willing to participate received a package consisting of a paper-based questionnaire that also included individual and parents' consent form. Participants returned the package one week later to their principal teacher who handed back in their turn the questionnaire to the authors. We decided to eliminate packages without both respondent and parent's consent forms, as well as those that turned out to be evidently incomplete (see Appendix).

4. Results

4.1 Decision for emotion expression: descriptive statistics and the impact of gender, emotion expression ability and face by vignette

For this section, we displayed our findings in two parts. The first part shows descriptive statistics of quantitative variables, as well as comparison between genders upon these variables. The second part demonstrates the impact of gender, emotion expression ability and face on adolescents' decision to express or hide their emotions throughout vignettes. Rates of missing data ranged from 0 to 5.8%, which were due to non-response. As showed in the Table 1, we noticed that girls did not score any higher than the boys did in citing emotion words (both self and others), assessing their emotion expression ability as well as valuing the importance of face in their lives. For both genders, more emotion words were quoted for the respondents themselves than for others. The correlation matrix showed that adolescents' age had no relevant relationship with emotion variables. The only significant association was found between emotion words of self and those of others ($r = .57, p < .01$).

Table 1. Descriptive statistics

Variables	Male	Female	Total	Range	2a	2b	3	4
1. Age	17.07 (1.03)	16.86 (1.06)	16.93 (1.05)	16.04 - 19.20	-.05	.06	-.09	.09
2a. EW-Self	10.26 (4.17)	9.82 (3.93)	9.98 (4.01)	0 - 29	-	.57**	-.00	.01
2b. EW-Others	7.89 (3.70)	7.60 (2.92)	7.71 (3.21)	1 - 25		-	-.02	.06
3. Face	4.12 (.95)	4.28 (.99)	4.22 (.98)	1.00 - 6.00			-	.04
4. EE ability	3.52 (1.06)	3.48 (1.13)	3.49 (1.11)	1.00 - 6.44				-

Note: EW: Emotion words; EE: Emotion Expression. ** $p < .01$.

Across the six vignettes in this study, emotion expression rated higher than decision for hiding or indecision. The mere exception was in vignette 1 where participants were more reluctant to directly show their emotions, as 47% of the respondents intended to hide their

emotions (see Table 2). Vignette 1 (rumors-friends) was found to have the lowest EE rate (45%) as well as the highest non-expression rate (47%). In contrast, vignette 5 (future-father) had the highest expression rate (75%) and the lowest non-expression rate (9%). Gender alone had a significant effect on an adolescent's decision to express emotions in vignette 4 (competition-friends, $\chi^2(2) = 6.82, p < .05$, Cramer's $V = .18$); where boys tended to express their emotions while girls were inclined to hide them (highest standardized residuals were 2.60 for EE in boys and 1.70 for non-expression in girls). In other vignettes, chi-squared statistics for the distribution of genders according to emotion expression decision were not significant.

A more in-depth examination on the impact of gender, emotion expression ability and face on the adolescent's decision to express or hide their emotions led us to conduct subsequent multinomial logistic regressions. Our respondents' decision to express emotions – a nominal variable with three modalities (Expression, Non-expression, and Indecision) – was the dependent variable in the model. Gender, emotion expression competence and face were independent covariates. Thereafter we applied the same procedure for each vignette respectively. Significant predictors were only found while contrasting Expression and Non-expression responses throughout vignettes. None of the parameters were statistically substantial for the differences between Indecision versus Expression, as well as Indecision versus Non-expression. Regarding the contrast between Expression and Non-expression, predictors that had significant impact on adolescents' expression decision varied depending on the vignettes. In vignette 3 (love story-mother), the parameters couldn't predict adolescents' decisions. Gender was the relevant predictor to respondents' expression decision for vignette 4 alone (odds ratio [OR] = .49, 95% confidence interval [CI] = [.25 - .93], $p < .05$). A higher EE score predicted a higher chance to express emotions in vignette 1 (OR = .71, 95% CI = [.55 - .98], $p < .05$), vignette 2 (OR = .60, 95%CI = [.43 - .80], $p < .01$) and vignette 6 (OR = .64, 95% CI = [.46 - .88], $p < .01$). Face was the significant predictor for expressing emotions in both vignette 1 (OR = .64, 95% CI = [.47 - .89], $p < .01$) and vignette 5 (OR = .53, 95% CI = [.32 - .87], $p < .05$, see Table 3).

For all successive parts, we performed thematic analyses basing on respondents' verbatim. The qualitative analysis was designed to explore (1) emotions that were most elicited in the given vignettes, (2) arguments for the decision to express one's emotions or not and (3) how young people wanted that others to react to them.

Table 2. Percentage distribution of emotion expression decision
by genders and across vignettes

	Vignette 1			Vignette 2			Vignette 3			Vignette 4			Vignette 5			Vignette 6		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Expression	.44	.46	.45	.56	.49	.53	.49	.48	.48	.42	.61	.49	.73	.79	.75	.50	.50	.50
Non-expression	.48	.46	.47	.33	.42	.36	.36	.34	.36	.41	.29	.36	.10	.09	.09	.27	.33	.29
Indecision	.08	.08	.08	.11	.09	.11	.15	.18	.16	.17	.10	.15	.17	.12	.16	.23	.17	.21

Note: F: female; M: male; T: total.

Table 3. Multinomial regressions for factor effects on individual decision to express emotions: Expression versus Non-Expression

	Vignette 1		Vignette 2		Vignette 3		Vignette 4		Vignette 5		Vignette 6	
	OR	95% CI	OR	95% CI	OR	95% CI	OR	95% CI	OR	95% CI	OR	95% CI
Gender	.74	.40 – 1.38	1.39	.73 – 2.62	.89	.47 – 1.70	.49*	.25 – .93	.72	.25 – 2.04	1.25	.64 – 2.46
EE	.71*	.55 – .98	.60**	.43 – .80	1.05	.80 – 1.39	1.02	.77 – 1.34	.90	.57 – 1.41	.64**	.46 – .88
Face	.64**	.47 – .89	.82	.59 – 1.12	.82	.60 – 1.13	1.29	.94 – 1.79	.53*	.32 – .87	.87	.62 – 1.22

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$. Male as reference for gender. OR: odds ratio; CI: confidence interval; EE: emotion expression ability.

4.2 Emotion identification: what are the most elicited emotions across vignettes?

To answer this question, we extracted emotion-related words from the adolescents' response to the first two questions (1a and 1b). These emotion words were manually tallied for each vignette separately, then organized by decreasing order of prevalence as displayed in Table 4. The results showed that, for emotions of self, sadness was the most cited emotion across vignettes, except for vignette 1 where anger acquired the highest rate (50%). With reference to emotions for others, emotion categories were diverse according to each vignette. In vignette 4 (competition-friends), happiness was the second most cited emotion for self-identified emotions (57.48%). Furthermore, combining this outcome with the decision to express emotions, we discovered that in vignette 4 (competition-friends), 69.52% of respondents who decided to express emotions specified that they would express happiness for their friend winning, and among those who gave the green light for emotion expression, no negative emotion such as sadness or regret was mentioned alone. Therefore, no respondent expressed only negative emotion in this vignette. Finally, in all vignettes, we found no difference between genders in terms of prevalence on the three most elicited emotions (see Table 4).

Table 4. Prevalence of three most elicited emotion categories for each vignette

Rank	Vignette 1		Vignette 2		Vignette 3	
	Self	Other	Self	Other	Self	Other
I	Anger (50.00)	Contentment (44.39)	Sadness (69.16)	Sadness (59.81)	Sadness (36.45)	Fear/Anxiety (49.53)
II	Sadness (38.32)	Happiness (32.71)	Surprise (36.45)	Compassion (10.75)	Fear/Anxiety (29.44)	Anger (27.57)
III	Desperation (24.77)	Remorse (12.15)	Compassion (19.63)	Surprise (8.88)	Anger (11.68)	Sadness (8.41)
Rank	Vignette 4		Vignette 5		Vignette 6	
	Self	Other	Self	Other	Self	Other
I	Sadness (65.89)	Happiness (72.90)	Sadness (29.91)	Sadness (27.10)	Sadness (56.07)	Sadness (51.40)
II	Happiness (57.48)	Regret (22.43)	Bewilderment (20.09)	Desperation (20.09)	Desperation (41.59)	Desperation (34.11)
III	Regret (30.84)	Sadness (13.08)	Fear/Anxiety (14.49)	Anger (11.21)	Fear/Anxiety (26.17)	Anger (20.09)

Note: in brackets: percentage rates for emotion words cited within each vignette.

4.3 Emotion understanding: what are the arguments for (non-)expression of emotions?

Data from the respondents' open-ended questionnaire implied six major arguments underlying in adolescents' decision to express or to hide their emotions as asked in question two. The first argument relied on intrinsic, non-modifiable features of (1) the respondent itself (e.g., "I always hide my emotions in a situation like that, because I'm a shy person"), (2) the other person involved (e.g., "My dad is very compassionate, so there's no risk for me to show my true emotions") and (3) and the situation itself (e.g., "It's shocking when someone you love passes away. How can I not be sad?"). The second argument, namely "Focus on

relationship”, highlighted the significance of the relationship between the respondent and the other person in the situation (e.g., “If I don’t hide my true emotions, our friendship will be ruined”). Thirdly, “Focus on norms and social image”, is composed of arguments related to keeping the respondent’s social dignity from damage (e.g., “I would be frank, because I would feel offended and these rumors tarnished my honor”). The fourth argument, “Focus on emotions of self and/or others”, as the label implies, emphasized the role of one’s need and feelings to be released from negative emotions (e.g., “Showing true emotion really makes me feel better”, or “I’m going to hide anyway, because I don’t want to deepen my dad’s sadness”). Finally, by relying on “Focus on problem”, respondents considered the effect of showing or hiding emotions to the resolution of the problem that they had been handed (e.g., “I decide to show him my anger, so that he knows that he is a real failure”, or “Sobbing does not solve the problem. The most important thing is to keep myself busy”). Table 5 shows the distribution percentage on adolescents’ arguments for expression and non-expression by gender.

The results showed that both female and male adolescents depended their arguments of whether to show or hide their emotions mostly on the resolution of the current problem (87.68% for female and 84.21% for male). Though social norms and self-image mattered for approximatively one-third of the respondents in both genders (30.43% and 34.21% for female and male respectively), this style of argument was among the least preferred key focus. No substantial dissimilarities were found between both groups, except that male respondents quoted more unchanged features of others and of the situations than the females, and that female adolescents were more intent on paying attention to others’ emotions over their male counterparts. Regarding the distribution percentage of arguments by vignettes, we observed that the use of arguments may vary according to the content of the vignette. For example, in the vignettes 2 (mourning-father) and 4 (competition-friends), instead of building arguments on the problem itself, respondents switched their focus on others’ emotions. These two vignettes also had the highest rates for norms and social image as well as the relationship between respondents and the person involved (see Table 5).

Table 5. Percentage distribution of adolescents’ arguments for (non-)expression by genders and vignettes

	Adolescents' arguments							Unclassified
	Intrinsic features		Focus on relationship	Focus on N/SI	Focus on emotions		Focus on problem	
	Self	Others or Situation			Self	Others		
Total	36.45	33.64	44.86	31.78	43.93	51.87	86.45	4.67
Female	35.51	31.16	44.20	30.43	45.65	56.52	87.68	3.62
Male	38.16	38.16	46.05	34.21	40.79	43.42	84.21	6.58
Vignette 1	15.42	8.41	13.08	8.41	9.35	5.14	43.93	0.47
Vignette 2	8.88	7.01	18.22	10.75	27.57	22.90	8.88	0.93
Vignette 3	11.21	6.07	6.54	4.67	3.74	8.08	43.46	2.34
Vignette 4	4.67	14.95	18.69	15.42	8.88	22.90	7.48	1.40
Vignette 5	0.47	9.81	5.14	1.40	6.07	6.07	60.28	0.93
Vignette 6	13.08	2.80	1.40	2.80	7.94	9.35	44.39	0.93

Note: N/SI: norms and social image.

4.4 Expectations for others' reactions: what do teenagers need?

The outcomes suggested that Vietnamese teenagers uphold eight different expectations for others' reactions. "Leave me alone" was the label used to describe the respondents' expectation to be ignored by others. Precisely, they did not want other people to interfere in their lives (e.g., "I think my mom is better off doing her own stuff and leave me in peace in my room"). Aside from this, when it came to "Don't do that to me", adolescents showed that they may have needed help from others, but highlighted that some reactions from others could annoy them. Unwanted reactions included verbal venting (e.g., "Oh I just hope that my friend doesn't shout at me and doesn't say something ridiculous"); physical punishment (e.g., "I wish my dad would not kick my butt"); or exaggerating the problem (e.g., "I just want my mom to not magnify the problem, because studying is not my whole life"). Participants also looked for someone who could "Be by their side", which consisted in searching for interpersonal intimacy and closeness (e.g., "I wish my dad would stay close by to get me through this hard time"). Other expectation focused more on what/who can make respondents "Feel better" (e.g., "I really want my friend to make funny jokes so that my sadness would disappear"). Teenagers also placed emphasis on the problem they had been dealt with, hence they expected others to "Help them to solve this problem" (e.g., "I hope that my mom shows me good techniques for studying better"). Some respondents waited on others to allow them to talk about the facts and just listen to them without passing judgment ("Verbal expression", e.g., "My friend does not have to do anything but listen to me"). Letting respondents bare their emotions honestly was also another reaction that teenagers desired ("Emotion expression", e.g., "I wish my mom can allow me to feel sad and to let me show her how much I love him"). Finally, respondents also discerned that they did not have any specific expectation for others' reactions.

As showed on Table 6, "Be at my side" was the most desired reactions from others by both male (82.89%) and female (89.86%) adolescents. In contrast, the lowest rates for others' reactions were found in "Emotion expression" in both genders (10.87% female and 13.16% male). Most of the distribution percentage in reference to expectation were similar between males and females, apart from "Make me feel better" and "Verbal expression". With regard to the distribution percentage of adolescents' expectations by vignettes, "Be at my side" was the reaction that respondents asked for the most in four out of six vignettes. However, for vignette 2 (mourning-father) and vignette 4 (competition-friends), "Make me feel better" - the emotion-focused reaction - was the most appealing (36.92% and 38.32% respectively). Inversely, "Emotion expression" was among the least preferred expectation, as the rates for this reaction did not exceed 7% in any vignette. The outcome also suggested that respondents' expectation rates varied from one vignette to another. For instance, the "Make me feel better" reaction dropped drastically to 5.14% in vignette 3 (love story-mother) comparing to relatively high rates in other vignettes. Similarly, in vignette 2 (mourning-father), few respondents (4.21%) yearned for a problem-focus reaction from others.

Table 6. Percentage distribution of adolescents' expectations for others' reactions towards their emotions by genders and vignettes

	Adolescents' expectations							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Total	35.05	35.05	87.38	69.63	55.61	22.43	11.68	10.07
Female	31.88	32.61	89.86	78.26	50.72	27.54	10.87	9.42
Male	40.79	39.47	82.89	53.95	51.31	13.16	13.16	10.38
Vignette 1	14.02	11.68	50.47	17.29	28.50	11.21	2.34	6.67
Vignette 2	15.42	7.01	31.78	36.92	4.21	5.14	2.34	12.62
Vignette 3	9.35	8.88	53.74	5.14	21.96	7.48	1.87	17.76
Vignette 4	10.75	8.88	16.82	38.32	9.81	2.80	6.54	21.96
Vignette 5	3.74	3.27	66.36	9.35	14.49	4.21	1.87	17.29
Vignette 6	6.54	13.55	44.39	34.58	12.62	1.40	1.40	20.56

Note: for adolescents' expectations: 1: "Leave me alone"; 2: "Don't do that to me"; 3: "Be at my side"; 4: "Make me feel better"; 5: "Help me to solve this problem"; 6: "Verbal expression"; 7: "Emotion expression"; 8: Any need.

5. Discussion

First, the results of this study revealed that no difference between genders was found in terms of EE competence and face. This outcome, apparently divergent with several previous empirical studies stating that females often scored higher than boys did in terms of EE competence (Brasseur et al., 2013; Gokçen et al., 2014), adds more layers to the understanding of gender and culture-related EE. The results may suggest that cultural difference in EE decision exists between East and West. Generally, while in most vignettes where sadness and fear/anxiety were among the most quoted emotions, Vietnamese adolescents tended to express their emotions more than hide them, the inclination was reversed in the single vignette where anger was the most felt emotion (rumors-friends). These findings support the hypothesis that in Asian collectivism-oriented cultures, explicit expression of anger is limited due to risk of disrupting interpersonal harmony (Cole et al., 2006; Raval et al., 2007). Otherwise, the decision for expressing other negative emotions such as sadness seems to be socially less restrictive. This assumption was supported in recent cross-cultural research. For instance, for both Greece and Israel adolescents, anger was a stronger norm violation signal than sadness or neutral expressions (Hareli et al., 2015).

Regarding factors that might influence the decision to express or hide emotions, gender, EE competence and face had different influences throughout vignettes. We first noticed that gender showed no significant effects on the decision to express negative emotions, e.g., sadness and anger. In the sole vignette where this effect was relevant (competition-friends), qualitative analysis indicated that respondents who were inclined to express emotions always disclosed negative emotions alongside positive ones. Thus, this exception denotes that facing ambivalent emotions, boys were more likely to express either only happiness or both ambivalent emotions than the girls were. More importantly, the effect of adolescents' EE competence and face was identified but varied depending on the vignette's elicited emotions. While anger was predominant, both variables were important for EE decision. On the contrary, face was the only significant predictor for EE in one vignette (future-father) and that of EE ability in two different vignettes (mourning-father and bad results-mother). To

have a more thorough understanding of these discrepancies, one must pay attention to the partners involved in these vignettes (friends, mother, and father). However, as evident on the results, we cannot draw any conclusions due to the variety of significant predictors for each type of partner. For example, for vignettes that included the mother, EE competence significantly predicted EE in vignette 6 (bad results-mother) whereas neither EE competence nor face had a significant impact on EE in vignette 3 (love story-mother). To explain the outcomes, we should combine these adolescents' EE decisions with arguments that they provided for each vignette, as examined in question 3. The association gave rise to the following assumptions. First, that as opposed to EE competence, face was not supposed to have a relevant impact on EE decision in vignettes where the respondent and the involved partner were in similar positions. The results showed that these vignettes (e.g., mourning-father and competition-friends) acquired a lower prevalence on problem-focused arguments compared to that of interest on emotions of self and others. Theoretically speaking, face relates closely to the value of security, which emphasizes on protecting oneself against outside threats (Schwartz et al., 2012). We can therefore glean from the current outcome that the equivalent position of the respondent and the involved partner may reduce the risk of self-exposure, so that the associated value of face would not be mobilized by the EE decision. In contrast, in vignettes that underline more conflicted and/or pertinent asymmetrical positions between the respondent and the involved partner (e.g., future-father), problem-focused arguments become headlines and respondents faced the need to activate (or inhibit) the value of face in order to make the final decision. Ultimately, in vignette 1 (rumors-friends) where positions of all protagonists were both conflicted and asymmetrical at the same time, EE competence and face co-participated to influence the EE decision for the purposes of protecting self-image and resolving the dispute.

Concerning underlying arguments that show or hide felt emotions, the prevalence of each argument is comparatively similar to that of previous studies in Asia (e.g., Rao & Gibson, 2018). As norms and social image reference were found in adolescents' arguments in all vignettes and as such in both genders, we can therefore confirm our hypothesis. However, the results also demonstrated that references that emotion-focused and problem-focused arguments were cited more frequently. This observation supposes that referring to social norms may not be the most elicited underlying motivation behind these adolescents' EE decision in our study. Therefore, it could be used to supply more lines of argument to those who are to make a decision, but rarely the only one. The results also suggest that norm reference was evoked in some situations more than others were, e.g. vignette 4 (love story-mother). In this particular vignette, where adolescents would have faced a complicated bind between their significant other and their mother, to conform according to what the social norms already prescribe becomes an economical option as it helps to maintain the relationships (Cialdini & Trost, 1998). Besides, it is also important to notice the prevalence of relationship-focused reasoning across vignettes. Again, although it was not the most cited argument, its rate increased in contexts where sadness was the predominant self-emotion and respondents stood at a crossroads of more than one relationship. For instance, in vignette 2 (mourning-father), one might show true emotions to strengthen closeness for the bereaved family, or decide to hide negative emotions for fear of damaging the cordial relations between

families. These findings are in line with Vietnamese cultural features, which give priority to collectivistic values and interpersonal equity (Hofstede, 2001; Khanh Ha et al., 2015).

Finally, regarding adolescents' expectations for others' reactions, as respondents much rather prefer problem-focused, emotion-focused and intersubjective intimacy than emotion expression, we can confirm our prior hypothesis. These results, converging with previous findings in Asian adolescents (Yeo et al. 2019), reflect how both male and female Eastern Asian teenagers appraise others' attitude to encourage EE. Traditionally considered as a supportive emotion reaction in Western literature (Eisenberg et al., 1998; Fabes et al. 2001), encouraging EE is again suspected to be as such in Eastern cultures. On the one hand, Asian parents often rated problem-focused and emotion-focused reactions higher than other types of emotion reaction (Jin et al., 2017). On the other hand, their children also render a lower importance for encouraging EE, as compared to other parental supportive reactions (Yeo et al., 2019). Principal argument can rely on specific cultural features such as needs for submitting to conformity (Khanh Ha et al., 2015) and keeping social harmony. This means that encouraging one's EE may entail unfortunate feelings and reactions for the involved partner (e.g., provoking even more sadness for others). This outcome, not only conforming to adolescents' developmental need during their social and emotional development (Larson & Brown, 2007), but also could be profitable for parents, educational professionals, and psychologists.

6. Limitations and future directions

In this study, we were limited to only examining face as a single separate human value. In that sense, we could not encompass the impact of the system of values on human demeanor such as EE as a whole, which was recommended in traditional literature (Cieciuch, 2017). Although vignettes had been developed from the adolescents' perspective, we disregarded the extent to which these vignettes could prove to be of conflict for each respondent. Therefore, to improve future research methodology, a holistic view of human value as well as the quantifiable degrees of conflict for each vignette are suggested to be included. Moreover, to extend the understanding of parental influence on an adolescent's decision to express or hide emotions, it would be feasible to include more parental emotion socialization dimensions into future research plans (parental styles of reactions, emotional expressivity in the family...). Cross-informant design would then be appropriate for this purpose.

Appendix. Vignettes description

Vignettes	Abbreviation	Involved partners
1. Due to a misunderstanding, one of your friends spread rumors about you to other classmates.	Rumors-friends	Friend(s)
2. Your dad tells you that a loved one in the family has just died.	Mourning-father	Father
3. Your mom accidentally discovers that you are in love with a friend.	Love story-mother	Mother and friend
4. You and a friend participate in a competition. Your friend wins and you could not finish due to injury.	Competition-friends	Friend
5. Your dad really hopes that you will become an excellent accounting officer as he had wished to be in the past, but you already have a different plan.	Future-father	Father
6. You are not good at math and despite the efforts, you do not have satisfying results at the end of the semester. Your mom has just learnt this from school.	Bad results-mother	Mother

Chapter 7

Emotion regulation among Vietnamese adolescents

The association with behavioral problems, academic achievement and life satisfaction

Abstract

During the last decades, although the number of studies on the impact of emotion regulation on various outcomes in adolescence has been growing throughout the world, evidence from Vietnam is still scarce. To fulfill this gap, we conducted two following studies to examine the influence of Vietnamese adolescents' emotion regulation (both intrapersonal and interpersonal aspects) on behavioral problems in the first, and on life satisfaction in the second. In total, we invited 1548 Vietnamese adolescents from 15 to 18 years old to participate to our two studies (N = 1194 in Study 1, N = 354 in Study 2). The results showed that adolescents' intrapersonal emotion regulation negatively predicted both internalizing and externalizing problems, whereas the impact of interpersonal emotion regulation on behavioral problems were still questionable. As for life satisfaction, the predicting role of both aspects of emotion regulation was confirmed. In future investigations, it was recommended to analyze the impact of each regulatory strategies on adolescents' outcomes.

Keywords

Emotion regulation; life satisfaction; internalizing problems; externalizing problems; adolescence.

Emotion regulation among Vietnamese adolescents

The association with behavioral problems, academic achievement and life satisfaction

1. Introduction

Over the last three decades, Emotion regulation (ER) has become a growing field of research. Generally considered as one's manner to manage and regulate emotions once they came up (Gross, 1988), concrete definitions of ER are various and agreement on a single common consensus is still far from being attained (Kotsou et al., 2018). Otherwise, conceptual models to apprehend ER and its dimensions were available. Other than studying the inherent regulating role of emotions themselves (Butler, 2011), ER can also be considered in the extent to which emotions are intermittently in need to be regulated according to the intended goal (Gross & Munoz, 1995). In line with this theoretical perspective and depending on cultural differences, while people from Western countries incline towards up-regulate positive emotions (e.g., happiness) and down-regulated undesired negative ones (e.g., sadness), residents from Confucian-inherited Eastern Asia cultures try to keep harmonious balance between so-called comfortable and uncomfortable emotions, underlying that there cannot be one without the other (Heine et al., 1999; Liddell & William, 2019). Recent studies in ER encompass two major prospects that are complementary to each other. First, following Gross's primary model (1998), the main research objective has been relied on identifying regulatory strategies mobilized by an individual in order to achieve a desired outcome. Strategies can be appointed before an emotional response (e.g., situation selection, attention focusing, situation modification, cognitive change) or after an emotional experience (e.g., cognitive reappraisal, response modulation) (Gross, 1998; Mikolajczak, 2009). Besides, ER has been seen under the light of one's skill or ability. Within this angle, ER was included as one of the most relevant components of the seminal model of Emotional Intelligence (EI) proposed by Salovey and Mayer (1990). Following these authors, similar to other sub-components of one's general EI, ER was perceived as a form of cognitive ability and therefore could be assessed in the same fashion as applied for cognitive intelligence. In another recent approach, authors such as Petrides (Petrides et al., 2004; Petrides & Furnham, 2000) suggested that EI, instead of being part of one's general intelligence, rather constituted a construct that lied at a lower level of one's *personality* hierarchy. Thus, in this "Trait EI" (or "Emotional self-efficacy") model, ER (as labeled as "emotional self-management") was an inherent personality trait that might influence the way an individual reacted to an emotion-elicited situation. To avoid discrepancies and misunderstanding between theoretical points of view, researchers like Saarni (1999) paid more attention on emotion-related capacities (including ER) that one needed to deal in an adaptive way to a changing environment, including both previous viewpoints of ER as ability and personality trait. Within this scope,

ER encompassed not only how an individual reacted to an emotion-elicited social context, but also how this individual reacted to these situations in his/her relationship with others (Kotsou et al., 2018; Saarni, 1999). In the same line, Mikolajczak et al. (2010) suggested that all ER, as well as other emotional competences, should encompass both interpersonal and intrapersonal aspects at the same time. Therefore, ER comprised one's ability to regulate its own emotions, as well as those of others (Brasseur et al., 2013; Mikolajczak et al., 2009). This article refers hereafter to the latest conceptualization of ER.

Apart from interest in the theoretical construct, a great deal of studies in ER also involved potential results that (in)directly related to ER. First, as initial conceptualization of EI was closely associated with the traditional intellectual intelligence, it was no longer surprising to observe an increasing number of studies that examined relationship between ER and important outcomes such as cognitive abilities and academic achievement. Among set of competences, considered either as strategies or as abilities/skills, ER was demonstrated to predict significantly one's academic performance (e.g., Gumora & Arsenio, 2002). In a longitudinal study, Costa and Faria (2015) suggested that ER and other emotional competences could further predict pupils' academic performance over time. ER also played a moderating role between children's cognitive abilities and their observable academic achievement (Petrides et al., 2004). Similarly, ER was shown to be a predictor of better adjustment in school transition and better academic outcomes (Leroy et al., 2012; Park et al., 2012a). Otherwise, recent findings indicated that association linking emotional competences in general and ER in particular with intellectual abilities as well as school performance was more complex and counter-intuitive than it had been thought. For example, any significant difference in terms of EC (including ER) was found between high potential children and those with normal intelligence (Brasseur & Grégoire, 2010). Moreover, it was suggested that empirical studies about the relationship between academic performance and ER as both strategies and abilities were still scarce and in need to be investigated more deeply in future research.

Second, as soon as being included in theoretical models of EI (and EC), the extent to which ER related to one's subjective well-being has also become a relevant research topic. Generally, both empirical and meta-analytical study results indicated that the higher one's ER score, the higher his general perceived subjective well-being (Sanchez-Alvarez et al., 2015). In a more in-depth analysis of the impact of ER on subjective well-being components (e.g., frequent positive affect, infrequent negative effect and life satisfaction, cf. Diener et al., 1985), Palmer et al. (2002) showed that the predicting role of ER for life satisfaction was significantly higher than that for positive and negative affect. In line with this outcome, other findings also demonstrated that there was a substantial relationship between ER and life satisfaction (e.g., Gallagher & Vella-Brodrick, 2008), especially that increasing ER in an experimental setting could elevate an individual's satisfaction with life (Kotsou et al., 2018). Recent analyses also showed that ER had greater influence on life satisfaction than other EC components did (Kotsou et al., 2018; Palmer et al., 2002).

Third, the relationship between ER and mental health-related behaviors has been reported in very wide and detailed literature. According to these findings, meta-analyses indicated that EC associated positively with not only mental health, but also psychosomatic health (Martins, 2010; Schutte et al., 2007). Compared to other EC components, ER (especially the intrapersonal emotional self-management aspect) received particular interest on the role in predicting different behavior outcomes. Individuals with higher ER were less likely to execute mental health damaging behaviors such as drug abuse (e.g., Limonero et al., 2006) and self-harm (Mikolajczak et al., 2009) than those having lower ER. Evidence for the positive impact of ER on internalizing behavior problems in all ages were increasing. In several studies, ER performed as a protective factor for depression-related behaviors such as suicidal ideations and attempts (Cha & Nock, 2009), negative thoughts (Mavroveli et al., 2009) and depressive mood (Garnefski & Kraaij, 2006; Mikolajczak et al., 2009). High ER could predict low prevalence of somatic complaints (Mavroveli et al., 2009). The association between anxiety and ER was also relevant. One with low ER would have to deal with more important risk of general anxiety disorder (e.g., Cisler et al., 2010), social anxiety disorder (Werner et al., 2011), as well as other anxiety-related behaviors (Berking & Wupperman, 2012). Similarly, ER also played a substantial role to reduce externalizing behavior problems (Gugliandolo et al., 2015), especially disruptive behaviors in adolescence (Ruttledge & Petrides, 2011). As part of EC, ER was highlighted for its strong influence on decreasing impulsivity (McDermott et al., 2009). In summary, there is no longer surprising to observe strong association between ER (as strategies and competences) and both internalizing and externalizing behaviors during adolescence.

Besides these solid empirical results, important gaps still need a bridge. The majority of studies examining relationship between ER and related outcomes (behaviors, life satisfaction and academic performance) were conducted within Western culture subgroups (e.g., in the United States, United Kingdom, the Netherlands...), while the understanding of these associations in other ethnic groups was still limited (Supplee et al., 2009), including in Eastern Asian countries like Vietnam. Otherwise, cultural differences should be examined more in-depth. For example, while findings in European American children showed expected negative associations were found between appropriate ER strategies (e.g., self-soothing, comfort-seeking) and externalizing behavior problems, those in African American indicated positive association between these variables (Supplee et al., 2009). Moreover, in most previous studies, measures that had been applied to assess ER were generally designed to focus more on its intrapersonal aspect (under the label of 'emotional self-management'), whereas its interpersonal aspect was apprehended just narrowly (Kotsou et al., 2018). Finally, as cited above, in contrast to an abundance of studies linking self-related emotion regulation with both internalizing and externalizing behavior problems, evidence for the strong relationship between ER and life satisfaction was still inadequate.

The current exploratory study came up with two objectives among Vietnamese adolescents. The first one was examining the impact of intrapersonal and interpersonal ER, as independent variables, on academic achievement, internalizing and externalizing behavior problems. The second objective was exploring the association between intrapersonal and

interpersonal ER and life satisfaction. To avoid overloading participants, we conducted two studies within two different Vietnamese teenager samples. Study 1 considered the first objective, the expected outcomes including academic performance and both internalizing and externalizing behavior problems. The study 2 paid attention on the second objective, i.e., the relationship between both aspects of ER and life satisfaction.

2. Study 1

2.1 Hypotheses

According to previous findings, we expected that Vietnamese adolescents' intrapersonal ER would have a significant predicting role for their academic performance, internalizing behaviors as well as externalizing behaviors. Otherwise, as evidence for interpersonal ER is still scarce, we did not put any specific hypothesis for its relationship to the outcomes.

2.2 Method

2.2.1 Participants

The current sample included 1,194 students (mean age = 17.88, SD = 1.12) in 8 different high schools in both urban and suburban areas of Ho Chi Minh city (Vietnam). Among them, 742 were girls (62.14%). Data were collected in all three high school grade levels in any establishments: 644 from 10th grade (53.94%), 275 from 11th grade (23.03%) and 275 from 12th grade (23.03%). Ethnically, a large majority of participants (82.14%) were Kinh (Vietnamese) people, 13.21% of Chinese descent and 5.65% of other minorities (Khmer, Cham, Thai, Nùng, as well as of Korean and Indian descents). More than half of the sample claimed that they did not follow any religion (61.13%), whereas 24.83% were Buddhist and 8.31% were Christian. They were all living with their family.

2.2.2 Measures

Family economic background

Participants assessed their family economic background by rating in a Likert scale from 1 ("very low income") to 7 ("very high income") for the question: "How would you assess the economic background of your family compared to that of others around you?". This question was included in the socio-demographic section prior to other materials.

Academic Performance

Academic performance was measured by the GPA that students received the semester preceding the data collection. In Vietnamese public high schools, grades were always assigned as a number with two decimal points out of 10. Thus, instead of delimiting conversion rules from letters or ranges into numbers, Vietnamese students' GPA could be considered as a continuous variable that ranged from 0 to 10.

Intrapersonal and Interpersonal Emotion Regulation

The measures for these aspects of ER relied on the subscales of Intrapersonal ER (Intra ER) and Interpersonal ER (Inter ER) from the original Profile of Emotional Competences (Brasseur et al., 2013). Each subscale included 5 items assessing one's ability regulate their own emotions (e.g., "I easily manage to calm myself down after a difficult experience") or those of others (e.g., "I am good at lifting other people's spirits"). Participants rated all items in a Likert scale from 1 ("[The statement] Doesn't describe me at all") to 5 ("[The statement] Describes me very well"). Internal reliability of these subscales was sufficient ($\alpha = .70$ for both subscales, see Table 1).

Internalizing and Externalizing problems

Both internalizing and externalizing problems were assessed by the Vietnamese version of Youth Self Report (YSR) derived from the Achenbach's Child Behavior Check List/4-18 (CBCL, Achenbach, 1991) that originally composed 112 items. Respondents were asked to assess the prevalence of items relating to a broad range of symptoms during the last 6 months in three levels: "0" if the symptom did not occur; "1" if it occurred but not frequently; and "2" if the symptom frequently occurred. In this study, instead of applying the complete material whose length was important, we only focused on items that concerned Internalizing and Externalizing behavior problems. The Internalizing behaviors scale included 32 items that encompassed three subscales: Withdrawal subscale with 8 items describing isolating and losing interest states; Somatic complaint subscale with 11 items relating to physical symptoms such as headaches, nausea, dizziness; and Anxiety/Depression subscale with 13 items examining a wide range of both anxious and depressive symptoms (e.g., fears, irritation, suicidal thoughts). The Externalizing behaviors scale comprised two overall subscales with 35 items: Delinquent behavior subscale included 17 items encompassing actions that violated normative social rules (e.g., stealing, skipping class, drug abuse); and Aggressive behavior subscale with 18 items that focused on exploring hostile, oppositional acts and/or attitudes towards others (e.g., demolition of others' goods, quarreling with friends). The Vietnamese version of the YSR/CBCL was adapted, showed good reliability and applied in several previous studies (Dang et al., 2017). In this study, Cronbach's α of all scales and subscales ranged from acceptable (.67) to good (.87) (see Table 1).

2.3 Procedure

Prior to the main study, as measures for Intra ER and Inter ER were not yet available in Vietnamese, we applied back-translation procedure following guidelines from the International Test Commission. For this purpose, we invited two English-Vietnamese bilingual psychologists to translate and back-translate scales independently. We then conducted a qualitative pilot study to verify if the translated items were understandable. For this preliminary stage, we asked thirty-two universities first-year students (59.38% female; mean age = 18.46) in Ho Chi Minh City (Vietnam) to participate in a short online survey in which they could review the items and/or suggest recommendation if any. In general, respondents stated that items were intelligible and suggested minor recommendations for

formulating sentences. Next, information about the main study was broadcast to high school directions in different areas in Ho Chi Minh City. In case of agreement, the authors went directly to each high school to present the study. Adolescents who were willing to participate received a package of paper-based questionnaire that also included individual and parents' consent form. Participants returned the package one week later to their principal teacher who handed back in their turn the questionnaire to the authors. If not to count dropping out cases, we decided to eliminate packages without both respondent and parent's consent form, as well as those that turned out to be evidently incomplete.

2.4 Results

Descriptive statistics were displayed in Table 1. To examine differences between genders throughout study variables, we conducted subsequent t-tests. The results showed that boys scored significantly higher than girls for Intra ER and Delinquency, whereas girls had higher scores in Internalizing problems, Somatic complaints, Anxiety/Depression as well as Academic performance. Otherwise, in terms of Externalizing problems, we noticed no significant difference between genders. As for the effect of grade level on ER and behaviors, we conducted subsequent ANOVAs with Tukey's post hoc analysis to compare means across groups. The results showed that respondents in 12th grade scored significantly higher than those in 10th grade for Inter ER ($F(3,1191) = 5.93, p < .01, \eta^2 = .02$). Regarding Externalizing problems as well as their components (Delinquency and Aggression), it was convergent that students from 10th grade scored lower than their higher-grade fellows did, and there was no difference between 11th and 12th grades (see Table 1). We also observed the same pattern of difference between grade levels for Somatic complaints ($F(3,1191) = 6.38, p < .01, \eta^2 = .02$). However, for other aspects of Internalizing problems (Withdrawal, Anxiety/Depression), the discrepancies between all high school grade levels were not substantial.

Pearson's correlation matrix between variables as shown in Table 2 indicated that respondents' economic background correlated negatively with both aspects of ER as well as most of Internalizing behaviors (except for Somatic complaint), but had no significant association with any of Externalizing behaviors. As for adolescents' academic performance, subsequent significant negative correlations were found with all ER and behavioral outcomes, again except for Somatic complaint (see Table 2). While Intra ER negatively associated with the majority of Internalizing and Externalizing behaviors (Pearson's r from $-.10$ to $-.34, p < .01$; except for Aggression, $r = .04, ns$), relationships between Inter ER and behavioral outcomes were complicated. Precisely, Inter ER showed negative correlation with Withdrawal ($r = -.16, p < .01$) and significant positive association with Somatic complaint ($r = .10, p < .01$) and all Externalizing behaviors (r from $.08$ to $.14, p < .01$, see Table 2).

Table 1. Descriptive statistics by gender and grade level

	α	Range	Total	Gender		Grade level		
				Male	Female	Grade 10	Grade 11	Grade 12
N			1194	452	742	644	275	275
Economic		1-7	4.45 (1.16)	4.41 (1.17)	4.48 (1.15)	4.43 (1.15)	4.43 (1.14)	4.54 (1.17)
Academic		0-9.7	7.50 (1.00)	7.45 (.90) ^c	7.58 (.90) ^c	7.60 (.99) ^a	7.34 (.79) ^a	7.54 (.77)
Intra ER	.70	1-5	3.12 (.88)	3.28 (.85) ^a	3.02 (.89) ^a	3.06 (.86)	3.16 (.92)	3.20 (.90)
Inter ER	.70	1-5	2.97 (.81)	2.99 (.79)	2.96 (.83)	2.91 (.81) ^c	2.99 (.83)	3.09 (.80) ^c
Internalizing problems	.87	0.60-1.78	.76 (.31)	.70 (.29) ^a	.81 (.31) ^a	.75 (.30) ^c	.81 (.32) ^c	.76 (.30)
Withdrawal	.74	0-2.00	.82 (.41)	.80 (.41)	.84 (.41)	.82 (.41)	.84 (.41)	.80 (.43)
Somatic complaint	.73	0-1.91	.60 (.33)	.53 (.31) ^a	.64 (.33) ^a	.56 (.32) ^{a,c}	.65 (.36) ^a	.63 (.32) ^c
Anxiety/Depression	.82	0-1.92	.87 (.39)	.78 (.36) ^a	.93 (.39) ^a	.86 (.39)	.91 (.38)	.85 (.40)
Externalizing problems	.83	0.60-1.57	.60 (.22)	.61 (.24)	.59 (.20)	.57 (.21) ^{a,b}	.64 (.22) ^a	.64 (.22) ^b
Delinquency	.67	0-1.29	.51 (.21)	.55 (.23) ^a	.48 (.20) ^a	.47 (.20) ^{a,b}	.54 (.22) ^a	.55 (.22) ^b
Aggression	.77	0-1.83	.69 (.27)	.67 (.29)	.70 (.26)	.65 (.26) ^{a,b}	.78 (.28) ^a	.73 (.28) ^b

Note: a, b: $p < .01$; c, d: $p < .05$. Intra EC: Intrapersonal Emotional Competences. Inter EC: Interpersonal Emotional Competences. Economic: Economic background. Academic: Academic/School performance.

Table 2. Bivariate Pearson's correlations between study variables

Variables	2	3a	3b	4	4a	4b	4c	5	5a	5b
1. Economic	.21**	.07*	.10**	-.12**	-.13**	-.05	-.11**	.03	.03	.02
2. Academic	-	-.03	.07*	-.12**	-.13**	-.04	-.13**	-.16**	-.20**	-.11**
3a. Intra ER		-	.28**	-.34**	-.29**	-.18**	-.34**	-.10**	-.18**	.04
3b. Inter ER			-	-.04	-.16**	.10**	-.03	.12**	.08**	.14**
4. Internalizing problems				-	.77**	.77**	.91**	.43**	.30**	.45**
4a. Withdrawal					-	.37**	.58**	.19**	.15**	.19**
4b. Somatic complaint						-	.54**	.45**	.35**	.43**
4c. Anxiety/Depression							-	.39**	.23**	.44**
5. Externalizing problems								-	.84**	.92**
5a. Delinquency									-	.56**
5b. Aggression										-

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$. Economic: Economic background. Academic: Academic/School performance. Intra ER: Intrapersonal Emotion Regulation. Inter ER: Interpersonal Emotion Regulation.

To examine the impact of covariates and EC components on expected outcomes in adolescents, we conducted separate hierarchical regression analyses with Academic performance, Internalizing problems and Externalizing problems as respective dependent variable. For each analysis, we applied two subsequent steps. In the first step, only covariates (adolescents' gender, grade level and economic background) were inputted into the model. In the second step, both sides of ER were added into the regression model controlling for all covariates, so that both ER aspects' main effect was subject to be examined. Regarding the impact of independent variables on Internalizing problems, the results showed that Economic background ($\beta = -.11, p < .01$) and Intra ER ($\beta = -.33, p < .01$) had significant negative main effect, while that of Inter ER and Grade level were not significant (see Table 3). The results also showed that the ER-included model significantly differed from covariates model for the analysis in which Internalizing problems were dependent variable ($\Delta R^2 = .09, \Delta F = 18.08, \Delta df = 2, p < .01$). As for the regression analysis for variables predicting Externalizing problems, Intra ER's main effect was again negatively significant ($\beta = -.16, p < .01$), but that of Inter ER was unexpectedly positive ($\beta = .13, p < .01$). However, the ER-included model was not significantly differed from the covariates one ($\Delta R^2 = .03, \Delta F = 2.86, \Delta df = 2, ns$), suggesting that ER might not be predictive for adolescents' Externalizing problems. In line with this outcome, none of the ER aspects significantly predicted respondents' Academic outcome and no substantial difference was found between the ER-added model and the covariate one ($\Delta R^2 = .01, \Delta F = -4.84, \Delta df = 2, ns$).

3. Study 2

3.1 Hypotheses

According to previous study results, we expected to identify significant predicting role of intrapersonal ER on adolescents' life satisfaction. No further hypothesis was made for interpersonal ER due to lack of reference in the existing literature.

3.2 Method

3.2.1 Participants

Participants comprised 354 students (mean age = 17.15, SD = 1.36, 49.70% girls) from four Vietnamese public high schools in both Ho Chi Minh city (46.30%) and Dong Thap province (53.70%) in the Mekong delta. Similar to previous study, we invited students from all three grade levels in any high schools: 136 from 10th grade (38.40%), 104 from 11th grade (29.40%) and 114 from 12th grade (32.20%). In terms of religion and beliefs, a large majority of the sample were Buddhist (50.30%) or did not claim following any religion (47.20%). While Kinh (Vietnamese) people were predominant (90.40%), other minorities such as Khmer or Chinese were also present (9.04%). Regarding participants' birth order, the rate for the first-born, middle-born, last-born and single child was 17.80%, 11.90%, 39.80% and 30.50% respectively. Participating adolescents were living with their family, except only three inhabiting social centers or orphanage.

Table 3. Summary of Hierarchical Regression Analysis for variables predicting Internalizing problems, Externalizing problems and Academic performance (N = 1194)

	Internalizing behaviors						Externalizing behaviors						Academic performance					
	Model 1			Model 2			Model 1			Model 2			Model 1			Model 2		
	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i> <i>B</i>	β
Sex	.12	.02	.18**	.09	.02	.13**	-.03	.01	-.06	-.03	.01	-.07*	.12	.05	.06*	.12	.05	.07*
Grade	.01	.01	.03	.02	.01	.04	.04	.01	.16**	.01	.01	.17**	-.03	.03	-.03	-.04	.03	-.04
Economic	-.03	.01	-.13**	-.03	.01	-.11**	.01	.01	.02	.04	.01	.03	.16	.02	.21**	.17	.02	.22**
Intra ER				-.12	.01	-.33**				-.04	.03	-.16**				-.05	.03	-.05
Inter ER				.02	.01	.06				.04	.03	.13**				.07	.03	.06
R ²		.05			.14			.03			.06			.05			.06	
F		18.74**			36.82**			11.39**			14.25**			18.43**			13.59**	

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$. Intra: Intrapersonal Emotional Competences. Inter: Interpersonal Emotional Competences. Economic: Economic background.

3.2.2 Measures

Family economic background

Similar to the previous study, participants rated their family economic background by rating in a Likert scale from 1 (“very difficult”) to 7 (“very easy”) for the question: “How would you evaluate the economic background of your family compared to that of others around you?”. This question was included in the socio-demographic section prior to other materials.

Intrapersonal and Interpersonal Emotion Regulation

To measure these variables, we applied the Intrapersonal (Intra ER) and Interpersonal (Inter ER) Emotion Regulation subscales originally from the Profile of Emotional Competences (Brasseur et al., 2013). Each subscale comprised 5 items that assessed one’s level of regulation competence for respondents’ own emotions (e.g., “I easily manage to calm myself down after a difficult experience”), as well as those of others (e.g., “When I see someone who is stressed or anxious, I can easily calm them down”). Participants rated all items in a Likert scale from 1 (“[The statement] Doesn’t describe me at all”) to 5 (“[The statement] Describes me very well”). As shown in Table 5, internal reliability of both subscales ranged from acceptable to satisfying (.62 and .70 for Intra ER and Inter ER respectively).

Satisfaction with Life

One’s satisfaction with life was measured by the Satisfaction with life scale (SWLS, Diener et al., 1985). This broadly used 5-item scale was designed to measure global cognitive judgments of one’s life satisfaction. Respondents were asked to rate items (e.g., “In most ways my life is close to my ideal”) in a 7-point Likert scale from 1 (“Strongly disagree”) to 7 (“Strongly agree”). In this study, Cronbach’s α was satisfying (.72).

3.3 Procedure

Before beginning the study, we might first adapt the scale for satisfaction with life, as the Vietnamese version for this measure had not been available. In congruence with the previous study, we applied the same back-translation procedure with two bilinguals who worked in the field of social sciences. Next, we contacted the same thirty-two students in the preliminary stage again by mail and asked them to review the items of the new scale and/or suggest recommendation if any. No further preliminary investigation was applied for the measures of Intra ER and Inter ER, as these subscales had been translated and used for the study 1. Again, we broadcast information about the study 2 to high school directions. Subsequently to their agreement, the authors presented the study to students who were willing to participate. Each of them received a package of paper-based questionnaire in company with an individual and a parents’ consent form and handed back the whole package a few days after. Incomplete packages or those without both respondent and parent’s consent form were eliminated.

3.4 Research Question and Hypotheses

The principal objective of this study was to explore the effect of both aspects of ER (Intra ER and Inter ER) on the subjective perception of satisfaction with life in Vietnamese adolescents. Regarding previous study results, we expected to identify (1) main effects of both aspects of ER and (2) their interaction effect on adolescents' satisfaction with life.

3.5 Results

Descriptive statistics as well as bivariate Pearson's correlation matrix for study variables were displayed in Table 4. T-tests analysis indicated that Intra ER score for boys was significantly higher than for girls ($t = 2.67, p < .01$), but there was no significant difference between genders for other variables. ANOVAs with Tukey's post hoc test were conducted to examine discrepancies between grade levels for all study variables. The results showed that there was no significant difference between three grade levels for any variables. Satisfaction with life positively correlated with Intra ER, Inter ER and adolescents' economic background ($r = .18$ to $.29, p < .01$, see Table 4). Both aspect of ER strongly associated with each other ($r = .20, p < .01$) but not with economic background.

Similar to study 1, hierarchical regression analysis was conducted to analyze the effect of covariates and emotion regulation-related variables on adolescents' satisfaction with life. In the first step, covariates such as gender, grade level and economic background were included in the model. In the second step, main effect of both ER and their interaction were added. The results indicated that the main effect of economic background ($\beta = .15, p < .01$), Intra ER ($\beta = .34, p < .05$) and Inter ER ($\beta = .42, p < .01$) was positively significant on adolescents' satisfaction with life, whereas that of grade level was significantly negative ($\beta = -.12, p < .05$). In contrast, Gender and the interaction effect of both ER did not have substantial impact on respondents' satisfaction with life (see Table 5). The complete model with main and interaction effects of ER statistically differed from the mere-covariates model ($\Delta R^2 = .10, \Delta F = 6.59, \Delta df = 3, p < .05$).

Table 4. Descriptive statistics by gender, grade level and bivariate Pearson's correlations between study variables

	α	Range	Total	Gender		Grade level			Correlations		
				Male	Female	Grade 10	Grade 11	Grade 12	2	3	4
N			354	178	176	136	104	114			
1. Economic		1-7	4.36 (1.48)	4.21 (1.64)	4.52 (1.28)	4.43 (1.40)	4.20 (1.58)	4.43 (1.48)	.08	.08	.18**
2. Intra ER	.62	1-5	3.29 (.96)	3.42 (.91) ^a	3.15 (1.00) ^a	3.32 (.99)	3.19 (1.01)	3.34 (.88)	-	.20**	.24**
3. Inter ER	.69	1-5	3.14 (.96)	3.15 (.93)	3.14 (1.00)	3.14 (.97)	3.06 (1.03)	3.23 (.88)		-	.29**
4. Satisfaction	.72	1-7	4.03 (1.19)	4.10 (1.24)	3.95 (1.12)	4.15 (1.19)	4.07 (1.19)	3.84 (1.17)			-

Note: a, ** $p < .01$, * $p < .05$. Intra ER: Intrapersonal Emotion Regulation. Inter ER: Interpersonal Emotion Regulation. Economic: Economic background.

Table 5. Summary of Hierarchical Regression Analysis for variables predicting Satisfaction with life (N = 354)

	Model 1			Model 2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Sex	-.20	.12	-.09	-.15	.12	-.06
Grade level	-.15	.07	-.11*	-.17	.07	-.12*
Economic	.15	.04	.19**	.12	.04	.15**
Intra ER				.42	.18	.34*
Inter ER				.52	.19	.42**
Intra EC x Inter ER				-.07	.06	-.28
R ²		.04			.14	
F		6.08**			12.67**	

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$. Intra ER: Intrapersonal Emotion Regulation. Inter ER: Interpersonal Emotion Regulation. Economic: Economic background.

4. General discussion

These results supplement our understanding of the influence of ER on adolescents' behaviors and academic performance. Intrapersonal aspect of ER is more likely to influence teenagers' outcomes than the interpersonal aspect. Following previous study results (e.g., Cisler et al., 2010; Garnefski & Kraaij, 2006; Mikolajczak et al., 2009), the significant predicting role of Intrapersonal ER on both Internalizing and Externalizing was identified as expected. However, our study results did not show significant relationship between Interpersonal ER and every behavioral components in the set of Internalizing problems. In literature, evidences that support correlations between Interpersonal ER and behavioral problems were mixed. For example, Cheung et al. (2018) stated that Hong Kong and Macau adolescents' Interpersonal ER only played a mediating role between an environmental precursor (e.g., family risk) and their behavior problems. Facing this contrast, one may pay attention on cultural differences in terms of dominant social values. People living in Eastern Asia countries, where Confucian ideology is still underlying social rules and behavior norms, rate collectivist values such as benevolence higher than more individualistic ones such as self-direction (Khanh Ha et al., 2015). Because of the inherent social desirability that occurred in any survey, respondents' genuine answers on interpersonal emotion-related items were supposed to be covered up. Instead, they might incline to overrate their Interpersonal ER, which is consistent with social expectation or "politically correct." Inversely, since Intrapersonal ER did not conceptually relate to interpersonal values, it is possible that adolescents in different cultures report this factor with little sense of social censorship. Thus, it is still difficult to differentiate adolescents' Interpersonal ER from what they were expected to perform within a social-relational context. In line with this result, the association between Interpersonal ER and adolescents' behavioral problems is still debatable and needs to be investigated more deeply in future studies. The results obtained in the current study also show that the direct effect of both aspects of ER on adolescents' academic performance are not significant. In other terms, those with high levels of ER are not systematically those who are successful at school. Joining assumptions obtained from several previous studies (e.g., Brasseur et al., 2013), this outcome suggests that ER should be considered as factor among others, especially participants' cognitive/intellectual abilities, when it comes to examine their

influence on academic performance (Petrides et al., 2004). Besides, we can notice different impacts of socio-demographic variables on adolescents' outcomes. While teenager's grade does not show any significant influence on internalizing problems and academic performance, gender and economic status do, even when ER variables are controlled. More precisely, the results show that female adolescents are more likely to express internalizing problems and obtain higher academic performance than male adolescents; the latter tend to demonstrate more externalizing problems than the former. Otherwise, participants from high socioeconomic background are less likely to develop internalizing behavior problems and more likely to achieve better academic performance than those from lower economic background. However, participants' grade level has significant effect solely on externalizing problems. These findings are convergent with those from previous studies (e.g., Cha & Nock, 2009; Mavroveli et al., 2009), assuming that adolescents' gender and socioeconomic status are important to be included consistently while studying teenagers' inner living and/or outcomes.

Our results confirm the hypothesis of an association of intrapersonal ER with life satisfaction. We observed that interpersonal RE contributes to higher adolescents' life satisfaction. These findings contribute to a better understanding of the role of ER in adolescents' general life satisfaction. Teenagers' capacity to regulate their own emotions can substantially increase their perceived feeling of satisfaction in life, but also that of others' emotions. Therefore, it would be relevant to include both aspects of ER in any attempt to improve adolescents' quality of life. However, the conceptual framework of the current study only encompassed ER as an EC and not under the perspective of concrete regulatory strategies as suggested by Gross (1998). Therefore, further investigations in the field are recommended to include the role of each regulatory strategies on life satisfaction.

The study contains several limitations that are worth to mention. Although the sample size is important and covers both rural and urban areas, the effect of social desirability was not precisely apprehended. Due to this lack, the obtained results for social-related emotional variables such as Interpersonal ER might not reflect the extent that they supposed to measure. Moreover, the interaction effects between sociodemographic variables including gender, socioeconomic status and grade level and ER in behavioral problems should be examined more deeply. Next, it is still debatable to assimilate students' GPA to academic performance. However, these preliminary results may lead to several suggestions for future research and practice. Further investigations are important to analyze more in depth the role of Interpersonal ER on adolescents' behaviors and academic performance, in which social desirability are supposed to be controlled. Most importantly, as the predicting role of Intrapersonal ER in behavioral problems is thoroughly confirmed, programs or interventions that aim to ameliorate Intrapersonal ER are thought to be necessary to prevent further behavioral problems within Vietnamese adolescents, which may improve their life quality (Mavroveli et al., 2009).

Chapitre 8

Représentation des enfants et adolescents émotionnellement compétents par les adultes vietnamiens

Résumé

Dès l'apparition des premières théories traitant des compétences émotionnelles, les chercheurs se sont demandés dans quelle mesure ces modèles occidentaux pouvaient s'appliquer à d'autres sociétés et quelles seraient leurs spécificités culturelles. L'exploration de la représentation propre à chaque culture à propos de ce qui est défini comme « émotionnellement compétent » apporte un éclairage important à ce cadre théorique. Afin d'étudier cette question au Vietnam, 68 adultes (âge moyen = 25.02, écart-type = 7.97) ont participé à un entretien semi-structuré dans lequel ils ont été invités à décrire un enfant ou adolescent de leur entourage qu'ils jugent émotionnellement compétent. Les résultats montrent que l'expression émotionnelle adaptée, l'humeur joyeuse et la régulation efficace de ses émotions et de celles d'autrui constituent les éléments centraux de la représentation d'un enfant émotionnellement compétent au Vietnam. Chez les adolescents, il s'agit des compétences relationnelles et de la régulation émotionnelle. Si la représentation de l'enfant émotionnellement compétent rejoint celle de l'enfant en général, la représentation de l'adolescent émotionnellement compétent est plus contrastée. Ces résultats constituent une première approche de la mise en contexte culturel des modèles actuels de la régulation émotionnelle.

Mots-clés

Compétences émotionnelles, représentation, enfant, adolescent, Vietnam.

Représentation des enfants et adolescents émotionnellement compétents par les adultes vietnamiens

1. Introduction

Les premiers modèles théoriques sur l'intelligence émotionnelle, dont celui de Salovey et Mayer (1990), ont suscité de vifs débats sur leur nature, leurs composants et leur structure. Si Salovey et Mayer défendent l'idée que cette intelligence est composée d'habiletés qui peuvent être mesurées de la même manière que l'intelligence cognitive traditionnelle (Salovey & Mayer, 1990), Petrides et al. (2007) postulent que les fondements de l'intelligence émotionnelle se situent dans les traits de personnalité de l'individu. Selon la perspective de Saarni (1999), un autre courant s'est focalisé sur les compétences émotionnelles en les situant à la fois au niveau de la personnalité et des habiletés (Mikolajczak et al., 2009).

Quel que soit son positionnement conceptuel, chaque courant de pensée s'intéresse, non seulement au développement des outils de mesure des composants émotionnels, mais aussi à la dimension interculturelle. Ce dernier intérêt n'est pas anecdotique, car il permet de mieux appréhender toutes les variations possibles liées à chaque culture, ce qui permet, par la suite, de faire progresser la théorie générale. Cet intérêt se justifie d'autant plus que le culturel est inhérent à tous les niveaux de l'émotionnel. Les études pionnières sur l'expression faciale des émotions chez l'être humain montrent à la fois l'existence d'une universalité des émotions de base (e.g., la joie, la colère...) et la diversité des modalités et codes d'expression qui varient d'une culture à l'autre (Ekman & Friesen, 1971). Dans de nombreuses sociétés, bien que toutes les émotions de base existent, la valeur qui leur est accordée n'est toutefois pas équitablement attribuée. Certaines données ethnologiques s'intéressent à ce qui est appelé « l'émotion socialisante », qui est particulièrement mise en avant comme l'élément émotionnel central à propos duquel le processus de socialisation veille à la régulation le plus efficacement possible. Il s'agit, par exemple, de l'anxiété chez les Taos sur l'île de Lanyu du territoire taïwanais, ou de la peur chez les Baras malgaches (Röttger-Rössler et al., 2015). Certains auteurs vont encore plus loin lorsqu'il s'agit de considérer le rôle du culturel sur l'émotionnel. Friedlmeier et al. (2006) postulent que toutes les capacités émotionnelles d'un individu ont un fondement culturel et que ce fondement est d'ailleurs plus important que ce qui provient de l'inné. L'expression des émotions fait partie de la phylogenèse, mais les normes culturelles jouent un rôle décisif dans les manières d'exprimer et de réguler les émotions, indépendamment des expériences affectives internes de chaque individu (Matsumoto & Ekman, 1989). En d'autres termes, chaque culture détermine des modèles d'interprétations des émotions qui lui sont propres, définit des mesures normatives d'expression émotionnelle et fournit une trame explicative solide qui sous-tend ses propres

principes de socialisation des émotions. Prenons le fameux exemple d'*amae*, l'expression d'une recherche continue de proximité affective avec autrui, chez les Japonais. Une expression similaire chez un adulte occidental auprès de quelqu'un qui lui est cher peut facilement être vue comme bizarre, voire pathologique, puisqu'on pourrait s'inquiéter de sa dépendance inquiétante à l'autre. Pourtant, l'expression d'*amae*, la recherche de proximité physique et psychique d'un individu à l'autre sur le modèle de l'attachement qu'il avait avec sa propre mère, est bienvenue au Japon en tant que manifestation d'amour et d'affectivité interpersonnelle (Miyake et al., 1985). Ainsi, sans la prise en compte du contexte culturel, ni les émotions ni les compétences émotionnelles n'ont de sens.

Dans cette perspective, l'importation des théories des compétences émotionnelles d'origine occidentale dans un tout autre contexte socioculturel, demande des adaptations au contexte culturel de destination. A propos de ce défi épistémologique, certains auteurs, comme Hofstede (2001) ou Halberstadt et Lozada (2011), ont pointé certaines pistes d'investigation qu'il est nécessaire de considérer a priori lorsqu'il s'agit du parallélisme culturel relatif aux émotions. Halberstadt et Lozada (2011), plus particulièrement à propos du développement émotionnel de l'enfant, identifient cinq points qui doivent être examinés dans le contexte culturel de destination : (1) le degré d'individualisme *versus* celui du collectivisme, (2) la distance du pouvoir, (3) la représentation de la place de l'enfant dans la culture, (4) les manières d'apprendre et (5) les valeurs attribuées aux expériences émotionnelles de l'enfant. Etant donné que le positionnement des cultures sur ces points est tout à fait unique, il est important de bien comprendre les représentations de chaque culture à divers niveaux. Par conséquent, le questionnement sur les caractéristiques de l'individu émotionnellement compétent a beaucoup de sens. Dans le contexte socioculturel spécifique du Vietnam, les contes, le folklore, les expressions et les proverbes constituent une immense richesse, qui transmettent les idéologies issues des Trois Enseignements (Confucianisme, Taoïsme et Bouddhisme) d'une génération à l'autre, parmi lesquelles se trouvent des représentations collectives traditionnelles des enfants et de leur vie émotionnelle. En résumé, chez les Vietnamiens, les enfants sont nés bons et naïfs, tels un papier vierge ou une jeune pousse venant de sortir du sol (« Nhân chi sơ, tính bản thiện »). L'avenir d'un enfant sera déterminé, d'une part par le déterminisme, d'autre part, d'une manière bien plus importante, par le soin et l'éducation que les adultes lui prodiguent tout au long de son parcours de développement (Đào Duy Anh, 1938/2015). L'anecdote bien connue de sept déménagements consécutifs de la mère de Mencius, avec l'intention de choisir le meilleur environnement socioculturel pour l'enfant, illustre bien l'importance que les Vietnamiens s'accordent à l'influence de l'environnement éducatif. Ainsi, la vie émotionnelle et sentimentale de l'enfant reflète les expériences qu'il a vécues jusqu'à présent. Autrement dit, si les parents enseignent à leur enfant, depuis leur plus jeune âge, l'importance de l'altruisme (e.g., « Thương người như thể thương thân ») ou lui donnent des premières leçons de régulation émotionnelle (e.g., « Giận quá mất khôn »), il y a une forte chance que cet enfant mène une vie émotionnelle équilibrée. Compte tenu de l'abondance des contenus folkloriques, peu d'études scientifiques ont été réalisées pour décrire et comprendre le développement émotionnel des enfants vietnamiens (Le Hoang & Grégoire, 2021 ; Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thủy Vân, 2015). Chez les adultes, certaines recherches ont été menées au Vietnam dans le but de

mesurer le niveau de l'intelligence émotionnelle, mais aucune n'inclut la dimension socioculturelle propre au pays, car elles se sont limitées à se baser strictement sur les outils de mesures directement traduits de la littérature occidentale. De ce fait, il est d'autant plus nécessaire d'investiguer sur les représentations actuelles méconnues actuellement sur ce qui est défini comme « émotionnellement bon » dans la culture vietnamienne. Dans cette perspective, la présente étude vise à répondre aux questions suivantes :

- (1) Comment les Vietnamiens définissent-ils un enfant/adolescent « émotionnellement compétent » ?
- (2) Comment cette représentation de l'enfant/adolescent « émotionnellement compétent » se situe-elle par rapport à la représentation générale de l'enfant/adolescent dans la culture vietnamienne?
- (3) Quels sont les facteurs/éléments qui peuvent exercer une influence importante sur le développement des compétences émotionnelles de l'enfant ou l'adolescent décrit ?

2. Méthodologie

2.1 Participants

L'échantillon de cette étude est composé de 68 adultes vietnamiens d'âge moyen de 25.02 ans et d'écart-type de 7.97, dont 17 hommes (25%) et 51 femmes (75%), qui vivent dans une des trois grandes villes du sud du Vietnam (Hô Chi Minh-Ville, Da Nang ou Can Tho). La majorité des participants est issue de régions rurales (67.65%). Les autres sont nés et ont grandi en ville (32.35%). Selon l'état civil, 53 participants sont célibataires (77.94%), 12 sont mariés et ont au moins un enfant (17.64%) et 3 sont mariés, mais n'ont pas encore d'enfant (4.42%). Dix-neuf personnes déclarent qu'elles adhèrent à une religion (27.94%), tandis que les autres (72.06%) disent qu'elles n'en ont pas une. Parmi les participants, 31 sont les aînés de la famille (45.58%), 19 les derniers enfants de la famille (27.94%) et 7 sont des enfants uniques (10.29%). En ce qui concerne la composition ethnique, 65 participants (95.59%) sont membres de la majorité des Kinh/Vietnamiens, les trois autres sont respectivement d'origine chinoise, cham et khmère. Tous les participants utilisent le vietnamien comme langue maternelle et ont tous au moins le niveau du baccalauréat. Sur le plan socioprofessionnel, figurent 48 étudiants (70.59%) qui se répartissent dans plusieurs domaines universitaires (sciences sociales/humaines, pédagogie, gestion/commerce, technologie/informatique...) et 20 employés (29.41%) dans divers secteurs (éducation, commerce/marketing, ressources humaines, architecture, création graphique...). Au niveau de la tranche d'âge, 24 participants ont choisi de parler des enfants (35.29%) et 44 des adolescents (64.71%). Pour le groupe enfant, 26 profils d'enfant ont été décrits (2 participants dans ce groupe donnent chacun 2 profils différents), tandis que pour le groupe adolescent, le nombre de profils d'adolescents recueilli est similaire à celui des participants de ce groupe (44). La répartition des caractéristiques sociodémographiques des participants, en fonction de leur description d'un enfant ou d'un adolescent, est présentée dans le tableau 1. Les caractéristiques et l'analyse des profils des enfants et des adolescents seront abordées dans la partie des résultats.

Tableau 1. Les caractéristiques sociodémographiques de l'ensemble de l'échantillon et pour chaque groupe d'âge

	Groupe enfant	Groupe adolescent	Ensemble de l'échantillon
N	24 (35.29%)	44 (64.71%)	68 (100%)
N de profils obtenus	26	44	70
Sexe			
Femmes	23 (95.83%)	28 (63.64%)	51 (75%)
Hommes	1 (4.17%)	16 (36.36%)	17 (25%)
Age moyen (écart-type)	29.44 (9.53)	21.91 (4.96)	25.02 (7.97)
Origine			
Régions urbaines	10 (41.67%)	12 (27.27%)	22 (32.35%)
Régions rurales	14 (58.33%)	32 (72.73%)	46 (67.65%)
Etat civil			
Célibataire	12 (50.00%)	41 (93.18%)	53 (77.94%)
Marié avec enfant(s)	10 (41.67%)	2 (4.55%)	12 (17.64%)
Marié sans enfant	2 (8.33%)	1 (2.27%)	3 (4.42%)
Religion			
Sans religion	15 (62.50%)	34 (77.27%)	49 (72.06%)
Position dans la fratrie			
Premier enfant	9 (37.50%)	22 (50.00%)	31 (45.59%)
Enfant du milieu	5 (20.83%)	6 (13.64%)	11 (16.18%)
Dernier enfant	8 (33.33%)	11 (25.00%)	19 (27.94%)
Enfant unique	2 (8.33%)	5 (11.36%)	7 (10.29%)
Groupe ethnique			
Kinh/Vietnamiens	23 (95.83%)	42 (95.45%)	65 (95.59%)
Profession			
Etudiants	14 (58.33%)	34 (77.27%)	48 (70.59%)
Employés	10 (41.67%)	10 (22.73%)	20 (29.41%)

2.2 Procédure

Les informations concernant l'étude ont été diffusées dans un document descriptif préparé par l'auteur principal à travers plusieurs canaux (sites de la faculté de psychologie, forums des parents et d'étudiants, groupes sociaux, fan pages...). La sélection des participants se base sur leur participation volontaire et l'effet boule-de-neige (*snowballing*). Les critères d'inclusion sont : avoir atteint l'âge de 18 ans et avoir la volonté de donner son avis à propos de la vie émotionnelle d'enfants ou d'adolescents en se basant sur leurs propres expériences et observations personnelles. Les personnes en situation d'incapacité légale ou en cours de traitement pour un trouble mental grave et persistant, ont été exclues de la présente étude. En raison des mesures strictes de distanciation sociale pendant les périodes du Covid-19 au Vietnam, les entretiens individuels, d'une durée moyenne de 35 minutes, ont été réalisés en ligne via Google Meet. L'enregistrement des entretiens s'est fait avec l'accord de chaque participant. Après avoir été transcrits, les fichiers audio ont été effacés dans le but de préserver l'anonymat et certains renseignements personnels des interviewés. Le consentement libre et éclairé a été lu et approuvé par chacun des participants lors de leur inscription en ligne et a été répété au début de l'entretien de recherche. Chaque participant a pu choisir de manière indépendante de donner son avis sur la vie émotionnelle soit d'un enfant soit d'un adolescent.

2.3 Mesures

2.3.1 Données sociodémographiques des participants

Les données sociodémographiques des participants (sexe, âge, origine ethnique, niveau d'éducation, lieu de naissance, religion, état civil, profession et position dans la fratrie) ont été collectées dans le formulaire de pré-entretien en ligne associé à la présentation de l'étude et au formulaire d'inscription. Les participants remplissent les questions de cette partie après avoir donné leur approbation aux conditions éthiques de l'étude. Dans la même partie du formulaire, les participants ont également été invités à donner leur choix de la personne à décrire (enfant ou adolescents). Les données manquantes ou imprécisions ont été complétées pendant l'entretien de recherche.

2.3.2 Représentation de l'enfant/l'adolescent émotionnellement compétent

Le discours sur la représentation de l'enfant/l'adolescent émotionnellement compétent se construit à l'aide d'une grille d'entretien semi-structuré, lequel comporte trois grandes parties (voir annexe 1). La première consiste en une récolte des données sociodémographiques à propos de l'enfant ou de l'adolescent décrit (sexe, position dans sa fratrie, niveau socioéconomique de sa famille) au début de l'entretien. La dernière caractéristique est évaluée subjectivement par les participants selon trois catégories (milieu socioéconomique affluent, modéré ou peu aisé par rapport au commun du milieu social où l'enfant/l'adolescent vit). La deuxième partie, dite de sensibilisation, a pour objectif d'activer la représentation des participants à propos des enfants/adolescents en général et de faciliter l'accès à celles de l'enfant/l'adolescent émotionnellement compétent dans la phase ultérieure. Plus concrètement, dans cette partie, les participants sont invités à dire des mots qui leur viennent à l'esprit, que ce soit rationnel ou judicieux ou non, et à parler d'une image ou une métaphore lorsqu'ils entendent le mot « enfant/adolescent ». La troisième phase, dite d'investigation, consiste en une description détaillée d'un(e) enfant/adolescent(e) que les participants ont choisi comme étant émotionnellement compétent selon leur propre jugement parmi ceux/celles qu'ils ont rencontrés autrefois ou actuellement. Dans les premiers temps, l'ordre et la structure des détails de cette description sont laissés à la liberté des participants. Pendant la description de l'enfant/l'adolescent cible, le chercheur n'intervient que dans le seul but d'inciter les participants à donner plus de détails sur les caractéristiques émotionnelles propres de la cible. Lorsque les participants ont fini, le chercheur pose des questions pour éclairer certains points que les participants n'ont pas entièrement développés dans leur discours, ou pour vérifier sa compréhension des idées exprimées par les interviewés. Pendant cette phase, le chercheur se défend de d'émettre toute suggestion et/ou amorce aux participants, afin d'éviter que la description de ces derniers suive non le fil d'association à eux-mêmes, mais plutôt celui du chercheur. Finalement, il est demandé aux participants de donner leur avis sur les éléments importants qui, pour eux, permettent à la personne décrite de développer ses compétences émotionnelles.

2.4 Analyse des données

L'analyse des données se fait sur la base du verbatim des fichiers audio enregistrés. Comme cette étude porte simultanément sur deux volets qui correspondent chacun à une tranche d'âge (enfants de 6-10 ans et adolescents de 12-18 ans) et que chaque participant n'a choisi que l'un ou l'autre, les données des deux volets sont traitées séparément, mais suivant les mêmes étapes d'analyse. En ce qui concerne directement la représentation de l'enfant ou l'adolescent émotionnellement compétent, une liste préliminaire des éléments qui en font partie, a été déterminée à partir des caractéristiques émotionnelles de l'enfant ou l'adolescent que les participants ont décrit. De cette liste, les éléments sont rassemblés en fonction de leur propriété émotionnelle et selon le principe de l'analyse thématique. On constitue ainsi une deuxième liste plus courte qui contient des *catégories des traits émotionnels*, c'est-à-dire les éléments de base de la représentation sociale de l'enfant/l'adolescent émotionnellement compétent. A partir de cette deuxième liste, la méthode d'analyse des similitudes (Esnard, 1998 ; Degenne & Vergès, 1973; Flament et al., 1971) est ensuite appliquée afin de repérer la structure de la représentation. Le lien de chaque paire de *catégories des traits émotionnels* constitutifs de la représentation est exprimé par un chiffre nommé *indice de similitude*, ce qui traduit le coefficient de proximité de chacune des paires de *catégories des traits émotionnels* dans le système de représentation. Cet indice est calculé selon la formule : (nombre de cooccurrences des deux catégories des traits émotionnels) / (nombre total de catégories des traits émotionnels) (Bourriche, 2005 ; Degenne & Vergès, 1973 ; Vergès & Bourriche, 2001). Lorsqu'on continue à calculer cet indice pour toutes les paires possibles entre les *catégories des traits émotionnels*, on obtient une matrice de cooccurrences pour chaque tranche d'âge (voir annexes 1 et 2). Vu une quantité importante des indices, il est donc nécessaire d'en dégager la structure de la représentation en appliquant la méthode d'analyse ternaire (ou de « tri-analyse ») qui consiste à examiner à la fois les indices de similitude entre trois *catégories des traits émotionnels*, puis à éliminer celui qui est inférieur aux deux autres. Cette analyse ternaire s'applique ensuite à toutes les triades possibles dans la matrice de cooccurrences. Seuls les indices de similitudes non éliminés après l'analyse ternaire sont retenus et constituent ainsi la structure finale de la représentation, i.e. *l'arbre maximum de la représentation* (Degenne & Vergès, 1973). Bien que les *arbres maxima* obtenus peuvent tout à fait indiquer de manière pertinente la centralité des éléments dans la structure de la représentation comme la méthode du noyau central d'Abrieu (Abrieu, 1994 ; Vergès, 1994), elles ne contiennent toutefois pas des informations sur la disposition spatiale entre les éléments constitutifs (Esnard, 1998). Autrement dit, tandis que des arbres maxima de représentation nous informent sur les liens les plus saillants de la représentation sociale, leur organisation spatiale est pourtant arbitraire. D'un autre côté, les données récoltées lors de la phase de sensibilisation, ainsi que les facteurs contributifs aux compétences émotionnelles, qui ne constituent pas l'objet principal de l'étude, sont d'abord analysés indépendamment et fournissent ensuite une clarification qualitative à la représentation générale de l'enfant ou de l'adolescent émotionnellement compétent.

3. Résultats

3.1 Les profils sociodémographiques de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétent au Vietnam

Au total, 26 profils d'enfant (6-10 ans) et 44 profils d'adolescent (12-18 ans), évalués émotionnellement compétents, ont été collectés. Les statistiques descriptives des données sociodémographiques de ces profils sont présentées au tableau 2. Selon le sexe, alors qu'il y a autant de filles que de garçons décrits chez les enfants, les adolescentes sont légèrement plus nombreuses à être décrites que les adolescents. Dans le groupe des adolescents, les participants ont plus tendance à décrire un(e) jeune de même sexe ($\chi^2 = 6.70, p < .01$). Ces statistiques ne peuvent s'appliquer pour le groupe des enfants en raison d'un faible effectif d'hommes. Sur le plan familial, la majorité des enfants/adolescents décrits sont le premier ou le dernier enfant de la famille. Plus de la moitié des enfants/adolescents cibles sont issus des familles de niveau socioéconomique aisé selon l'évaluation propre aux participants (69.23% chez les enfants et 54.55% chez les adolescents), tandis que le taux de pourcentage des enfants et adolescents émotionnellement compétents qui viennent des milieux moins favorisés sont inférieurs à 15% (11.54% chez les enfants, 13.64% chez les adolescents). Les distributions de khi-carré des tableaux croisés entre, d'une part le sexe et la position dans la fratrie des participants, et d'autre part le niveau socioéconomique et la position dans la fratrie des adolescents décrits, ne sont pas significatives.

Tableau 2. Les caractéristiques sociodémographiques des enfants ou adolescents décrits

	Profils d'enfants	Profils d'adolescents
N	26	44
Sexe		
Filles	13 (50.00%)	25 (56.82%)
Garçons	13 (50.00%)	19 (43.18%)
Position dans la fratrie		
Premier enfant	9 (34.62%)	18 (40.91%)
Enfant du milieu	3 (11.54%)	4 (9.09%)
Dernier enfant	5 (19.23%)	15 (34.09%)
Enfant unique	7 (26.92%)	4 (9.09%)
Autres ou pas de données	2 (7.69%)	3 (6.82%)
Niveau socioéconomique de la famille de l'enfant/ l'adolescent décrit		
Milieu affluent	18 (69.23%)	24 (54.55%)
Milieu moyen	3 (11.54%)	14 (31.82%)
Milieu peu aisé	2 (7.69%)	6 (13.64%)
Pas de données	3 (11.54%)	-

3.2 Aperçu sur la représentation générale des enfants et des adolescents vietnamiens

A partir des mots-clés et/ou des images et métaphores, renseignés par les participants lors de la phase de sensibilisation, une synthèse des représentations à propos des enfants et adolescents en général est possible grâce à la technique d'analyse thématique. La représentation globale des enfants vietnamiens se caractérise par (1) la pureté ou naïveté, (2)

le potentiel à atteindre un état plus élevé, (3) la prévisibilité et (4) la dépendance aux multiples influences extérieures. L'entrelacement de ces attributs peut se révéler dans une même image ou métaphore comme dans l'exemple qui suit, fourni par une participante de 33 ans :

Les enfants ?... Je pense tout de suite à une tomate à peine mûrie. C'est tout beau à l'extérieur, avec sa peau bien lisse. On voit bien quelle vitalité. Elle est d'ailleurs... rouge à l'extérieur et rouge aussi à l'intérieur, pas comme les adultes, ils sont comme les pastèques. Une tomate bien mûre sert à plein de plats, mais elle-même ne sait dans lesquels elle sera mise, une bonne sauce, un bon smoothie ou encore rien, laissée là pourrie.

Cet entrecroisement se retrouve également parmi les caractéristiques de la représentation des adolescents comme dans la citation ci-dessous, rapportée par un jeune étudiant de 21 ans :

Je me rappelle très bien de cette période, bien récente à moi-même. Oui j'ai toujours dans ma tête l'idée que les adolescents ressemblent beaucoup à une barbe à papa. Ça vient du sucre, c'est bon, beau à voir, tout le monde aime ça. C'est d'autant plus spectaculaire de voir comment elle est faite. Elle devient grande rapidement, mais quand il y a du vent, elle s'effrite, se dégonfle, c'est horrible. Les adolescents, c'est pareil, quand traverse la vie, il y a des moments bien difficiles, du désenchantement quoi. C'est pour ça qu'on a besoin de protection, comme l'enveloppe plastique autour de la barbe à papa. De toute façon, quoiqu'il arrive, elle reste toujours sucrée, c'est sa nature.

Cet extrait résume à juste titre les éléments caractéristiques identifiés dans la représentation générale des adolescents, à savoir : (1) la vulnérabilité et l'imprévisibilité, (2) le manque de contrôle et la charge pulsionnelle, (3) l'ambivalence et (4) la recherche ardente de sens et de limites. Ce récapitulatif de la représentation des enfants et adolescents, provenant de la phase de sensibilisation, permet donc d'établir une trame thématique générale pour les résultats présentés ci-dessous.

3.3 Représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents au Vietnam

L'analyse préliminaire permet d'établir une liste initiale de 45 caractéristiques liées à l'image de l'enfant émotionnellement compétent. Pour la représentation de l'adolescent émotionnellement compétent, cet effectif atteint le nombre de 74. A partir de ces listes, 16 catégories de traits, liés aux compétences émotionnelles (ou « sommets » dans la terminologie de Degenne & Vergès, 1971, 1973), sont identifiées chez les enfants et 17 chez les adolescents. Le tableau 3 présente les catégories des traits par ordre décroissant du pourcentage de participants qui les mentionnent dans la description de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent. À travers les profils d'enfants décrits, l'expression des émotions de manière adaptée au contexte social (88.46% des profils), la régulation effective des émotions de soi et d'autrui (76.92%), l'humeur de joie (65.38%), l'altruisme (65.38%) et les compétences relationnelles (61.54%) se trouvent parmi les catégories des traits les plus cités. Dans les profils d'adolescents, les cinq catégories des traits les plus régulièrement décrites sont les compétences relationnelles (84.09%), la régulation effective de ses propres émotions et de celles d'autrui (79.55%), l'établissement des limites entre le monde intérieur

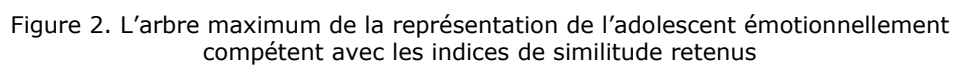
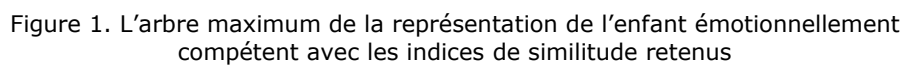
et le monde extérieur (65.91%), les compétences sociales (50%) et la persévérance-motivation (47.73%). Plusieurs catégories des traits, telles que les compétences relationnelles, sociales ou encore l'expression des émotions de manière adaptée au contexte social, se retrouvent dans les deux tranches d'âge. Cependant, le taux d'occurrence et le rang de ces catégories peuvent varier en fonction de l'âge de la personne décrite. La régulation effective des émotions de soi et d'autrui se situe au même rang (II), ayant des pourcentages d'occurrence relativement similaires dans les deux groupes (76.92% chez les enfants et 79.55% chez les adolescents). En revanche, l'humeur joyeuse, quoique fréquemment citée chez les enfants (65.38%), se place au 9^{ème} rang dans les profils d'adolescents (38.64%). Il existe des catégories des traits qui appartiennent à une seule tranche d'âge : le monde de l'imagination et la naïveté dans les profils d'enfants ; l'établissement des limites entre le monde intérieur et le monde extérieur, l'adaptabilité, l'optimisme et l'empathie dans les profils d'adolescents (tableau 3).

Tableau 3. Traits émotionnels des représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents classés par ordre décroissant

Rang	Enfants	Adolescents
I	Expression des émotions de manière adaptée au contexte social (88.46)	Compétences relationnelles (84.09)
II	Régulation effective des émotions de soi et d'autrui (76.92)	Régulation effective des émotions de soi et d'autrui (79.55)
III	Humeur de joie (65.38)	Limites intérieur-extérieur (65.91)
	Altruisme (65.38)	
IV	Compétences relationnelles (61.54)	Compétences sociales (50.00)
V	Assertivité (57.69)	Persévérance et motivation (47.73)
VI	Compétences sociales (53.85)	Capacités intellectuelles (45.46)
VII	Autonomie (50.00)	Expression des émotions de manière adaptée au contexte social (43.18)
VIII	Goût de la découverte (42.31)	Altruisme (40.91)
IX	Confiance en soi (38.46)	Humeur de joie (38.64)
X	Capacités intellectuelles (30.77)	Autonomie et indépendance (31.82)
XI	Indentification des émotions de soi et d'autrui (23.08)	Indentification des émotions de soi et d'autrui (29.55)
	Persévérance et motivation (23.08)	Adaptabilité (29.55)
XII	Imagination (19.23)	Confiance en soi (27.27)
	Naïveté (19.23)	
XIII		Optimisme (25.00)
XIV		Assertivité (22.73)
XV		Empathie (18.18)
XVI		Goût de la découverte (11.36)

Note : entre parenthèses : le pourcentage de participants qui mentionnent le trait (« sommet ») dans la description de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent.

Ces listes de traits amènent ensuite au calcul de l'indice de similitude pour chacune des paires de traits, qui permet d'obtenir une matrice d'indices de similitude pour chaque groupe d'âges (voir annexes 1 et 2). Après l'analyse ternaire, qui élimine systématiquement la plus petite valeur dans chaque triade d'indices de similitude, la structure des représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents se révèlent à travers les figures 1 et 2 respectivement. Chez les enfants, on peut considérer que l'humeur joyeuse, et la régulation et l'expression émotionnelles constituent les éléments centraux de la représentation de l'enfant émotionnellement compétent. Chez les adolescents, il s'agit des compétences relationnelles et de la régulation émotionnelle.



3.4 Facteurs contributifs aux compétences émotionnelles

L'analyse du verbatim permet d'identifier 4 grandes catégories de facteurs contributifs au développement des compétences émotionnelles dans les profils des enfants et adolescents cibles. Pour toutes les tranches d'âge, les facteurs liés à la famille de la personne décrite apparaissent dans la grande majorité des profils (88.46% dans les profils d'enfants et 93.18% dans les profils d'adolescents). Cependant, la proportion accordée à chaque sous-facteur peut varier en fonction du groupe d'âge de la cible. Si l'affection parentale est l'élément le plus cité dans les profils d'enfants (76.92%), le style éducatif des parents (orientation, objectif et perspectives éducatifs...) est celui qui est mentionné le plus régulièrement dans les profils d'adolescents (50.00%). En deuxième lieu, les facteurs intrinsèques aux personnes cibles, notamment ceux qui appartiennent à leur disposition innée (personnalité propre, tempérament...), sont également abordés chez plus d'un tiers des participants (61.54% des profils d'enfants et 68.18% des profils d'adolescents). Les facteurs qui sont en lien avec le contexte scolaire constituent aussi un autre aspect important parmi ceux qui contribuent au bon établissement des compétences émotionnelles, avec un accent sur l'influence du cercle des amis chez les adolescents (38.64%) et sur l'ambiance scolaire favorable et les bonnes pratiques éducatives des enseignants chez les enfants (26.92% et 19.23% respectivement). Finalement, l'appartenance à une religion ou encore le déterminisme font également partie des fondements des compétences émotionnelles selon la représentation des participants (voir tableau 4).

Tableau 4. Pourcentage des facteurs contributifs aux compétences émotionnelles dans les profils d'enfants et d'adolescents décrits

Facteurs contributifs	Profils d'enfants	Profils d'adolescents
1. Facteurs liés à la famille	88.46	93.18
1a. Contexte économique et socioculturel familial	30.77	27.27
1b. Histoire familiale (deuil, traumatisme, divorce...)	34.62	29.55
1c. Affection parentale	76.92	31.82
1d. Interaction parents-enfants et socialisation des émotions	73.08	40.91
1e. Style éducatif des parents (orientation, objectif et perspectives éducatifs...)	69.23	50.00
2. Facteurs liés à l'environnement scolaire	38.46	47.73
2a. Environnement scolaire ouvert, non-violent, moderne	26.92	11.36
2b. Relations amicales favorables, coopératives	26.92	38.64
2c. Bonnes pratiques des enseignants	19.23	9.09
3. Facteurs intrinsèques	61.54	68.18
3a. Disposition innée	46.15	38.64
3b. Efforts, changements cognitifs	-	22.73
3c. Qualité et diversité des contacts sociaux et culturels (hors famille, enseignants et amis)	15.38	22.73
4. Autres	19.23	6.82
4a. Croyance religieuse	11.54	2.27
4b. Déterminisme/chance	7.69	4.55

4. Discussion

Avant d'approfondir les spécificités culturelles à partir des résultats obtenus, on pourrait d'abord constater que certaines caractéristiques émotionnelles régulièrement décrites dans les profils d'enfants et d'adolescents vietnamiens rejoignent celles qui ont été identifiées et classées en tant que compétences émotionnelles « classiques » dans plusieurs modèles théoriques existants. Mentionnées de manière récurrente dans les deux catégories de profils, l'identification et la régulation de ses émotions et de celles d'autrui, ou encore l'expression émotionnelle adaptée au contexte social, se retrouvent déjà parmi des compétences émotionnelles indispensables identifiées dans le modèle des aptitudes émotionnelles de Salovey et Mayer (1990) ou celui de Mikolajczak et al. (2009). Cette concordance apporte un argument supplémentaire en faveur de l'interculturalité de certaines compétences émotionnelles de base. Autrement dit, nos résultats permettent de considérer qu'un enfant ou un adolescent, qu'il soit vietnamien ou européen, s'il est capable de bien gérer ses émotions et d'exprimer de façon adéquate dans les liens sociaux auront plus de chance d'être vus comme émotionnellement compétents par son entourage. Néanmoins, la synthèse des profils décrits par les participants vietnamiens révèle certaines particularités qui méritent notre attention. Dans les profils d'enfants, l'humeur joyeuse se trouve parmi les trois caractéristiques émotionnelles le plus souvent associées. Cette humeur joyeuse, qui est plus du côté du tempérament que d'une « compétence » au sens strict, se trouve parmi des aspects les plus visibles des compétences émotionnelles pour les observateurs externes, en particulier pour les participants de cette étude. Bien qu'il reste encore à questionner le rôle de cette visibilité dans le choix de critères chez les participants, il est légitime de souligner l'importance de cette caractéristique dans la représentation de l'enfant émotionnellement compétent, notamment tel qu'elle est au Vietnam. Du côté des profils d'adolescents, notre attention devrait se concentrer sur les « limites entre l'intérieur et l'extérieur ». Considérons d'abord la citation suivante, énoncée par une participante de 23 ans à propos d'un adolescent qui, d'après elle, se démarque les autres sur le plan émotionnel :

Je l'apprécie vraiment bien, lui. C'est un garçon réservé, pas comme la plupart des ados du même âge. (Réservé ?) Il est capable de bien délimiter des sphères à lui, celles où il peut s'exposer plus naturellement, de celles où il conserve très bien la maîtrise de soi, bref deux facettes en harmonie dans une même entité personnelle. Avec les amis très proches, il sait bien jusqu'où il peut aller, tout en gardant pour lui des choses personnelles auxquelles nous n'avons pas accès, mais cela ne nous dérange pas du tout, au contraire on le respecte.

Ces « limites » se situent à la fois aux niveaux relationnel (personnes dans le cercle proche vs étrangers) et intra-individuel (conscience de la limite d'intimité). Au niveau théorique, il est nécessaire de poursuivre davantage l'analyse sur la nature sociale et/ou émotionnelle de cette caractéristique et d'évaluer si elle pourrait être ajoutée à la constellation des compétences émotionnelles. En tout cas, l'association de cette délimitation de l'intimité aux profils d'adolescents émotionnellement compétents n'est pas fortuite, d'autant plus qu'elle est conforme à l'image de l'homme mature idéal partagée dans les cultures néo-confucianistes telles que celle du Vietnam (Trần Ngọc Thâm, 1999). La même lignée de réflexion facilite aussi l'interprétation de l'apparition des capacités intellectuelles lorsque

l'image de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent est évoquée. À première vue, cette association paraît étonnante, puisque l'émotionnel et l'intellectuel sont de nature bien différente et ne s'associent pas de manière systématique (cf. Brasseur, 2013). Cependant, étant donné que le principe de construction de la représentation se base sur des connaissances sociales élaborées et partagées (Abric, 1994 ; Jodelet, 2003 ; Moscovici, 2000), on pourrait comprendre le lien entre les capacités intellectuelles et l'image d'enfant émotionnellement compétent comme suit : les premières pourraient être considérées comme un attribut régulièrement attaché à celui qui est émotionnellement compétent, et non pas comme partie prenante de la définition des Vietnamiens de ce que sont les compétences émotionnelles proprement dites. En d'autres termes, dans la représentation des adultes vietnamiens, les enfants émotionnellement compétents ont souvent de bonnes aptitudes cognitives, mais celles-ci ne peuvent en rien expliquer leurs compétences émotionnelles.

La compréhension de la représentation de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent chez les adultes vietnamiens peut aussi être éclairée en faisant référence à la perspective développementale des compétences émotionnelles. Chez les enfants, la centralité de l'expression et de la régulation émotionnelles correspond au niveau de développement émotionnel attendu dans cette tranche d'âge, comme cela a déjà été décrit dans la littérature scientifique (Denham, 2005 ; Holodyski & Friedlmeier, 2006 ; Saarni, 1999), à savoir l'internalisation progressive des mesures régulatrices et l'application plus fine des règles d'expression émotionnelle dans des contextes sociaux spécifiques. En outre, cette centralité entre en concordance avec la représentation que se font les adultes vietnamiens à propos des enfants en général. L'importance accordée à l'humeur joyeuse chez ces derniers peut être un exemple significatif. Puisque l'image des enfants est associée à la pureté et à la transparence (cf. la métaphore de la tomate citée ci-dessus), l'humeur joyeuse vue de l'extérieur pourrait être considérée comme un indicateur fiable d'une vivacité émotionnelle à l'intérieur. Par contre, chez les adolescents, l'humeur joyeuse n'est plus l'élément central dans la représentation de l'individu émotionnellement compétent. Au contraire, l'accent est mis sur l'apparition des limites intérieur-extérieur, la centralité de la régulation émotionnelle et surtout sur la primauté des compétences relationnelles. Ces résultats rejoignent l'analyse développementale de certains auteurs tels que Saarni (1999) ou Denham (2005) qui postulent que les adolescents arrivent progressivement à mieux faire la distinction entre l'expression d'émotions plus authentiques dans des cadres intimes et de l'expression d'émotions plus normalisées dans des situations publiques. D'ailleurs, les traits tels que l'humeur joyeuse ne seraient plus des indicateurs fiables de ce qui est vécu à l'intérieur. Contrairement aux enfants, la représentation de l'adolescent idéal sur le plan émotionnel et celle que les adultes adoptent à propos des adolescents en général se distinguent de manière significative. Autrement dit, si l'enfant décrit comme émotionnellement compétent est le meilleur candidat de la représentation générale des enfants, l'adolescent émotionnellement compétent est le meilleur contre-exemple de la représentation que décrivent les adultes vietnamiens à propos des adolescents en général. Les profils d'adolescents choisis, dotés nombreuses aptitudes socioémotionnelles (régulation effective de ses propres émotions et de celles d'autrui, capacité de maintenir des relations stables, altruisme...), ne ressemblent, en aucun point, à l'image vulnérable de la barbe à papa mentionnée antérieurement par un des participants.

Finalement, l'analyse des facteurs qui contribuent aux compétences émotionnelles permet une meilleure appréhension des profils d'enfants/adolescents émotionnellement compétents. Dans les profils d'enfants, la grande valeur attribuée aux facteurs liés à l'affection et à l'éducation familiales, à rapprocher de l'image de la dépendance des enfants aux influences extérieures, clarifie le contexte dans lequel se situent les éléments centraux de la représentation de l'enfant émotionnellement compétent. De façon similaire, la plus grande valeur accordée au cercle amical dans les profils d'adolescents permet de mieux comprendre la centralité des compétences relationnelles et la régulation des émotions.

Cette étude préliminaire présente certaines limites. Tout d'abord, l'échantillonnage non aléatoire des participants et le recours à un dispositif virtuel pour réaliser les entretiens de recherche font que les participants à cette étude ne sont pas représentatifs de la population des adultes vietnamiens. Les universitaires et les personnes issues de la classe moyenne urbaine sont surreprésentés par rapport aux adultes qui travaillent dans d'autres secteurs. Par ailleurs, le libre choix laissé aux participants à propos de la tranche d'âge de la cible, conduit à un nombre très limité d'hommes qui choisissent de parler des enfants, ce qui a un impact important sur les résultats obtenus. Sur le plan d'analyse, il serait possible d'aller encore plus loin que l'établissement de l'arbre maximum à condition que l'effectif de l'échantillon, notamment celui des hommes, soit plus important.

5. Conclusion

Les résultats de cette étude sur la représentation des adultes vietnamiens à propos de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent montrent des concordances avec les études réalisées dans les pays occidentaux sur la structure et le développement des compétences émotionnelles chez les enfants et adolescents. Mais nous observons aussi certaines spécificités culturelles propres au Vietnam. Ces résultats préliminaires permettent d'alimenter de futures recherches sur le développement des compétences émotionnelles au travers des cultures. Ils devraient également stimuler la création d'outils de mesure dans le champ des compétences émotionnelles plus adaptés à la culture vietnamienne.

6. Annexes

Annexe I. Grille d'entretien

Partie I : Données sociodémographiques des participants

Sexe : Féminin / Masculin

Date de naissance : jj/mm/aaaa

Lieu de naissance : ville/région à préciser

Lieu de : ville/région à préciser

Nationalité : Vietnamiennne / Autre (à préciser)

Groupe ethnique : Kinh / Autre (à préciser)

Etat civil : Célibataire / Marié(e) sans enfant / Marié(e) avec enfant(s) / Divorcé(e) / Autre (à préciser)

Position dans la fratrie : Premier enfant / Dernier enfant / Milieu / Enfant unique / Autre (à préciser)

Profession actuelle : (à préciser)

Partie II : Phase de sensibilisation

Choix du cible d'entretien : Enfant de 6 à 10 ans / Adolescents de 12 à 18 ans

Pouvez-vous justifier votre choix ?

Avez-vous des contacts réguliers avec les enfants/adolescents de cette tranche d'âge ? Si oui, lesquels ? Dans quels contextes ?

Si non, vous souvenez-vous des contacts avec les enfants/adolescents de cette tranche d'âge ? Lesquels ? Dans quels contextes ?

Quand on parle des enfants/adolescents de cette tranche d'âge, quels sont les mots-clés qui viennent à votre esprit ? Pourquoi ? Pouvez-vous me dire plus sur votre propre définition à propos de ces mots-clés ?

S'il est à choisir une image ou une métaphore, laquelle associez-vous aux enfants/adolescents de cette tranche d'âge ? Pouvez-vous m'expliquer comment avez-vous fait ce lien ? Quelles ressemblances avez-vous remarquées entre les enfants/adolescents et cette image ou métaphore ?

Partie III : Phase d'investigation

Afin de m'aider à mieux comprendre comment vous envisagez un(e) enfant/adolescent(e) émotionnellement compétent(e), je vous invite à penser aux enfants/adolescents que vous

avez rencontrés dans votre vie, puis choisir un/une qui, d'après votre propre jugement, vous paraît émotionnellement compétent(e) (ou qui mène une vie émotionnelle agréable). Quand vous aurez fait votre choix, veuillez me décrire cette personne pour que je puisse imaginer qui elle est et comment est sa vie émotionnelle, sans que son nom et le lien entre vous soient révélés.

Les données sociodémographiques de la personne décrite : sexe, position dans sa fratrie, niveau socioéconomique de sa famille par rapport à l'environnement social dans lequel elle vit.

Les compétences émotionnelles de la personne décrite

D'une première vue, pouvez-vous me décrire cette personne ? Comment mène-t-elle sa vie émotionnelle ? Quelle est son humeur en permanence en cas échéant ?

Comment sa vie émotionnelle se manifeste-elle ? Pourquoi pensez-vous que cette personne a de bonnes compétences émotionnelles/une bonne vie émotionnelle ?

Pouvez-vous me raconter un souvenir remarquable entre vous et cette personne ?

Vous souvenez-vous des événements où les traits émotionnels de cette personne se manifestent de façon pertinente ?

Y avait-il des occasions où cette personne faisait montrer des émotions fortes ? Si oui, lesquelles ? Comment ? Comment arrivait-elle à les gérer après ? Quelles étaient les réactions de l'entourage ?

Comment cette personne apparaît-elle dans les yeux d'autrui (amis, membres de sa famille, enseignants, étrangers...) ?

S'il faut faire un choix, quelle est la compétence émotionnelle de cette personne que vous appréciez le plus ? Pourquoi ?

Les facteurs qui contribuent au développement de ces compétences émotionnelles/à l'établissement de cette vie émotionnelle

D'après vous, quels sont les facteurs/éléments qui ont contribué au développement de ces compétences émotionnelles de cette personne ? Y a-t-il encore d'autres facteurs/éléments ?

S'il faut faire un choix, selon vous, quel est le facteur/élément le plus important ? Pourquoi ?

Merci beaucoup pour votre collaboration !

Annexe 2. Matrice des cooccurrences de la représentation de l'enfant émotionnellement compétent

Traits émotionnels	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Humeur joyeuse		0.19	0.22	0.29	0.19	0.09	0.33	0.15	0.41	0.56	0.56	0.37	0.41	0.33	0.41
2. Naïveté	<u>0.19</u>		0.07	0.11	0.07	0	0.04	0.07	0.15	0.19	0.15	0.11	0.07	0.04	0.07
3. CPT intellectuelles	0.22	0.07		0.11	0.11	0.04	0.19	0.04	0.15	0.26	0.22	0.19	0.19	0.11	0.19
4. Découverte	0.29	0.11	0.11		0.11	0.11	0.22	0.07	0.26	0.37	0.37	0.26	0.3	0.26	0.41
5. Motivation	0.19	0.07	0.11	0.11		0.07	0.07	0.04	0.19	0.22	0.19	0.11	0.15	0.15	0.11
6. Imagination	0.09	0	0.04	<u>0.11</u>	0.07		0.07	0.04	0.11	0.11	0.11	0.07	0.07	0.11	0.11
7. Autonomie	0.33	0.04	0.19	0.22	0.07	0.07		0.07	0.22	0.41	0.33	0.19	0.37	0.33	0.33
8. Identification	0.15	0.07	0.04	0.07	0.04	0.04	0.07		0.19	0.22	0.19	0.07	0.07	0.19	0.15
9. Assertivité	0.41	0.15	0.15	0.26	0.19	0.11	0.22	0.19		0.52	0.48	0.3	0.33	0.41	0.3
10. Expression	<u>0.56</u>	<u>0.19</u>	<u>0.26</u>	0.37	<u>0.22</u>	<u>0.19</u>	<u>0.41</u>	<u>0.22</u>	<u>0.52</u>		0.67	0.33	0.56	0.56	0.41
11. Régulation	<u>0.56</u>	0.15	0.22	0	0.19	0.15	0.33	0.19	<u>0.48</u>	<u>0.67</u>		0.33	0.48	0.48	0.44
12. Confiance en soi	<u>0.37</u>	0.11	0.19	0.26	0.11	0.11	0.19	0.07	0.3	0.33	0.33		0.22	0.22	0.22
13. Altruisme	<u>0.41</u>	0.07	0.19	0.3	0.15	0.11	0.37	0.07	0.33	<u>0.56</u>	0.48	0.22		0.44	0.37
14. CPT relationnelles	0.33	0.04	0.11	0.26	0.15	0.11	0.33	0.19	0.41	<u>0.56</u>	0.48	0.22	0.44		0.37
15. CPT sociales	<u>0.41</u>	0.07	0.19	<u>0.41</u>	0.11	0.11	0.33	0.15	0.3	0.41	<u>0.44</u>	0.22	0.37	0.37	

Note. En surlignage : les indices de similitude retenus après l'analyse ternaire. Cptces : compétences.

Annexe 3. Matrice des cooccurrences de la représentation de l'adolescent émotionnellement compétent

Traits émotionnels	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Humeur joyeuse		0.09	0.2	0.07	0.18	0.2	0.07	0.09	0.11	0.18	0.34	0.14	0.2	0.36	0.16	0.07	0.02
2. Optimisme	0.09		0.11	0.02	0.14	0.16	0.05	0.07	0.09	0.07	0.2	0.09	0.16	0.25	0.16	0.07	0.07
3. CPT intellectuelles	0.2	0.11		0.07	0.25	0.34	0.14	0.11	0.11	0.3	0.34	0.16	0.14	0.39	0.14	0.11	0.11
4. Découverte	0.07	0.02	0.07		0.05	0.07	0.05	0.07	0.02	0.02	0.09	0	0.02	0.09	0.05	0.05	0.02
5. Motivation	0.18	0.14	0.25	0.05		0.3	0.16	0.09	0.11	0.18	0.41	0.14	0.25	0.36	0.23	0.11	0.18
6. Limites	0.2	0.16	0.34	0.07	0.3		0.16	0.2	0.16	0.3	0.5	0.2	0.3	0.52	0.3	0.16	0.23
7. Autonomie	0.07	0.05	0.14	0.05	0.16	0.16		0.16	0.07	0.14	0.32	0.07	0.09	0.25	0.14	0.07	0.14
8. Identification	0.09	0.07	0.11	0.07	0.09	0.2	0.16		0.07	0.11	0.25	0.05	0.07	0.27	0.14	0.07	0.02
9. Assertivité	0.11	0.09	0.11	0.02	0.11	0.16	0.07	0.07		0.09	0.14	0.11	0.11	0.2	0.16	0	0.05
10. Expression	0.18	0.07	0.3	0.02	0.18	0.3	0.14	0.11	0.09		0.3	0.14	0.14	0.34	0.2	0.07	0.14
11. Régulation	0.34	0.2	0.34	<u>0.09</u>	<u>0.41</u>	0.5	<u>0.32</u>	0.25	0.14	0.3		0.2	0.36	0.68	0.36	0.18	0.25
12. Confiance en soi	0.14	0.09	0.16	0	0.14	0.2	0.07	0.05	0.11	0.14	0.2		0.11	0.2	0.23	0.05	0.07
13. Altruisme	0.2	0.16	0.14	0.02	0.25	0.3	0.09	0.07	0.11	0.14	<u>0.36</u>	0.11		0.36	0.18	0.09	0.11
14. CPT relationnelles	<u>0.36</u>	<u>0.25</u>	<u>0.39</u>	<u>0.09</u>	0.36	<u>0.52</u>	0.25	<u>0.27</u>	<u>0.2</u>	<u>0.34</u>	<u>0.68</u>	0.2	<u>0.36</u>		0.39	0.11	0.16
15. CPT sociales	0.16	0.16	0.14	0.05	0.23	0.3	0.14	0.14	0.16	0.2	0.36	<u>0.23</u>	0.18	<u>0.39</u>		0.07	0.16
16. Empathie	0.07	0.07	0.11	0.05	0.11	0.16	0.07	0.07	0	0.07	<u>0.18</u>	0.05	0.09	0.11	0.07		0.09
17. Adaptabilité	0.02	0.07	0.11	0.02	0.18	0.23	0.14	0.02	0.05	0.14	<u>0.25</u>	0.07	0.11	0.16	0.16	0.09	

Note. En surlignage : les indices de similitude retenus après l'analyse ternaire. CPT : compétences.

Discussion générale

Discussion générale

Après avoir passé en revue et en détail les cinq études composant ce travail de thèse, il est nécessaire de récapituler les principaux résultats obtenus en nous basant sur les hypothèses formulées au début de ce travail.

Tout d'abord, au chapitre 4, les résultats obtenus auprès des pères et mères vietnamiens confirment l'hypothèse selon laquelle l'encouragement à exprimer les émotions des enfants est nettement moins privilégiée que les autres réactions parentales de type « de support ». Plus loin encore, il s'agirait d'un facteur à part et ne rejoint donc pas les deux autres réactions, ce qui remet en question la structure théorique traditionnelle des réactions « de support ». En outre, il n'y a pas de différences significatives entre les pères et les mères vis-à-vis des types de réactions aux émotions des enfants. Finalement, les réactions centrées sur les émotions et celles centrées sur le problème des deux parents ont un lien étroit avec les compétences de régulation de leur enfant.

Les résultats du chapitre 5 montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les garçons et les filles vietnamiens de 6 à 9 ans en ce qui concerne la conscience et le lexique émotionnels. Toutefois, l'âge et surtout le niveau socioéconomique de leur famille d'origine exercent une influence majeure sur la performance des enfants sur ces deux variables émotionnelles. Plus concrètement, les enfants plus âgés et/ou venant d'un milieu socioéconomique plus aisé, obtiennent un meilleur score que les enfants plus jeunes et/ou venant des familles en difficulté économiquement. Sur le plan de l'analyse qualitative du verbatim, l'hypothèse sur la place des vocabulaires émotionnels liés au corps semble confirmée. Par ailleurs, l'utilisation des idiomes est très limitée. Les résultats révèlent aussi qu'il faut faire attention à l'utilisation systématique de certains mots de vocabulaires liés aux émotions tels que « *vui* » (joyeux) et « *buồn* » (triste) dans le verbatim des enfants, ce qui suggère une compréhension plus approfondie sur la représentation de ces termes.

Dans le deuxième volet portant sur les adolescents, les résultats du chapitre 6 montrent que l'influence du sexe, de la face (comme valeur humaine) et de la compétence à exprimer les émotions de soi sur le choix d'exprimer des émotions chez les adolescents n'est pas systématique et varie en fonction de plusieurs paramètres liés au contexte d'interaction tels que l'écart d'âge. Les arguments qui soutiennent ces décisions sont nombreux, parmi lesquels se trouve effectivement la référence aux normes sociales, mais celle-ci n'est pas l'argument sous-jacent majeur. Concernant l'attente des adolescents quant aux réactions de leur entourage, l'encouragement à leur permettre d'exprimer les émotions est nettement moins attendu que les autres réactions telles que le réconfort ou la recherche de solution.

Dans le chapitre 7, l'effet bénéfique de la régulation des émotions de soi se manifeste à la fois sur les problèmes comportementaux (internalisés et externalisés) et sur le sentiment de satisfaction dans la vie des adolescents. Par contre, le rôle de la régulation des émotions

d'autrui sur ces variables dépendantes mérite d'être examiné et discuté plus en profondeur, notamment en ce qui concerne les problèmes comportementaux externalisés.

Finalement, les représentations sociales étudiées au chapitre 8 suggèrent certaines réflexions préliminaires sur l'image idéalisante qu'ont les adultes vietnamiens sur les enfants et/ou adolescents dotés de bonnes compétences émotionnelles. Tandis que le profil social des enfants « émotionnellement compétents » tourne autour de la capacité de régulation émotionnelle, l'humeur joyeuse et l'expression adaptée, celui des adolescents tend à privilégier, à nouveau, les capacités relationnelles et la régulation émotionnelle. Ces profils partagent en partie les modèles théoriques existants sur les CE et révèlent en même temps des concepts reliés lorsque le réseau sémantique concernant les CE est activé.

Vu la multitude des données recueillies à travers différentes études, cette discussion générale propose une lecture transversale de ces résultats. Plus précisément, elle les analysera tout d'abord en fonction des variables sociodémographiques telles que le sexe, l'arrière-plan socioéconomique et l'âge des participants. Ensuite, les résultats seront considérés en lien avec les variables dites « de sortie », y compris les risques comportementaux, le sentiment subjectif du bien-être et la performance scolaire. La partie suivante consiste à remettre en contexte culturel différents aspects recueillis à partir des résultats. Finalement, les limites, perspectives dans l'avenir ainsi que les implications cliniques et éducatives seront présentées.

1. Les compétences émotionnelles des élèves vietnamiens en lien avec les variables sociodémographiques

Dans le cadre de cette thèse, comme dans d'autres investigations de nature exploratoire, il est important d'être attentif aux liens entre les compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens et les variables sociodémographiques qui leur sont intrinsèques. Ce projet d'étude met l'accent sur trois de ces variables qui nous semblent pertinentes et essentielles. Elles ont été incluses dans les études de cette thèse, à savoir (1) le sexe, (2) l'arrière-plan socioéconomique et (3) l'âge des participants. Les discussions subséquentes suivent l'ordre indiqué ci-dessus.

1.1 Les compétences émotionnelles selon les sexes

Les résultats obtenus de cinq études auprès des enfants et adolescents vietnamiens suggèrent que la différence entre garçons/hommes et filles/femmes en termes de compétences émotionnelles n'est pas systématiquement manifeste. Dans le chapitre 5, aucune différence significative ne se trouve entre les garçons et les filles vietnamiens des trois premières classes en primaire, que ce soit en termes de conscience émotionnelle (de soi et d'autrui) ou de lexique émotionnel (type et occurrence). Chez les adolescents, cette absence de différence significative se retrouve au niveau du degré de régulation émotionnelle interpersonnelle (chapitre 7), celui de l'expression émotionnelle et du choix d'exprimer les émotions en situations hypothétiques (chapitre 6). Dans la même lignée, on pourrait noter aussi que lorsque les parents d'élèves en primaire rapportent le niveau de régulation émotionnelle de leur progéniture, les scores obtenus pour les filles ne diffèrent pas de ceux obtenus pour les

garçons à deux reprises (chapitres 4 et 5). Dans le chapitre 8 à propos de la représentation sociale des adultes vietnamiens au sujet de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent, le nombre de profils de filles et de garçons mentionnés est quasi équivalent, même si l'on observe une préférence chez les participants pour décrire les personnes de même sexe. Cependant, affirmer qu'il n'existe pas de disparité liée au sexe des participants vietnamiens au niveau des compétences émotionnelles semble prématuré. Deux contre-exemples se trouvent chez les adolescents. Premièrement, dans chacune des investigations composantes du chapitre 7, les adolescentes vietnamiennes rapportent un score moyen de régulation intrapersonnelle moins élevé que celui des adolescents. Deuxièmement, toujours auprès des adolescents-lycéens, le taux de décision d'exprimer directement des émotions ressenties chez les garçons est significativement plus élevé que celui des filles dans la seule situation spécifique où l'enjeu se pose entre amis dans une ambiance de compétition (situation 4, chapitre 6). Cette nuance nous incite à regarder au plus près l'effet du sexe sur le niveau des compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens dans nos études. Bien que l'effet principal du sexe ne soit pas manifeste dans la plupart des cas (surtout chez les enfants en primaire), il participe tout de même à faire varier l'effet d'autres facteurs sur les variables émotionnelles. Par exemple, dans le chapitre 5, le sexe des enfants pourrait jouer un rôle de modérateur dans le lien entre le niveau socioéconomique de l'enfant et l'occurrence de certains lexiques émotionnels. Tandis que les filles venant du milieu affluent citent plus de mots de vocabulaire se rapportant à la joie et moins de mots de vocabulaire se rapportant à la peur/l'anxiété que les garçons du même niveau socioéconomique, les résultats inverses se retrouvent chez celles issus du milieu économique moins aisé. En plus, dans le chapitre 6, le sexe des adolescents reste le seul prédicteur significatif de la décision d'exprimer les émotions dans l'unique situation de compétition entre amis (situation 4, chapitre 6). Cette synthèse des résultats suggère que la compréhension et l'interprétation de l'existence ou l'absence de différence entre les sexes des participants sur le plan des compétences émotionnelles doivent se faire de manière plus fine. Tout d'abord, par rapport aux aspects de la conscience (identification) et du lexique émotionnels des élèves vietnamiens à la première moitié de l'école primaire, comme les résultats ne sont pas convergents à ceux qui ont été récoltés chez les enfants de même âge en Amérique (par exemple aux États-Unis, Bajgar et al., 2005) et en Europe (par exemple en République tchèque, Svetlak et al., 2017), on pourrait supposer que l'absence de différence entre les sexes dans cette tranche d'âge soit une spécificité culturelle ou soit un phénomène lié à la situation de testing sans influence des paramètres sociocontextuels qui apparaissent dans d'autres interactions dans la vie quotidienne. Ces hypothèses préliminaires devront être mises en épreuve dans de prochains projets d'étude interculturels. Chez les adolescents, on trouve à la fois des similitudes et des dissemblances avec les résultats des recherches précédentes. Un score moyen plus élevé chez les garçons par rapport aux filles vietnamiennes va dans le même sens que les jeunes adultes belges lorsqu'ils doivent évaluer leur niveau de régulation intrapersonnelle (Brasseur et al., 2013). Cette convergence ne permet toutefois pas d'affirmer que, peu importe la culture, les adolescents seraient toujours plus compétents pour réguler leurs propres émotions que les adolescentes. Autrement dit, il est peu plausible que les garçons soient « de nature » plus aptes que les filles à se réguler émotionnellement, d'autant plus qu'on devrait considérer

l'impact des stéréotypes liés aux genres dans les cultures, ainsi que les attentes sociales qui y sont impliquées (Cole & Dennis, 1998 ; Super & Harkness, 1986). Par exemple, au point charnière de devenir adulte, les jeunes adolescents vietnamiens sont conscients de ce que la communauté attend d'eux et se préparent autour de l'idée qu'eux-mêmes, futurs hommes et pivots de leur famille, soient capables de bien se contrôler dans la poursuite de longue haleine de leurs objectifs de vie, auxquelles les futures femmes adultes n'attribuent pas les mêmes valeurs (Đào Duy Anh, 1938/2015). Sachant que la dimension culturelle traverse toutes les parties de cette thèse et sera abordée de manière plus détaillée dans les sections qui suivent, la petite différence culturelle qui vient d'être discutée permet de comprendre qu'existent plusieurs enjeux derrière un simple constat de ressemblance statistique.

En résumé, en combinant les données des enfants et adolescents vietnamiens dans ce projet d'étude, l'impact du sexe sur le niveau des compétences émotionnelles reste en filigrane par rapport à d'autres facteurs intrinsèques (cf. milieu socioéconomique et âge) et contextuels (cf. émotions évoquées et partenaires impliqués). Pourtant, dans des situations spécifiques, cet impact peut apparaître et entraîner certaines différences suivant le cadre culturel dans lequel évoluent les participants. Il reste à explorer la nature de différences dans les études à venir.

1.2 Les variations des compétences émotionnelles en fonction de l'arrière-plan socioéconomique

Si l'impact du sexe des enfants et adolescents vietnamiens sur leurs compétences émotionnelles demeure contestable, celui du niveau socioéconomique paraît plus évident dans les études qui le prennent en compte. Dans le chapitre 5 portant sur l'évolution de la conscience (identification) des émotions et le lexique émotionnel chez les enfants vietnamiens de 6 à 9 ans, l'arrière-plan socioéconomique, rapporté par leur parent et envisagé en tant que variable catégorielle en trois modalités (milieux socioéconomiques aisé, moyen et moins aisé), influence significativement les résultats obtenus. Plus concrètement, les enfants de milieu socioéconomique plus aisé ont un niveau de conscience des émotions de soi et d'autrui plus élevé par rapport aux enfants issus des deux autres groupes. Ils ont un champ lexical plus large et varié pour décrire les états émotionnels vécus, notamment lorsqu'il s'agit de celui de la joie et de la peur/l'anxiété. Entre les enfants du milieu économique moyen et moins aisé, peu de différences significatives apparaissent. Des effets d'interaction entre le niveau socioéconomique des enfants et d'autres variables (sexe, âge ou classe des participants) ont été identifiés. Par exemple, la fréquence et la variété du lexique pour décrire la colère dépendent non seulement des effets principaux du milieu socioéconomique et de l'âge, mais aussi de l'effet d'interaction de ces deux facteurs. En ce qui concerne les adolescents, le chapitre 7 permet de mettre en relief l'influence du niveau socioéconomique, considéré cette fois-ci comme variable continue, à la fois sur la régulation émotionnelle et les variables de sortie essentielles (par exemple, performance scolaire, sentiment de satisfaction dans la vie, problèmes de comportements internalisés à l'exception des plaintes somatiques). Dans le chapitre 8 (représentations sociales de l'enfant et l'adolescent émotionnellement compétent), dans toutes les deux tranches d'âge cibles,

l'image de celui qui est décrit comme doté de bonnes compétences émotionnelles est associée à un niveau socioéconomique de la famille d'origine plutôt aisée. Ces données alimentent l'hypothèse déjà avancée par certains auteurs (e.g., Bajgar et al., 2005), à savoir la variation du niveau de plusieurs compétences émotionnelles des enfants et adolescents est en lien étroit avec l'arrière-plan socioéconomique des familles d'origine. Au niveau théorique et empirique, plusieurs tentatives explicatives ont été avancées. L'exposition plus importante des enfants et adolescents des milieux sociaux aisés aux diverses ressources de vocabulaire émotionnel (médias, matériels divers, langage et interlocuteurs variés...) les aide à stocker, puis à utiliser un lexique émotionnel plus diversifié, indépendamment de la valence ou de la valeur sociale des émotions (Lane, 2000 ; Lane & Schwartz, 1987). Pour approfondir le rôle du niveau socioéconomique des enfants et adolescents par rapport à leurs compétences émotionnelles, des recherches futures devraient s'intéresser à d'autres capacités individuelles qui y sont associées (par exemple, l'intelligence verbale du participant), à la dynamique familiale au sujet des émotions (par exemple, le taux et la qualité de discussion autour des émotions dans le cadre de la famille, l'expressivité et l'ouverture des parents aux émotions...) et à la présence de certains dispositifs dans l'environnement (cf. l'utilisation des matériels contenant du lexique émotionnel, l'exposition aux médias...).

1.3 L'effet de l'âge sur les compétences émotionnelles

Dans le but de prendre en compte l'évolution des compétences émotionnelles, il est nécessaire d'examiner l'effet de l'âge des participants des recherches. La présente recherche ne fait pas l'exception, l'âge ayant été pris en compte de plusieurs manières et sous différentes modalités. Dans le chapitre 6 (décision d'exprimer les émotions), l'âge des adolescents a été traité comme une variable continue. Dans le chapitre 5 (conscience et lexique émotionnels) et dans le chapitre 7 (aspects de régulations émotionnelles, problèmes comportementaux et satisfaction dans la vie), l'âge a été pris en compte sous la forme d'années scolaires pour des raisons pratiques. Dans les chapitres 4 (réactions parentales et régulation émotionnelle des enfants) et 8 (représentations sociales de l'enfant/l'adolescent émotionnellement compétent), l'âge des enfants/adolescents n'a pas été spécifiquement étudié, mais est une caractéristique à laquelle s'intéressent les participants adultes.

Les résultats obtenus varient en fonction de la manière dont l'âge était inclus dans les études et des compétences émotionnelles étudiées. Dans le chapitre 6 (choix d'exprimer les émotions), l'âge n'a pas d'impact sur l'expression émotionnelle des adolescents vietnamiens, que ce soit en tant que compétence ou choix, dans toutes les situations sociales évoquées. En revanche, lorsqu'on s'intéresse à la capacité de régulation des émotions d'autrui, le score obtenu chez les adolescents vietnamiens en 12^e (classe rhétorique en Belgique ou Terminal en France) est significativement plus élevé que celui des élèves en 10^e (5^e secondaire en Belgique ou Premier en France). Cette différence ne s'applique pourtant pas en ce qui concerne la régulation de leurs propres émotions (cf. chapitre 7). Chez les enfants en primaire, un nombre important de différences significatives se trouvent au niveau du lexique émotionnel (type et fréquence), surtout entre les élèves en 1^e (1^e primaire en Belgique ou CP en France) et en 3^e (3^e primaire en Belgique ou CE2 en France). L'utilisation de moyens plus

sophistiqués comme les proverbes ou locutions verbales s'observe uniquement chez les enfants les plus grands. Cependant, la différence entre les années scolaires ne se reflète pas au niveau de la régulation des émotions lorsque celle-ci est évaluée par les mères, ainsi qu'au niveau de la conscience émotionnelle. En première vue, on pourrait conclure que l'évolution des compétences émotionnelles dans ces deux tranches d'âge varie en fonction des compétences étudiées : pour les enfants de 6 à 9 ans, c'est le lexique émotionnel (prédicteur majeur de l'identification émotionnelle, cf. Mikolajczak et al., 2009) qui s'accroît à partir de la 3^e, mais pas la conscience ainsi que la régulation émotionnelle ; pour les adolescents de 15 à 18 ans, la régulation interpersonnelle s'améliore, mais l'expression des émotions (versant intrapersonnel) ne varie pas en fonction de l'année scolaire.

Cependant, il est nécessaire d'ajouter certaines nuances dans le but de mieux comprendre cet état des lieux. D'abord, dans le chapitre 5 (conscience et lexique émotionnels) auprès des enfants en primaire, on observe une inflation de certains labels émotionnels passe-partout utilisés par tous les participants pour désigner la joie (*vui*) et la tristesse (*buôn*). Il est donc possible que cette inflation ait des répercussions sur le score final de conscience émotionnelle et fasse disparaître les différences significatives entre les classes d'âge. Il est aussi intéressant de noter qu'il s'agit d'un phénomène qui n'avait pas été décrit chez les enfants américains, français ou tchèques qui passaient la même épreuve (Bajgar et al., 2005 ; Délécat, 2019 ; Svetlak et al., 2017). Il pourrait être attribué à des caractéristiques propres de la langue ou de la culture vietnamienne. En revanche, du côté du lexique émotionnel, puisque la fréquence de chaque label émotionnel n'est pas prise en compte, cette inflation est compensée par la variété des labels. Une fois l'inflation « virtuelle » supprimée, le lexique émotionnel des enfants vietnamiens présente une trajectoire évolutive pertinente. Combinant ces résultats, on pourrait ainsi supposer que l'évolution croissante s'applique aussi à la conscience émotionnelle (de soi et d'autrui) et au lexique émotionnel, à condition qu'un autre système de cotation du verbatim soit créé pour la langue vietnamienne, en éliminant ou pondérant les labels émotionnels passe-partout (Le Hoang & Grégoire, 2021).

Du côté des adolescents, les questions peuvent se poser à propos de l'augmentation du score de la régulation interpersonnelle entre les élèves de 10^e et 12^e années. On peut imaginer une trajectoire développementale entre ces deux tranches d'âge, mais d'autres hypothèses sont possibles. Notre hypothèse prend en compte le contexte de transition (d'adaptation) des élèves en 10^e année. Dans le système éducatif national du Vietnam, les élèves doivent, en effet, changer d'école à l'entrée de la 10^e (4^e secondaire en Belgique ou 2^e secondaire en France), après avoir passé l'examen de la fin du premier cycle du secondaire. De ce fait, comme la forte majorité des élèves, nouvellement arrivés en 10^e, ne se connaissaient pas avant, ils doivent créer de nouveaux liens amicaux. Au contraire, les élèves en 12^e se connaissent mieux après au moins 3 années de scolarisation ensemble. L'augmentation significative du score moyen de la régulation interpersonnelle entre les classes 10^e et 12^e pourrait donc être expliquée autrement que par une simple évolution en fonction de l'âge. Par définition, la régulation interpersonnelle se traduit par la capacité d'un individu de pouvoir accueillir, comprendre et apaiser les émotions d'autrui dans le cadre des situations sociales (Brasseur et al., 2013 ; Mikolajczak et al., 2009). Ainsi, le contexte d'interaction où se

trouvent les adolescents pourrait avoir un impact sur la manifestation plus ou moins importante de cette compétence. En d'autres termes, lorsque les liens sociaux, surtout amicaux à cet âge, ne sont pas encore vraiment établis comme c'est le cas pour les élèves de 10^e, l'environnement serait moins propice à l'activation de la régulation interpersonnelle. Ceci dit, l'hypothèse d'une simple évolution de cette compétence émotionnelle en fonction de l'âge entre ces deux moments d'adolescence est aussi plausible que l'hypothèse d'un effet du contexte d'interaction. La question de l'effet de l'âge sur l'évolution des compétences émotionnelles chez les élèves vietnamiens révèle à la fois des hypothèses relatives à l'universalité de l'apparition de compétences clés dans des tranches d'âge précises et de celles relatives à la diversité culturelle du développement de ces compétences, comme nous le montrons dans le chapitre 8 (représentations sociales). Conformément aux descriptions développementales publiées dans la littérature (e.g., Denham, 2005 ; Holodynski & Friedlmeier, 2006), l'expression adaptée et la régulation effective des émotions se retrouvent parmi des traits les plus importants chez les enfants vietnamiens vus comme émotionnellement compétents. Ces références développementales s'appliquent aussi à la compréhension de la primauté des compétences relationnelles et de la régulation émotionnelle dans les profils des adolescents émotionnellement compétents. Néanmoins, l'accent mis sur la joie dans les profils d'enfants ou celui mis sur les capacités intellectuelles dans les deux groupes d'âge suggère que le réseau sémantique lié à la représentation d'un individu émotionnellement compétent chez les adultes vietnamiens pourrait posséder certaines particularités en lien avec les spécificités culturelles du Vietnam.

2. Les compétences émotionnelles dans leur lien avec les variables de sortie : les problèmes comportementaux, le sentiment de bien-être et la performance scolaire

2.1 Le rôle des compétences émotionnelles sur les problèmes comportementaux et le sentiment de bien-être des élèves vietnamiens

Le lien entre, d'une part les compétences émotionnelles, notamment celles de régulation, et, d'autre part le sentiment de bien-être et les problèmes comportementaux est l'objet du chapitre 6 auprès d'adolescents vietnamiens. En résumé, si les deux composantes de la régulation émotionnelle (interpersonnelle et intrapersonnelle) ont des effets positifs sur le sentiment de satisfaction dans la vie des adolescents, leur influence sur différents aspects de leur comportement n'est pourtant pas univoque. Les résultats obtenus suggèrent que la capacité des adolescents vietnamiens de pouvoir réguler leurs propres émotions, c'est-à-dire la prise de contrôle interne de leurs propres émotions, est considérée comme un élément clé dans la réduction des problèmes comportementaux internalisés et externalisés. Par contre, il est moins évident que la régulation des émotions d'autrui ait le même effet. La corrélation positive entre le niveau de la régulation émotionnelle d'autrui et les problèmes de comportements externalisés peut, en effet, s'expliquer de plusieurs manières. Tout d'abord, la cohérence interne de la mesure de la régulation émotionnelle d'autrui est à la limite de ce qui est acceptable, ce qui a un impact sur la précision de cette mesure. En deuxième lieu, il

est possible d'interpréter ce résultat en se référant à la fois aux caractéristiques développementales de l'adolescence et aux facteurs culturels impliqués dans la régulation des émotions d'autrui. Faisant face au besoin de gérer un nombre grandissant de relations sociales, de construire leur identité et de connaître leurs propres limites, les adolescents sont confrontés à des défis relationnels pour lesquels ils doivent trouver les solutions appropriées. Dans ce contexte développemental, la capacité de réguler les émotions d'autrui ne serait pas une compétence émotionnelle déjà solidement établie, mais plutôt un ensemble de stratégies relationnelles appliquées en fonction de l'interlocuteur et du contexte relationnel. Par conséquent, la capacité de réguler les émotions d'autrui ne serait pas en opposition avec l'agressivité ou le franchissement des limites, puisqu'elles font toutes partie de la vie émotionnelle et relationnelle fluctuante et imprévisible propre à l'adolescence (Hazen et al., 2008). Un autre argument de nature culturelle pourrait être ajouté pour une meilleure compréhension de cette compétence émotionnelle. Dans le contexte socioculturel spécifique du Vietnam où le collectivisme basé sur le socle d'harmonie sociale prime sur l'individualisme (voir Partie I, chapitre 3), il est difficile de distinguer nettement ce qui résulte de compétences émotionnelles individuelles activées dans la relation à l'autre de ce qui découle des exigences collectives qui sont des principes de base généraux. En d'autres termes, dans les yeux des Vietnamiens, il se peut que les manifestations de la régulation des émotions d'autrui ne découlent pas uniquement du profil des compétences émotionnelles du seul individu, mais aussi des règles collectives du savoir-être en société. Par conséquent, un score élevé d'un adolescent vietnamien en régulation des émotions d'autrui n'est pas nécessairement le seul reflet d'un niveau élevé de compétences émotionnelles, mais peut aussi être une manifestation de désirabilité sociale et d'identification à l'image socialement attendue d'un jeune. Les futurs projets de recherche visant à comparer les résultats des adolescents et ceux des adultes vietnamiens pourraient apporter un éclairage sur la distinction entre ce qui est de nature développementale de ce qui est de nature culturelle.

2.2 Les compétences émotionnelles à l'égard de la performance scolaire des élèves vietnamiens

Le lien entre différents composants des compétences émotionnelles et la performance scolaire des enfants et adolescents vietnamiens a été examiné dans trois études de ce projet de recherche. Au chapitre 5, la performance scolaire des enfants en primaire a été mise en lien avec leur conscience et leur lexique émotionnels. Au chapitre 6, les résultats scolaires des adolescents ont été intégrés dans l'analyse de l'effet de la régulation émotionnelle. Au chapitre 8, la performance scolaire des enfants et adolescents représentés comme émotionnellement compétents, pouvait être évaluée via le discours des participants. En ce qui concerne la conscience des émotions et du lexique émotionnel, les résultats recueillis auprès des enfants vietnamiens sont en rapport étroit avec leur performance scolaire. Rejoignant ceux qui ont été rapportés dans les publications antérieures (e.g., Bajgar et al., 2005), ces résultats confirment l'hypothèse suivant laquelle le niveau de la conscience (identification) des émotions et l'étendue du lexique émotionnel dépendent des aptitudes verbales des individus (e.g., Mikolajczak et al., 2009), lesquelles se reflètent dans leurs performances scolaires générales. Par contre, sur la base des données rapportées par les adolescents

vietnamiens, les résultats obtenus au cours de leur scolarité actuelle n'ont pas de lien avec leur perception subjective de leurs compétences de régulation des émotions de soi et d'autrui. D'après les adolescents vietnamiens, ceux qui réussissent bien à l'école ne sont pas forcément capables de réguler efficacement leurs propres émotions et celles des autres et vice versa. Ce résultat ne rejoint pourtant pas celui venant d'autres études qui soulignent l'effet direct et/ou modérateur des compétences émotionnelles sur la performance scolaire, même en contrôlant l'influence des facteurs liés à la personnalité (e.g., Petrides et al., 2002). Les données fournies par des adultes vietnamiens, qui côtoient des jeunes dans leur entourage, à propos de leurs représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétent, apportent un autre regard sur la question. Pour les adultes interrogés, l'image des jeunes émotionnellement compétents est associée à leurs capacités intellectuelles et des résultats scolaires satisfaisants. Bien que les compétences émotionnelles et intellectuelles ne soient pas conceptuellement similaires, elles ne sont pas éloignées l'une de l'autre dans les représentations collectives de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent. Diverses données sur les liens entre les performances scolaires et les compétences émotionnelles suggèrent qu'il ne s'agit pas d'une relation simple et univoque. Cette relation serait plutôt variable en fonction des compétences émotionnelles, de la tranche d'âge des sujets et de l'observateur. Chez les enfants, le rôle de prérequis de l'étendue du langage verbal est confirmé dans son lien avec la conscience et le lexique émotionnels. En revanche, chez les adolescents, une différence apparaît entre, d'une part les représentations des adolescents qui dissocient les performances scolaires et la régulation émotionnelle, et d'autre part les représentations et les attentes des adultes qui considèrent que les capacités intellectuelles et la réussite scolaire sont étroitement reliées.

3. La dimension culturelle dans les compétences émotionnelles et la socialisation parentale des émotions des élèves vietnamiens

3.1 Le langage comme interface entre l'émotion et la culture

Une des dimensions culturelles le plus manifestes dans les études au sujet des compétences émotionnelles des enfants et adolescents au Vietnam s'exprime dans le langage, notamment le langage émotionnel que ces derniers utilisent. Les spécificités culturelles dans le langage émotionnel sont étudiées de manière spécifique dans le chapitre 5 (conscience et lexique émotionnels des enfants en primaire). Elles sont également abordées dans les chapitres 7 (expression des émotions chez les adolescents) et 8 (représentation sociale de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent).

Nous devons tout d'abord souligner l'utilisation régulière des mots et expressions corporels liés aux sentiments et émotions chez les enfants et adolescents vietnamiens. Dans certaines cultures, ces outils langagiers sont associés à d'un niveau faible de conscience émotionnelle et un stock lexical moins développé chez les individus, car ils ne disposent pas d'un lexique précis pour désigner les émotions ressenties (e.g., Bajgar et al., 2005 ; Svetlak et al., 2017). L'usage d'expressions langagières liées aux sensations corporelles pour décrire

un état émotionnel quelconque est considéré comme signe du niveau moins élevé d'identification des émotions de soi et d'autrui. Au contraire, d'après plusieurs travaux en linguistique, le recours aux mots et expressions liés au corps ou aux parties du corps pour labéliser des émotions est un phénomène fréquent dans certaines langues orientales comme le vietnamien (Trần Thị Hồng Hạnh, 2012 ; Vũ Đức Nghiệu, 2007). De plus, l'usage de certaines expressions peut encore servir à ajouter des nuances fines pour désigner les émotions vécues, à condition qu'elles soient employées adéquatement en fonction des situations sociales. Les résultats des chapitres 5 et 7 rejoignent ce constat en soulignant que ces moyens d'expression se retrouvent déjà chez les enfants au début de l'école primaire et se complexifient chez les adolescents. Tout comme les adultes vietnamiens, la grande majorité des enfants interviewés au chapitre 5, peuvent déjà utiliser des expressions liées au corps pour labéliser des émotions, surtout celles qui associent avec les parties centrales et intérieures du corps, dont le ventre et les tripes (Trần Thị Hồng Hạnh, 2012). Ce résultat confirme l'hypothèse déjà postulée par des linguistes vietnamiens suivant laquelle les parties centrales du corps représentent le monde émotionnel de l'individu, alors que les parties supérieures, dont la tête, symbolisent le monde rationnel (Vũ Đức Nghiệu, 2007). Chez les adolescents interviewés au chapitre 7, on fait les mêmes constats. Les seules différences entre les enfants et adolescents étudiés au niveau des mots et expressions liés au corps concernent la quantité et la finesse dans leur utilisation. Plus précisément, tandis que les enfants interviewés n'emploient qu'un nombre limité d'expressions, dont la majorité est liée au ventre, mais pas les locutions (expressions idiomatiques), les adolescents les utilisent de manière plus variée (les locutions comprises) et dans des situations communicatives plus précises. Par exemple, les expressions telles que « *cảm thấy dựng tóc gáy* » (avoir les cheveux haussés, pour désigner en même temps la surprise et la peur) ou « *ứ gan* » (avoir le foie qui saigne, pour décrire la fureur) ne se trouvent que chez les adolescents et non chez les enfants au début primaire.

Vu la différence d'étendue des expressions corporelles servant à désigner les émotions dans la langue vietnamienne par rapport à celle existant dans les langues occidentales, il est inadéquat d'appliquer sans réfléchir le système de cotation occidental. D'un point de vue méthodologique, il est nécessaire d'utiliser une autre cotation plus adaptée à la langue et à la culture vietnamienne. Cette suggestion est non seulement importante pour les chercheurs qui voudraient étudier le niveau du développement de la capacité d'identifier les émotions de soi et d'autrui chez les enfants et adolescents vietnamiens, mais aussi pour différents praticiens (enseignants, psychologues, éducateurs, travailleurs sociaux...) qui travaillent quotidiennement auprès d'eux et qui sont en interaction directe avec eux. Parallèlement, il faut souligner l'aspect développemental du processus d'acquisition et d'utilisation de telles expressions corporelles, notamment chez les enfants. Les résultats du chapitre 5 suggèrent que l'utilisation précise des expressions langagières liées au corps pour désigner les émotions peut varier en fonction de l'âge de l'enfant. Plus l'enfant est jeune, plus l'interlocuteur a besoin de distinguer dans la parole des enfants l'utilisation des expressions au sens figuré (ou émotionnel) et au sens littéral qui exprime une pure sensation du corps et dépourvue de toute connotation émotionnelle. En revanche, chez les adolescents, puisque l'acquisition du double

sens est censée être acquise au seuil de la puberté, le même niveau de vigilance de l'interlocuteur n'est plus nécessaire.

Une autre marque culturelle dans le langage concerne les manières propres à chaque langue pour formuler les problématiques et les concepts émotionnels. Il n'y a pas de traduction parfaite d'une tournure, surtout en ce qui concerne le monde émotionnel, d'une langue vers une autre (Liddell & Williams, 2019). Le chapitre 8 (représentations sociales) en donne un exemple concret. Suivant l'objectif initial d'appréhender le portrait de l'enfant/adolescent vietnamien vu comme émotionnellement compétent, la traduction littérale de la simple question « Veuillez me décrire un enfant/adolescent que vous avez rencontré qui, selon votre propre avis, est émotionnellement compétent » du français en vietnamien a causé plusieurs malentendus et des incompréhensions chez les participants. Beaucoup d'entre eux n'ont pas compris ce que signifiait « une personne qui est émotionnellement compétente ». En utilisant une autre formulation, plus appropriée, de la même question, l'accès à la représentation d'un tel enfant/adolescent s'est révélé tout à fait possible. Il a été nécessaire d'expliquer précisément aux participants ce que l'interviewer voulait savoir, puis de demander leur avis à propos de la formulation la plus simple et la plus compréhensible pour pouvoir aborder correctement le sujet d'étude. C'était ainsi que le choix de la tournure finale « un enfant/adolescent qui a de bonnes compétences émotionnelles » a été choisi en se basant, non sur le côté sémantique, mais sur le côté pragmatique de l'expression. Cet exemple souligne l'attention portée à la manière propre dont chaque langue et chaque culture saisissent et énoncent les problématiques qui sont en lien avec la vie émotionnelle d'un individu et de la communauté. En outre, les exemples présentés dans les paragraphes antérieurs montrent que la traduction parfaite d'une langue à une autre d'une expression langagière liée aux émotions n'est jamais possible s'il s'agit du sens figuré ou imagé. Ainsi, une traduction littérale et aveugle du matériel émotionnel d'une langue à une autre est inappropriée, surtout si elle ne tient pas compte du contexte sociohistorique et linguistique des cultures d'origine et de destination.

3.2 Reconsidération la place de l'encouragement à exprimer les émotions parmi les réactions de support des parents vietnamiens face aux émotions négatives de leur enfant

Les réactions des parents aux émotions négatives vécues par leur enfant, en tant qu'élément clé du processus de socialisation parentale des émotions de l'enfant, ont été abordées à plusieurs niveaux de profondeur dans les chapitres 4 (mise en question du rôle de l'encouragement à exprimer les émotions), 6 (décision d'exprimer les émotions chez les adolescents) et 8 (représentations de l'enfant/adolescent émotionnellement compétent). Que la cible soit les enfants ou les adolescents, les résultats sont convergents, soulignant que la réaction parentale qui consiste à encourager leur enfant/adolescent à exprimer les émotions négatives vécues dans multiples contextes sociaux ne se situe pas à la même hauteur que les autres types de réactions de support, à savoir les réactions centrées sur le problème et celles centrées sur les émotions. Plus précisément, tout en reconnaissant l'impact positif des bonnes

pratiques parentales dans la socialisation des émotions des enfants (voir chapitre 8), les parents d'enfants en primaire attribuent à l'encouragement à exprimer les émotions un score moyen nettement moins élevé que celui attribué aux deux autres types de réactions de support, et le considèrent comme un construit bien distinct (voir chapitre 4). D'après les avis des adolescents vietnamiens, au lieu de souhaiter que les autres, y compris leurs parents, les encouragent à exprimer des émotions quelles qu'elles soient, ils ont plutôt tendance à donner du réconfort et de l'accompagnement et/ou à aider à la résolution des problèmes rencontrés (voir chapitre 6). Sur la base de ces données, il est souhaitable de remettre en question la place de ce type de réaction parmi les réactions parentales traditionnellement qui sont rangées dans la même catégorie de réactions « de support » (Eisenberg et al., 1998 ; Fabes et al., 2002).

Dans le but de mieux comprendre cette suggestion, il est nécessaire de la croiser avec les données issues des travaux interculturels qui mettent en parallèle l'origine de la théorie de la socialisation émotionnelle et le positionnement des cultures non occidentales. La plupart des études récentes en Asie orientale réfutent la structure tripartite existante. Par exemple, l'opinion des jeunes adultes en Chine et à Singapour rejoint cette critique en montrant que l'encouragement à exprimer les émotions pourrait ne pas avoir la même valeur que les deux autres réactions de support et en serait indépendant (Jin et al., 2017 ; Yeo et al., 2019). Ainsi, les résultats dans les études présentes des Vietnamiens de différentes tranches d'âge vont dans le même sens que ceux obtenus dans les cultures limitrophes qui partagent presque les mêmes bases socio-idéologiques et qui ne partagent pas celles des cultures d'où proviennent les modèles théoriques. Cette particularité des sociétés extrême-orientales, déjà évoquée dans certaines références sociologiques concernant les thématiques émotionnelles (Matsumoto, 1989, 2008), est construite sur le socle des valeurs sociales qui s'inspirent des Trois Enseignements (Confucianisme, Taoïsme et Bouddhisme). Selon ces auteurs, puisqu'il s'agit du primat de l'harmonie sociale sur l'accomplissement personnel, l'encouragement des enfants à exprimer leurs émotions, négatives ou positives, ne peut se manifester lorsque telles émotions n'entraînent pas aucun risque pour l'enfant et le parent eux-mêmes et pour les personnes qui participent à ce même contexte social. Ainsi, si l'expression émotionnelle des enfants, facilitée par les parents, entraîne non seulement la satisfaction des besoins individuels, mais aussi des séquelles désagréables au niveau relationnel, ce type de réaction parentale ne pourrait être qualifié « de support ». Autrement dit, le caractère « de support » ou de soutien faisant référence au bien-être et au développement personnel ne peut être valable que dans les sociétés occidentales où la théorie trouve son origine. Dans les cultures plus collectivistes, il fait aussi référence à d'autres aspects interindividuels. On peut dès lors penser que, dans les cultures comme celle du Vietnam, le fait que les parents encouragent leur enfant à exprimer leurs émotions vécues ne peut être qualifié de soutenant ou de non-soutenant en lui-même. De ce fait, avant de parler du degré « de support », il est nécessaire de prendre en compte la valence des émotions vécues, leur intensité et surtout le contexte interactionnel (Hazen et al., 2008). Si l'expression des émotions par l'enfant ne dérange personne ou n'a pas d'effets défavorables sur les liens interpersonnels, le caractère de soutien de l'encouragement parental aura plus de chance d'être confirmé. Dans une autre perspective, les résultats issus des études plus récentes suggèrent qu'il faudrait, d'une part relativiser la

dichotomie de réactions traditionnellement appelées « de support » et « de non-support », et d'autre part prendre en compte à la fois les différences et similarités entre les cultures au niveau de ces réactions parentales. Par exemple, McElwain et al. (2017) découvrent que, même dans les familles blanches américaines, la diversité et la flexibilité parentale dans les réactions face aux émotions des enfants, seraient plus bénéfiques pour le développement des CE de ces derniers. En revanche, la rigidité dans l'un ou dans l'autre type de réaction pourrait faire entrave aux ressources régulatrices des enfants. Cela dit, les différences culturelles ne pourraient être le seul argument de la diversité des réactions parentales et celle des conséquences comportementales et émotionnelles chez les enfants.

Ce nouveau positionnement implique des remaniements théoriques et pratiques. Sur le plan théorique, comme la structure tripartite des réactions de support ne semble plus valable pour certaines cultures, il reste à déterminer si l'encouragement à exprimer les émotions se définit comme un nouveau construit à part entière et s'il se rattache à d'autres types de réactions, dont les réactions dites de non-support. Au niveau instrumental, il est nécessaire à réviser les outils de mesure qui se sont construits en fonction des cadres culturels originaux et de les adapter en fonction des cultures cibles. Enfin, au niveau pratique, il est important, pour les professionnels locaux qui travaillent dans le secteur infanto-familial, de réviser les savoirs scientifiques étrangers qui doivent être aménagés et les pratiques intuitives dénuées de tout ancrage conceptuel. Finalement, ni la socialisation émotionnelle des parents ni leurs réactions face aux émotions de leur enfant, ne peuvent expliquer la totalité de la variation des CE des enfants. Une grande quantité d'autres facteurs intrinsèques aux parents et enfants (par exemple, le sexe, le niveau d'éducation, la personnalité, le tempérament de base...) et relationnels (par exemple, les styles parentaux, l'attachement...) peuvent jouer un rôle important et entrer en interaction avec les variables de la socialisation. A titre d'illustration, un enfant qui entretenait lien d'attachement inséure-évitant avec sa mère pourrait avoir des difficultés à gérer ses émotions négatives (Henschel et al., 2020) ou encore minimiser l'expression de détresse en situation stressante (Lanarès & Regamey, 2020). De ce fait, découvrir le lien réactions parentale-CE des enfants dans un contexte culturel est une action importante, mais ne peut résumer l'état de lieu bien complexe autour du rôle de la famille dans le développement des CE des enfants.

3.3 La représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents : un des outils de base pour comprendre le profil attendu des compétences émotionnelles au sein de la société vietnamienne

A la suite des réflexions des auteurs qui s'intéressent au fondement culturel des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale des émotions des enfants (Halberstadt & Lozada, 2011 ; Hofstede, 2001), le chapitre 8 de cet écrit explore un des ancrages culturels importants, à savoir la représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents chez les adultes vietnamiens. Cette étude vise à révéler les traits émotionnels essentiels et pertinents sur la base desquels les adultes vietnamiens peuvent

déterminer si un enfant ou adolescent est émotionnellement compétent. Du côté des enfants, les résultats de cette étude montrent que l'expression émotionnelle adaptée, l'humeur joyeuse et la régulation efficace des émotions de soi et d'autrui constituent les éléments centraux de la représentation d'un enfant émotionnellement compétent au Vietnam. En ce qui concerne l'image d'adolescent émotionnellement compétent, les compétences relationnelles et la capacité de réguler les émotions de soi et d'autrui sont les traits émotionnels les plus mentionnés par les adultes vietnamiens. Par ailleurs, lorsque la représentation de l'enfant ou de l'adolescent émotionnellement compétent est mise en relation avec la représentation sociale générale de chaque tranche d'âge, on remarque une différence en fonction de l'âge. Tandis que la représentation de l'enfant émotionnellement compétent rejoint celle de l'enfant en général, la représentation de l'adolescent émotionnellement compétent est contrastée par rapport à l'image habituelle qu'ont les participants des adolescents.

Ces résultats sont source de discussions. Tout d'abord, sur le plan méthodologique, il s'agit d'une nouvelle piste de recherche qui permet d'avancer par rapport à la littérature contemporaine qui propose un canevas théorique qui associe le culturel et l'émotionnel qui représente une base pour des études plus approfondies (par exemple le modèle de Halberstadt et Lozada, 2011). Par ailleurs, ces résultats font suite aux premières recherches portant sur la représentation sociale de l'enfant ou de l'adolescent généralement compétent (par exemple, les études sur la représentation de l'enfant compétent aux États-Unis, aux Philippines et à Saint-Vincent-et-Grenadines menées par Durbrow et al., 2001) ou socialement compétent, menées dans différentes sociétés (par exemple Park et al., 2012b ; Trommsdorff et al., 2012). Les résultats récoltés et analysés issus de la présente étude, montrent que de telles méthodologies de recherche sont réalisables, malgré les difficultés initiales pour trouver les formulations précises et compréhensibles des questions dans la langue cible utilisée (voir la partie « discussion » du chapitre 8). Sur le plan théorique, les données recueillies sur la représentation des adultes vietnamiens à propos de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents montrent à la fois des concordances et des particularités avec le profil des compétences émotionnelles attendues chez un individu sur la base de la littérature scientifique occidentale. Le tableau 1 ci-dessous présente les catégories de traits émotionnels identifiés chez les adultes vietnamiens à propos de la représentation de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents, ainsi que leur correspondance avec les habiletés, traits ou compétences émotionnels décrits dans les modèles théoriques de Salovey et Mayer (1990, 1997), de Petrides (2009a, 2009b) et de Mikolajczak et al. (2009) (voir tableau 1).

Tableau 1. Les catégories de traits émotionnels identifiés chez les adultes vietnamiens à propos de la représentation de l'enfant et l'adolescent émotionnellement compétents en fonction du langage conceptuel dans différents modèles théoriques

	Age décrit		Modèles théoriques			
	Enfant	Adolescent	Habiletés pures (Salovey & Mayer, 1990, 1997)	Traits (Petrides, 2009)	Compétences émotionnelles (Mikolajczak et al., 2009)	Non spécifié
1. Humeur joyeuse	X	X		(X)		(X)
2. Naïveté	X					X
3. Capacités intellectuelles	X	X				X
4. Gout de la découverte	X	X				X
5. Persévérance-Motivation	X	X		X		
6. Imagination	X					X
7. Autonomie	X	X				X
8. Identification émotionnelle	X	X	X	X	X	
9. Assertivité	X	X		X		
10. Expression émotionnelle	X	X	X	X	X	
11. Régulation émotionnelle	X	X	X	X	X	
12. Confiance en soi	X	X		X		
13. Altruisme	X	X		(X)		(X)
14. Compétences relationnelles	X	X		X		
15. Compétences sociales	X	X		X		
16. Optimisme		X		X		
17. Limites intérieur-extérieur		X	(X)	(X)	(X)	(X)
18. Empathie		X		X		
19. Adaptabilité		X		X		

Ce tableau récapitulatif montre que la régulation, l'expression et l'identification émotionnelles, que ce soit du versant intrapersonnel ou interpersonnel, sont des compétences (traits ou habiletés, selon la référence théorique correspondante) émotionnelles qui apparaissent systématiquement dans tous les modèles théoriques et dans la représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents au Vietnam. Ce résultat suggère que ces trois grandes compétences sont constitutives de la conception du profil de l'individu émotionnellement compétent. Bien que les attentes au niveau des manifestations de ces compétences émotionnelles peuvent varier en fonction de chaque tranche d'âge (par exemple, on n'attend pas qu'un enfant de moins de 8 ans puisse appliquer des stratégies régulatrices aussi efficaces que les adultes) (Holodynski & Friedlmeier, 2006) et de chaque culture (par exemple, la variété culturelle des codes d'expression de la colère (Ekman & Friesen, 1971 ; Röttger-Rössler et al., 2015) ; ces compétences sont des composantes essentielles de la constellation des capacités émotionnelles de l'individu. En parallèle, certaines caractéristiques émotionnelles décrites dans les profils d'enfant/adolescent émotionnellement compétent rejoignent une dimension déjà mentionnée dans l'un ou l'autre modèle théorique des habiletés/traits/compétences émotionnelles. Par exemple, l'empathie, l'optimisme, l'assertivité ou encore la confiance en soi, identifiés dans les profils d'enfant/adolescent émotionnellement compétent au Vietnam, sont également des dimensions incluses dans le modèle des traits émotionnels (*emotional self-efficacy*) de Petrides (2009a, 2009b). Trois intitulés de catégorie de compétences émotionnelles (humeur joyeuse, altruisme et limites intérieur-extérieur) retrouvés dans la représentation de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents au Vietnam ne correspondent pas stricto sensu aux modèles théoriques existants, mais leur contenu est plus ou moins rattaché à l'optimisme, les compétences relationnelles et la régulation émotionnelle respectivement.

Finalement, il y a cinq caractéristiques dans la représentation de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents qui n'étaient pas présentes dans les modèles théoriques, à savoir la naïveté et la capacité imaginative dans les profils d'enfant, et le goût de la découverte, l'autonomie et les capacités intellectuelles dans les profils des deux groupes d'âge. Pour apprécier correctement cet état de lieu, il faut souligner que ces caractéristiques sont de nature conceptuelle différente, d'une part de celle de l'émotion, et d'autre part de celle des habiletés, traits ou compétences émotionnels (Petrides, 2009a). De plus, en examinant plus profondément l'organisation d'une représentation portée sur un objet social quelconque (ici, il s'agit de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents dans la société), il est important de constater que les éléments recueillis ne sont pas forcément les attributs ou sous-dimensions d'un seul champ conceptuel socialement construit, mais peuvent l'être de plusieurs qui sont liés les uns aux autres sous forme de réseau sémantique et qui sont activés après l'évocation d'un élément limitrophe (Abric, 1994; Moscovici, 2000). Ainsi, on peut les considérer comme des caractéristiques voisines du profil des compétences émotionnelles des enfants/adolescents. On peut émettre l'hypothèse que la représentation des enfants et adolescents émotionnellement compétents au Vietnam peut aussi impliquer d'autres domaines de nature non émotionnelle. Autrement dit, la dimension émotionnelle n'est pas une entité close, mais elle possède des connexions souples avec d'autres dimensions (cognitive, développementale, psychique...).

3.4 Vers une dimension contextuelle des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale des émotions de l'enfant

Dans la littérature existante au sujet des émotions et de la socialisation parentale des émotions de l'enfant, la dimension contextuelle a été plus ou moins incluse dans les modèles conceptuels et dans les instruments de mesure. On entend par dimension contextuelle différents paramètres du contexte d'interaction sociale entre au moins deux interlocuteurs, où surviennent les émotions. Cette dimension contextuelle est une composante de l'influence générale des aspects socioculturels déjà présentés ci-dessus. Avant de discuter davantage de la place de cette dimension dans les modèles contemporains des compétences émotionnelles, examinons de plus près les paramètres susceptibles d'être considérés comme « contextuels » et déjà abordés dans différentes études portant sur les émotions en général et sur la socialisation parentale des émotions de l'enfant en particulier. Le tableau 2 les récapitule de manière non exhaustive.

Tableau 2. Récapitulation non exhaustive des paramètres du contexte d'interaction qui entrent en jeu dans la constitution des compétences émotionnelles et de la socialisation des émotions

Catégories de paramètres	Paramètres exemplaires
Paramètres propres à l'émotion*	Valence positive ou négative (Frijda, 1986) Intensité (Luminet, 2002) Niveau d'excitation (Russell & Carroll, 1999)
Paramètres liés au sujet d'interaction	Evaluation subjective du stimulus émotionnel, pertinence, implication, maîtrise, signification normative (Grandjean & Scherer, 2009) Sexe, âge, tempérament de base (Eisenberg et al., 1998)
Paramètres liés à l'interlocuteur	Sexe, personnalité, croyances sur les émotions, style parental (Eisenberg et al., 1998)
Paramètres liés à la relation	Intensité de l'émotion dans le contexte, danger potentiel vécu (Eisenberg et al. 1998) Lien intra- versus extrafamilial, degré d'intimité, distance de l'âge ou de génération (Mikulincer & Shaver, 2005) Conflictualité ou rivalité <i>versus</i> coopération (Lafond, 2020)
Paramètres liés à la culture et à la société	Valeurs et normes sur les émotions, stéréotypes liés au genre (Eisenberg et al., 1998 ; Grandjean & Scherer, 2009) Collectivisme <i>versus</i> individualisme, distance interpersonnelle, place de l'enfant, valeurs accordées aux expériences et expressions émotionnelles (Halberstadt & Lozada, 2011)

Note : * ces paramètres ne sont pas directement liés au contexte d'interaction.

Etant l'arrière-plan de toute interaction générant des émotions et se situant à l'interface avec la dimension culturelle, l'aspect contextuel a été évoqué à différents degrés aux chapitres 4 (questionner la place de l'encouragement à exprimer les émotions), 6 (choix d'exprimer les émotions chez les adolescents) et 8 (représentations de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents). Les résultats recueillis dans nos études, mettent en évidence les points suivants à propos de la dimension contextuelle liée aux compétences émotionnelles et à la socialisation parentale des émotions de l'enfant.

Au chapitre 4, les trois types de réactions parentales théoriquement identifiées comme soutenant la socialisation émotionnelle de l'enfant, sont questionnés. À côté de la place spécifique de l'encouragement parental à l'expression émotionnelle de l'enfant, les résultats issus du modèle d'équations structurelles suggèrent que certaines vignettes utilisées dans l'outil de mesure devraient être revues (cf. le *Coping with children's negative emotions scale*, Fabes et al., 2002), car les réponses aux items de réaction parentale dans ces vignettes semblent ne pas mesurer le même facteur que celles dans d'autres vignettes. Par exemple, dans les vignettes où l'émotion évoquée chez l'enfant est la colère (par exemple, les parents refusent d'acheter un joli jouet que l'enfant aime, l'enfant tombe malade et ne peut aller à l'anniversaire de son ami), le coefficient de saturation de l'item qui renvoie à l'encouragement d'exprimer les émotions (par exemple, « inviter l'enfant à parler de/d'exprimer sa colère ») n'est pas similaire à celui dans les autres vignettes où la tristesse, la peur ou la joie sont évoquées. Par conséquent, ces items ont été éliminés de l'analyse

structurelle et du calcul des statistiques descriptives finales du facteur. Ce résultat montre que les situations d'interaction parents-enfant (vignettes) ne sont pas équivalentes et interchangeables les unes avec les autres. Ici, l'émotion cible évoquée dans les vignettes doit retenir notre attention, dans la mesure où les situations faisant appel à la colère de l'enfant peuvent avoir des connotations sociales différentes de celles qui impliquent d'autres émotions. Dans cette lignée de pensée, le fait d'encourager l'expression émotionnelle de l'enfant ne pourrait être considéré comme une réaction parentale passe-partout, mais devrait prendre en compte la nature de l'émotion (ou des émotions) cible(s) à exprimer.

Le chapitre 6 est celle où la dimension contextuelle a été introduite et examinée en détail. Afin de découvrir à la fois l'identification émotionnelle, le choix d'expression des émotions vécues et les motifs sous-jacents derrière ces choix, six vignettes d'interaction sociale qui sont susceptibles d'évoquer plusieurs émotions ont été construites à partir des avis des adolescents vietnamiens. Le contrebalancement de certains aspects contextuels a fait l'objet d'une grande attention tout au long de la construction de ces vignettes, à savoir la nature du lien (amis versus parents) et le genre (parent du même sexe versus parent de sexe opposé) de l'interlocuteur. Les résultats reflétant le choix d'expression ou de non-expression des émotions vécues montrent que les adolescents vietnamiens envisagent plus souvent d'exprimer des émotions négatives dans les situations impliquant leurs parents. Dans les situations d'interaction avec les pairs, la tendance à exprimer les émotions est variée, dans la mesure où le choix d'exprimer des émotions négatives s'accompagne quasi systématiquement du choix d'exprimer des émotions positives. La capacité propre à chaque adolescent de pouvoir exprimer ses émotions exerce une influence sur son choix, mais cette influence n'est pas systématique dans toutes les vignettes. En revanche, d'autres facteurs du contexte d'interaction tels que la valeur de la face ou le sexe des participants ont une influence plus significative par rapport au choix d'exprimer les émotions, surtout dans les vignettes qui impliquent des relations extrafamiliales (amis, groupes de pairs...). Ces résultats préliminaires permettent déjà de formuler quelques réflexions liées à l'impact des facteurs contextuels sur les manifestations des compétences émotionnelles, c'est-à-dire l'expression émotionnelle. Tout d'abord, l'analogie ou l'opposition du sexe de l'adolescent et celui des parents n'a pas d'effet significatif dans les données recueillies. Par contre, la dimension générationnelle et/ou de l'écart d'âge entre un individu et son interlocuteur dans les situations d'interaction semble avoir un impact sur le choix d'exprimer des émotions et sur les émotions à exprimer. A ce sujet, les résultats recueillis soutiennent l'hypothèse selon laquelle les adolescents vietnamiens auraient plus de difficultés pour exprimer des émotions positives à l'égard d'un parent qu'à l'égard d'un ami. Au contraire, s'il s'agit des émotions négatives, les adolescents vietnamiens les exprimeraient plus facilement envers leurs parents, tandis que dans les relations amicales, ils les exprimeraient en même temps que des émotions positives. Ces observations peuvent être expliquées, d'une part par l'aspect développemental de la vie relationnelle de l'adolescence, à savoir une nette préférence pour les relations horizontales avec les pairs par rapport à celles verticales avec les parents (Marcelli et al., 2018), et d'autre part par la prépondérance des règles et attentes sociales qui s'imposent dans toutes relations (Markus & Kitayama, 1991). Par conséquent, dans les relations amicales qui sont plus intimes à cet âge, mais qui conservent toujours un caractère social, les émotions de différentes

valences ont l'opportunité d'être exprimées de manière ouverte et concomitante. Concernant les parents, avec qui un lien établi depuis longtemps est mis au défi de la quête d'autonomie de l'adolescence (Dolto, 1988 ; Hazen et al., 2008), des émotions négatives sont susceptibles d'être exprimées plus facilement à leur égard. En bref, la distance de l'âge ou de génération, en tant qu'élément de la dimension contextuelle, pourraient jouer un rôle modérateur important dans l'expression émotionnelle chez les jeunes et, éventuellement, dans la manifestation et le développement des compétences émotionnelles en général.

Les résultats issus du chapitre 8 ajoutent une autre nuance dans l'appréhension des facteurs contextuels dans le profil des compétences émotionnelles et dans la socialisation parentale des émotions de l'enfant, bien que l'objet d'étude principal soit la représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents. L'attention porte sur le trait « limites intérieur-extérieur » dans le profil des adolescents. Ce trait qui consiste en l'établissement de nettes distinctions, d'une part entre les relations intimes et socioconventionnelles et, d'autre part entre les émotions qui sont partageables avec les autres et celles qui ne le sont pas, permet de souligner la dimension contextuelle de certaines compétences émotionnelles de base telles que l'expression ou la régulation. Il s'agit d'un trait socialement attendu chez les adolescents qui résulterait de la reconnaissance et de l'internalisation des règles et normes commandant les interactions (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Ces « limites » contribuent à la dimension contextuelle en ce qu'elles apportent un argument à propos de la nécessité d'introduire et de diversifier plusieurs caractéristiques du lien social (par exemple, le degré d'intimité entre deux interlocuteurs) pour saisir l'intégralité du profil des compétences émotionnelles d'un individu, surtout dans les sociétés où la nature des relations sociales varie en fonction de la hiérarchie interpersonnelle (Halberstadt & Lozada, 2011). L'apparition des « limites intérieur-extérieur » dans le profil de l'adolescent émotionnellement compétent au Vietnam permet donc d'élucider ce qui est défini comme « socialement adéquat/acceptable » : il existe toujours des limites dans l'expression émotionnelle en fonction des relations interpersonnelles et de différents règles et principes qui y sont liés, ce qui exige des mesures de régulation bien spécifiques.

Ces résultats préliminaires suggèrent que la prise en compte de la dimension contextuelle ne doit pas se limiter au domaine de l'émotion ou de la socialisation des émotions, mais doit également inclure le domaine des compétences émotionnelles. Bien que la dimension contextuelle soit un élément indispensable, sa place dans les modèles et instruments de mesure des compétences émotionnelles existants demeure marginale. À titre d'exemple, dans le modèle hybride de compétences émotionnelles postulé par Mikolajczak et al. (2009), l'expression des émotions de soi se définit comme la capacité d'un individu à exprimer ses émotions de manière socialement acceptable dans différentes situations d'interaction. De façon similaire, la gestion du stress dans le modèle de traits émotionnels de Petrides (2009a) se caractérise par la capacité d'une personne d'avoir une capacité de contrôle dans les situations sociales stressantes et de ne pas être emportée par les facteurs de stress. Pareil constat est également valable pour la socialisation parentale des émotions de l'enfant. Dans le modèle de socialisation d'Eisenberg et al. (1998), tous les styles de réactions parentales

face aux émotions de l'enfant, surtout celles qui sont de valence négative, sont conceptualisés et opérationnalisés à travers multiples contextes d'interaction parents-enfant. Par exemple, dans le questionnaire *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES) de Fabes et al. (2002), les items relatifs aux types de réactions parentales de support (réactions centrées sur le problème et l'émotion, l'encouragement à exprimer les émotions) et de non-support (punition, détresse, minimisation) sont systématiquement évalués dans 12 différentes situations quotidiennes ou « vignettes » (perte de doudou, refus d'une demande, vaccination, etc.). Comme le rôle de la dimension contextuelle paraît important dans une appréhension plus exhaustive des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale, il nous apparaît nécessaire de mettre plus l'accent sur cette dimension dans les modèles théoriques et dans les instruments de mesure qui en sont dérivés. Par exemple, il serait souhaitable de faire attention aux différents écarts générationnels dans les vignettes qui font partie des échelles mesurant la socialisation parentale.

4. Limites et perspectives dans l'avenir

Comme tout autre projet de recherche, les études menées dans le cadre de cette thèse présentent des limites. Les sections suivantes sont consacrées à l'analyse de ces limites et la formulation de nouvelles perspectives de recherches qui permettraient de les surmonter.

4.1 Limites liées aux participants

Dans le but d'explorer différents aspects des compétences émotionnelles chez les enfants et adolescents vietnamiens, les échantillons de participants, repris dans les études composant cette thèse : des enfants au début de l'école primaire (6-9 ans, chapitre 5) et les pères et mères des enfants du même groupe d'âge (les études 1 et 2), des adolescents (15-18 ans, chapitres 6 et 7) ainsi que des adultes tout-venant (18-65 ans, chapitre 8), sont variés. La grande majorité de ces participants sont originaires ou vivent actuellement en milieu urbain, notamment à Hô Chi Minh-Ville. Sur le plan socioéconomique, malgré nos efforts pour inclure des enfants et adolescents issus de milieux peu aisés (chapitres 5 et 7), nous devons reconnaître que les participants de milieux moyen et aisé sont significativement plus nombreux. À l'égard des participants adultes (parents d'enfants, adultes tout-venant...) à travers les cinq études, la plupart d'entre eux ont terminé au moins les études secondaires.

De ce fait, les échantillons étudiés ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population vietnamienne et favorisent de manière plus ou moins explicite les classes moyennes et élevées urbaines. Par ailleurs, les échantillons d'âge étudiés ont été choisis en fonction de la possibilité d'utiliser nos outils de mesure. Certaines tranches d'âge, comme la fin de l'école primaire (9-11 ans) ou la période de préadolescence (12-15 ans), n'ont pas été incluses dans les études, ce qui affecte l'appréhension globale des compétences émotionnelles chez les élèves vietnamiens en général. Le manque de données recueillies chez les enfants issus d'un milieu socioéconomique moins aisé et/ou les parents qui n'ont pas terminé les études secondaires, s'explique tout d'abord par la difficulté d'accès. En deuxième lieu, le problème se pose au niveau des instruments de mesure et des méthodologies choisis,

puisque les parents du milieu moins aisé ne sont pas habitués aux questionnaires de format papier-crayon et n'arrivent pas à les remplir en exprimant leur propre avis. Troisièmement, malgré nos efforts d'expliquer les objectifs de nos études, peu de ces parents ont donné leur accord pour que leur enfant participe à l'interview. Par ailleurs, par rapport au taux de participation des filles, femmes et/ou des mères, celui des garçons, pères et/ou des hommes mariés reste modeste (voir chapitre 8). Vu ces disparités, il est donc nécessaire de trouver le moyen d'augmenter la participation des hommes, surtout ceux qui sont mariés et/ou ont déjà un enfant, et de pouvoir accéder aux avis des enfants, adolescents et adultes qui viennent de milieux socioéconomiques moins aisés. Des projets de recherche plus ciblés sur de tels échantillons, des stratégies de communication plus efficaces qui assurent la bonne compréhension de l'objectif de recherche, des investigations menées dans d'autres régions non urbaines ainsi que le recours à des outils et des méthodologies plus adaptés (par exemple, des entretiens semi-structurés réalisés dans le milieu de vie) sont des pistes pour de futures études.

4.2 Limites liées aux paradigmes et outils de recherche

Les études composant cette thèse ont été établies suivant différents paradigmes de recherche. Les données et les analyses appliquées aux chapitres 4 et 6 sont quantitatives et celles de l'étude 5 sont qualitatives. Aux chapitres 5 et 7, les données quantitatives et qualitatives sont collectées et examinées en même temps. Toutes les études présentées sont transversales, non expérimentales, de visées exploratoires et ont été conduites auprès de participants vietnamiens de multiples tranches d'âge. Du côté des données quantitatives, l'hétéroévaluation et l'autoévaluation ont été incluses dans le but de croiser différentes sources de données issues d'un ou plusieurs domaines des compétences émotionnelles (par exemple, chapitre 5). Ces évaluations se sont réalisées à l'aide des échelles de mesure validées existantes (par exemple, le *Profil des compétences émotionnelles*, Brasseur et al., 2013, le *Coping with children's negative emotions scale*, Fabes et al., 2002...). Cependant, comme la plupart des échelles utilisées n'ont pas été validées ou adaptées dans la langue vietnamienne, des procédures rigoureuses de traduction, des essais sous la forme d'études pilotes et des évaluations des qualités psychométriques ont été réalisées. Quant aux données qualitatives, elles ont été extraites du verbatim des participants issus des entretiens et/ou des évaluations orales directes avec les enfants (e.g., le *Levels of Emotion Awareness Scale for children*, Bajgar et al., 2005, chapitre 5).

Ces différentes méthodes présentent certaines limites. Tout d'abord, si l'évaluation globale des compétences émotionnelles chez les adolescents est envisageable grâce à l'application d'un nombre limité d'outils (par exemple, l'échelle de PEC peut fournir un canevas initial de différentes facettes des compétences émotionnelles), une telle évaluation chez les enfants, surtout ceux qui ne maîtrisent pas encore la lecture, est impossible. Il n'existe pas de batteries de tests ou d'outils qui permettent d'examiner plusieurs composantes des compétences émotionnelles en même temps chez les enfants. Il n'est pas non plus possible que d'évaluer toutes les compétences à l'aide d'instruments spécifiques et du point

de vue de différents observateurs (l'enfant lui-même, ses parents, ses enseignants, des observateurs experts...) (Adrian et al., 2011). Cela explique que dans nos études, seules l'identification (via le testing) et la régulation (via l'évaluation des parents) émotionnelles des enfants ont été évaluées. Ainsi, dans les futures recherches, il serait intéressant de trouver ou de construire des instruments qui permettent de mesurer d'autres compétences émotionnelles (par exemple, l'expression des émotions) et de diversifier les paradigmes d'étude d'une même compétence (observation en milieu naturel, observation en situation expérimentale ou quasi expérimentale..., Weiss et al., 2014) dans le but de mieux saisir le profil émotionnel des enfants. Chez les adolescents, bien que le problème fondamental ne se repose pas sur la disponibilité des outils, certaines difficultés ont été identifiées. En premier lieu, la traduction littérale des termes émotionnels inclus dans les échelles de mesure soulève des questions et demande des reformulations en vietnamien. En deuxième lieu, des questions se posent à propos du processus d'adaptation des outils. Plus précisément, par rapport à la structure factorielle des échelles originales, des différences apparaissent dans la version vietnamienne. Par exemple, l'utilisation des émotions n'a pas été considérée comme construit distinct au sein du profil des compétences émotionnelles, ou encore l'encouragement à exprimer les émotions semble ne pas se situer dans la même dimension que d'autres actions parentales de support (voir chapitre 4). Ces résultats montrent qu'il est non seulement nécessaire de réfléchir au choix et à l'adaptation des outils mesurant les dimensions émotionnelles chez les adolescents et adultes vietnamiens, mais aussi d'envisager la construction de nouveaux instruments socialement et culturellement plus adaptés à la réalité vietnamienne. Il est également important de réfléchir à la diversification des paradigmes de recherche en fonction de l'âge des participants en croisant plusieurs méthodes et informateurs dans le but d'enrichir la compréhension de la composition et de la structure des compétences émotionnelles chez les élèves vietnamiens.

4.3 Limites liées à la prise en compte de la dimension culturelle

La dimension culturelle sous-jacente dans le profil des compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens, ainsi que dans les réactions parentales face aux émotions de leur enfant, s'est relevée à différents niveaux. Premièrement, dans le langage émotionnel qui contribue significativement à la capacité d'identifier les émotions de soi et d'autrui, la spécificité culturelle du Vietnam se reflète dans la diversité et la fréquence des termes émotionnels (mots, expressions, locutions...) liées aux organes corporels, déjà chez les enfants au début de l'école primaire. Deuxièmement, les représentations sociales de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents chez les adultes vietnamiens se construisent autour du niveau élevé de capacité à gérer les émotions et à les exprimer dans les limites interpersonnelles attendues. Troisièmement, au contraire des modèles théoriques occidentaux, aux yeux des parents vietnamiens, encourager leur enfant à exprimer les émotions vécues n'a pas la même valeur sociale que d'autres types de support, et constitue dès lors un construit distinct. Quatrièmement, au sein même de la dimension culturelle, les

aspects contextuels doivent être soulignés, à savoir les éléments liés aux règles et principes sociaux qui sous-tendent chaque relation interpersonnelle.

Une des difficultés dans la prise en compte de la dimension culturelle dans les études présentées est liée à la non-équivalence entre les langues à l'égard des concepts et formulations liés aux aspects émotionnels. Il n'existe pas de traduction entièrement satisfaisante des notions émotionnelles d'une langue à l'autre, d'autant plus que leur valeur sociale et les nuances qui y sont attachées sont spécifiques à chaque culture (Liddell & Williams, 2019). Par conséquent, la traduction des échelles réalisée dans nos études et celle des tournures émotionnelles dans la langue vietnamienne en français/anglais présentent un certain degré d'approximation. À titre d'exemple, comme la traduction littérale de la formulation « un enfant qui a un niveau élevé des compétences émotionnelles » n'était pas intelligible pour les participants vietnamiens, nous avons dû la paraphraser, sans pour autant modifier l'objectif de recherche, en adoptant la formulation « un enfant émotionnellement compétent ». Pareilles difficultés se retrouvent aussi dans les items des échelles de mesure susceptibles d'entraîner des compréhensions erronées. En ce qui concerne la dimension contextuelle sous-jacente des relations sociales, nos études (notamment au chapitre 7) soulignent son rôle dans la manière de manifester les compétences émotionnelles et les réactions parentales aux émotions d'enfant. Par contre, ces premières études ne suffisent pas à dégager précisément l'influence de chaque composante du contexte. Pour le moment, le degré d'impact des éléments contextuels reste imprécis. Il s'agit là d'une piste intéressante pour de futures études. Les cadres théoriques fondamentaux proposés par Hofstede (2001) et par Halberstadt et Lozada (2011) apparaissent comme de bons points de départ, car ils permettent d'isoler et d'étudier spécifiquement les facteurs contextuels les plus importants. Par ailleurs, des pistes existent pour créer de nouveaux outils afin de mesurer les compétences émotionnelles en prenant en compte certains aspects contextuels saillants.

Finalement, dues à plusieurs conditions extérieures défavorables, les études dans cette thèse ne peuvent présenter que l'état de lieu dans une seule culture qui est celle du Vietnam. En conséquence, faute de comparaison avec les données venant d'autres cultures, il est encore difficile de dégager les spécificités culturelles propres aux enfants et adolescents vietnamiens. Ce constat ouvre à la porte à de multiples études interculturelles qui devraient être réalisées à l'avenir. L'objectif sera de mieux identifier ce qui est spécifique à chaque culture et, en parallèle, ce qui est semblable dans les domaines des compétences émotionnelles et de la socialisation parentale.

4.4 Implications cliniques et éducatives

L'objectif des études composant cette thèse était essentiellement exploratoire. À l'avenir, leurs implications cliniques indirectes devraient être examinées et faire l'objet d'investigation(s) dans des projets de recherche au Vietnam. À ce stade, quelques recommandations peuvent déjà être formulées.

Le lexique émotionnel, surtout celui qui implique les parties du corps et les sensations corporelles, contribue significativement à la prise de conscience (identification) des émotions de soi et d'autrui chez les enfants dès le début de l'école primaire. On peut, dès lors, penser

que l'enrichissement du lexique émotionnel des enfants serait favorable au meilleur développement de cette compétence émotionnelle de base. L'introduction intentionnelle d'une plus large gamme de mots de vocabulaire émotionnels dans les conversations quotidiennes avec les enfants serait une piste d'action tout à fait réalisable pour les parents et les enseignants. Pour les professionnels de l'enfance (psychologues, éducateurs...), des évaluations standardisées du lexique émotionnel des enfants leur permettraient d'apprécier le niveau du développement de la conscience (identification) émotionnelle de ceux-ci et, sur cette base, de construire des plans d'intervention appropriés. Par ailleurs, comme le lexique émotionnel des enfants contient des informations qualitatives à propos de leur niveau d'empathie, des actions en faveur du développement du lexique émotionnel pourraient avoir des effets positifs pour cette capacité sociorelationnelle importante.

En outre, une autre perspective de recherche potentielle serait d'examiner la représentation sémantique du vocabulaire émotionnel chez les enfants. Plus concrètement, il s'agit de comprendre le sens et les associations sémantiques que les enfants de différentes tranches d'âge attribuent à chaque label émotionnel à travers des questions simples telles que « Dis-moi ce que tu entends par la *tristesse* » ou « Que signifie pour toi le mot *colère* ». Finalement, comme la conscience émotionnelle et le lexique émotionnel varient significativement selon le niveau socioéconomique de la famille d'origine des enfants (favorable aux enfants issus d'un milieu affluent), il est légitime de recommander aux enseignants et aux éducateurs de trouver des mesures mieux adaptées dans leur travail au quotidien auprès des enfants venant des milieux moins aisés. Par exemple, on peut penser que les enseignants peuvent ajouter de nouveaux labels émotionnels dans les conversations avec leurs élèves, ou leur permettre de pouvoir exprimer clairement leur ressenti.

En ce qui concerne les réactions parentales face aux émotions de l'enfant, la pertinence des résultats permet de conclure que les réactions centrées sur le problème et sur les émotions ont une valeur de soutien à la socialisation émotionnelle des enfants, ainsi qu'un effet positif sur les différentes compétences émotionnelles de ceux-ci, notamment la régulation. Ceci nous incite à penser que les programmes de sensibilisation et d'entraînement pourraient être profitables pour les parents, enseignants et éducateurs. En ce qui concerne l'encouragement à l'expression émotionnelle, comme les effets du contexte d'interaction sont variés, il est nécessaire de réaliser des études approfondies afin de mieux connaître les conditions dans lesquelles ce type de réaction serait favorable au développement émotionnel des enfants.

Comme les études plus récentes dans le domaine nous montrent que la diversité de réactions parentales serait bénéfique au développement des compétences émotionnelles à moyen et à long termes (e.g., McElwain et al., 2017). De ce fait, il est tout à fait envisageable que la flexibilité raisonnée des réactions des acteurs autour des enfants (parents, enseignants, psychologues, médecins...) serait vivement recommandée.

Chez les adolescents, les résultats d'études montrent que la capacité de bien réguler les émotions de soi entraîne des répercussions positives sur le comportement et le sentiment de satisfaction dans la vie. Dans de futures recherches, il faudra toutefois contrôler les effets des programmes d'intervention ou d'entraînement des stratégies de régulation émotionnelle.

A partir de ces résultats, il est envisageable que les programmes et actions d'intervention et d'entraînement des stratégies de régulation interne des émotions seront souhaitables pour réduire les risques de difficultés de conduites et améliorer le sentiment subjectif de bien-être. Toutefois, il reste à vérifier s'il existe des spécificités dans la mise en pratique de ces interventions auprès des adolescents vietnamiens.

Les professionnels et les non-professionnels doivent être prudents, critiques et flexibles lorsqu'ils appliquent des théories, des modèles et des outils dans le domaine des compétences émotionnelles dans leur pratique quotidienne auprès des enfants et adolescents vietnamiens. Vu l'influence majeure d'éléments liés à la culture et au contexte d'interaction, la mise en pratique automatique et irréfléchie d'outils et de méthodes dans leur format originel pourrait se révéler inappropriée, voire dangereuse. En l'absence de preuves scientifiques, une application réfléchie qui prend en compte l'environnement culturel et qui s'appuie sur des discussions collectives et interdisciplinaires est vivement recommandée.

Finalement, que ce soit sur le plan des outils ou celui des modèles théoriques, il est toujours important de se rappeler que les compétences émotionnelles ne sont qu'un aspect de la vie d'un individu et que les profils de CE ne peuvent être considérés comme le profil complet d'une personne. Autrement dit, ces résultats n'ont de sens lorsqu'on les place dans l'ensemble des traits et caractéristiques propres de l'individu. Une vision holistique de la personne n'est jamais un élément de trop.

5. Conclusion

Les résultats obtenus des cinq études composant cette thèse permettent de répondre, en partie, aux objectifs de recherche initiaux. On arrive non seulement à décrire l'état de lieu de certaines compétences émotionnelles chez les enfants et les adolescents vietnamiens, mais aussi à faire avancer les premières réflexions à propos de l'influence du contexte culturel.

Chez les enfants vietnamiens, le niveau du lexique émotionnel s'améliore en fonction de l'âge et varie selon l'arrière-plan socioéconomique de leur famille. La spécificité culturelle se manifeste via l'utilisation des mots et locutions liés à différentes parties du corps, notamment le ventre et les tripes. Selon les parents des enfants de cette tranche d'âge, le fait d'encourager leur enfant à exprimer leurs émotions n'a pas la même valeur que les autres types d'action de soutien tels que les actions centrées sur les problèmes ou les émotions. Une des hypothèses s'agit de souligner que les émotions ne sont pas « socialement » équivalentes, ce qui explique une grande diversité de leur expression dans chaque société et dans chaque contexte d'interaction. En particulier, les émotions négatives pourraient mettre en danger le lien social si elles s'expriment librement.

Chez les adolescents, la régulation émotionnelle intrapersonnelle est un indicateur fiable sur plusieurs aspects importants de leur santé mentale, dont la réduction des risques de problèmes comportementaux et la hausse du sentiment de bien-être psychologique. Cependant, le rôle de la régulation interpersonnelle reste imprécis. La décision d'exprimer ou non les émotions ne dépend pas du sexe des adolescents, mais varie en fonction des éléments du contexte d'interaction. Parmi ces éléments, on peut mentionner les

caractéristiques intrinsèques des émotions évoquées (intensité, valence...), celles qui sont liées aux interlocuteurs (personnalité, sensibilité...) et à la relation entre eux (rapport d'âge ou de génération, degré d'intimité...), ainsi que le contexte socioculturel plus large (collectivisme versus individualisme...). La représentation sociale de l'enfant et de l'adolescent émotionnellement compétents dans la société, insiste sur l'importance de la régulation émotionnelle, surtout chez les adolescents. L'impact de la culture apparaît à différents niveaux des compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens, que ce soit dans leur représentation, leur manifestation ou encore dans leur développement.

Notre projet de recherche portant sur les compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens ne se clôture pas avec cette thèse. Celle-ci n'est que le point de départ nécessaire pour d'autres investigations plus vastes et plus approfondies, à la fois sur les plans méthodologique, instrumental ou théorique. Quelles que soient ces futures recherches, elles devront être attentives aux caractéristiques socioculturelles propres au Vietnam.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Albrecht, T. L., Burleson, B. R., & Goldsmith, D. (1994). Supportive communication. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (2nd ed., pp. 419-49). Sage.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication* (2nd ed.). Methuen.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality* (vols. 1 & 2). Columbia University Press.
- Asghari, M. S., & Besharat, M. A. (2011). The relation of perceived parenting with emotional intelligence. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 231-235. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.046>
- Avalosse, H., Callens, M., Kapala, F., Mikolajczak, M., Rummens, G., Vanbroeck, N., Vancorenland, S., & Verniest, R. (2015). Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte pour la prévention. *Education Santé*, 311, 2-6.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Theories of emotion* (pp. 305-339). Academic Press.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994a). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1)
- Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (1994b). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II: Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 913–929. <https://doi.org/10.1037/a0016617>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

- 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*, 25(2), 109.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., Mendes, F., & Gabrhelik, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema*, 25(3), 292–98. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.294>
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In J. R. Davitz (Eds.), *The Communication of Emotional Meaning* (pp. 31–42). McGraw-Hill.
- Bellinghausen, L. (2007). *L'identification des émotions*. Manuscrit non publié, Université de Paris-Descartes.
- Berking, M., & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(2), 128–134. <https://doi.org/110.1097/ycp.1090b1013e3283503669>
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210–223. <https://doi.org/10.1037/h0079854>
- Bochand, L., & Nandrino, J. - L. (2010). Niveaux de conscience émotionnelle chez les sujets alcoolodépendants et abstinents. *L'Encéphale*, 36, 334–339.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.
- Bond, M. H., & Hwang, K. K. (1986). The social psychology of Chinese people. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 213–266). Oxford University Press.
- Bouriche, B. (2005). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221–252). Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0221>
- Bower, G. H., Gilligan, S. G., & Monteiro, K. P. (1981). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4), 451–473. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.110.4.451>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350–373.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. Basic Books.
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). Family emotional expressiveness and children's social competence. *Journal of Marriage & Family*, 57, 593–608.

- Brasseur, S. (2013). « *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel* » (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).
- Brasseur, S., & Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle – Trait chez les adolescents à haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales [Emotional intelligence - Traits of high potential adolescents: Specificities and links with school performance and social competences]. *Enfance*, 2010(1), 59–76.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2006). *Touchpoints birth to 3: Your child's emotional and behavioral development* (2nd ed.). Da Capo Press.
- Briggs, J. L. (1970). *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Harvard University Press.
- Bronstein, P., Fitzgerald, M., Briones, M., Pieniadz, J., & D'Ari, A. (1993). Family emotional expressiveness as a predictor of early adolescent social and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13, 448–471.
- Brown, G. L., Craig, A. B., & Halberstadt, A. G. (2015). Parent gender differences in emotion Socialization behaviors vary by ethnicity and child gender. *Parenting: Science and Practice*, 15, 135–157.
- Brown, T. A. (2014). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111(1), 62–107. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.62>
- Bukhalenkova, D., Gavrilova, M., & Kartushina, N. (2021). Intuitive Theories of Parenting and the Development of Emotion Understanding in Preschoolers. *Education Sciences*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.3390/educsci11010015>
- Butler, E. A. (2011). Three views of emotion regulation and health. *Social and personality psychology compass*, 5(8), 563-577.
- Bydlowski, S., Corcos, M., Paterniti, S., Guilbaud, O., Jeammet, P., & Consoli, S. M. (2002). Validation de la version française de l'échelle des niveaux de conscience émotionnelle. *L'Encéphale*, 28, 310-20.
- Byrne, A. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872–882.
- Cairns, R. B. (Ed.). (1979). *The analysis of social interactions: Methods, issues, and illustrations*. Erlbaum.
- Calder, A. J., & Young, A. W. (2005). Understanding the recognition of facial identity and expression. *Nature reviews Neuroscience*, 6(8), 641-51. <https://doi.org/10.1038/nrn1724>

- Capatides, J. B., & Bloom, L. (1993). Underlying process in the socialization of emotion. In C. Rovee-Collier & L. Lipsett (Eds.), *Advances in infancy research*: Vol.8 (pp.99-135). Ablex.
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66-78.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Garrett-Peters, P. T. (2018). Changing tides: mothers' supportive emotion socialization relates negatively to third-grade children's social adjustment in school. *Social development*, 27(3), 510-25. <https://doi.org/10.1111/sode.12251>
- Cha, C. B., & Nock, M. K. (2009). Emotional Intelligence Is a Protective Factor for Suicidal Behavior. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422-430. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e3181984f44>
- Chanlat, J. F. (2003). Émotions, organisation et management: une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, (1), 113-132.
- Chen, F., & Luster, T. (2002). Factors related to parenting practices in Taiwan. *Early Child Development and Care*, 172, 413–430. <https://doi.org/10.1080/03004430214549>
- Cheung, R. Y. M., Leung, M. C., Chung, K. K. H., & Cheung, H. Y. (2018). Family risks and adolescent adjustment in Chinese contexts: Testing the mediating role of emotional intelligence. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3887–96.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions: Tour d'horizon des principales théories*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. McGraw Hill.
- Cieciuch, J. (2017). Exploring the Complicated Relationship Between Values and Behaviour. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.). *Values and Behavior Taking a Cross Cultural Perspective*. Springer International Publishing.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 68-82.
- Cole, P. M., & Dennis, T. A. (1998). Variations on a Theme: Culture and the Meaning of Socialization Practices and Child Competence. *Psychological Inquiry*, 9, 276-278. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_3.
- Cole, P. M., & Tamang, B. L. (1998). Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges. *Developmental Psychology*, 34, 640–646. <https://doi.org/10.1037/00121649.34.4.640>
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Tamang, B. L. (2002). Cultural differences in children's emotional reactions to difficult situations. *Child Development*, 73(3), 983–996. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00451>

- Cole, P. M., Dennis, T., Martiin, S., & Hall, S. (2008). Emotion Regulation and the Early Development of Psychopathology. <https://doi.org/10.1002/9781444301786.ch7>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73–100, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child development*, 77, 1237-51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00931.x>.
- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood. *Social Development*, 10(1), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>
- Collins, N. L., & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and Liking: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 116, 457-476. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.457>
- Corapci, F., Friedlmeier, W., Benga, O., Strauss, C., Pitica, I., & Susa, G. (2018). Cultural socialization of toddlers in emotionally charged situations. *Social Development*, 27, 1-17. <https://doi.org/10.1111/sode.12272>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Cox, D., Stabb, S. & Hulgus, J. (2000). Anger and Depression in Girls and Boys: A Study of Gender Differences. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 110-112.
- Craig, A. B., Stelter, R. L., & Halberstadt, A. G. (2010). *Parents' beliefs about children's emotions cluster by gender, ethnicity, education, and age*. Unpublished manuscript.
- Crockenberg, S. (1985). Professional support and care of infants by adolescent mothers in England and the United States. *Journal of Pediatric Psychology*, 10(4), 413–428. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/10.4.413>
- Daffe, V., & Nader-Grosbois, N. (2009). Réactions parentales face aux émotions de leur enfant: Adaptation intégrée de deux instruments [Parental reactions to children's emotions: Integrated adaptation of two instruments]. In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Résilience, régulation et qualité de vie: Concepts, évaluation et intervention [Resilience, regulation and life quality: Concepts, assessment and intervention]* (pp. 143–159). Presses Universitaires de Louvain.
- Dang, H. M., Nguyen, H., & Weiss, B. (2017). Incremental validity of the Child Behavior Checklist (CBCL) and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Vietnam. *Asian Journal of Psychiatry*, 29, 96-100. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.04.023>
- Darmanegara Liem, A., & Nie, Y. (2008). Values, achievement goals, and individual-oriented and social-oriented achievement motivations among Chinese and Indonesian secondary school students. *International Journal of Psychology*, 43(5), 898–903.
- Darwin, C. (1872/1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press.
- Darwin, C. (1971). A Biographical Sketch of an Infant. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 13, 3-8. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1971.tb03091.x>

- De Bruyn, E. H., Deković, M., & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(4), 393–412. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00074-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00074-1)
- Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie, 14*(4), pp. 471-511. <https://doi.org/10.2307/3320247>.
- Demakis, G., & Harrison, D. (1994). Subvocal rehearsal of neutral and affective words interferes with left-hemisphere performance and facilitates right-hemisphere performance. *Psychobiology, 22*, 238–243.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: Relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 118*, 73–101.
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(3), 368-76. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01672.x>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 121*, 311–337.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*(3), 205–227.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., & Strandberg, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion, 21*, 65–86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(4), 488–508.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928–936.
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study*. Battelle Memorial Institute.
- Dewaele, J. - M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning, 52*(2), 263–322.
- Dewi, Z. L., Halim, M. S., & Derksen, J. (2018). Emotional intelligence competences of three different ethnic groups in Indonesia. *Asian Ethnicity, 19*(1), 36-58. <https://doi.org/10.1080/14631369.2017.1310615>
- Dhawan, N., Roseman, I. J., Naidu, R. K., Thapa, K., & Rettek, S. I. (1995). Self-Concepts Across Two Cultures: India and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 26*(6), 606–621. <https://doi.org/10.1177/002202219502600606>

- Diamond, L. M., & Hicks, A. M. (2005). Attachment style, current relationship security, and negative emotions: The mediating role of physiological regulation. *Journal of Social and Personal Relation*, 22(4), 499–518. <https://doi.org/10.1177/0265407505054520>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, M. (2000). Gift from the gods: A Balinese guide to early child rearing. In J. de Loache & A. Gottlieb (Eds.), *A world of babies: Imagined childcare guides for seven societies* (pp. 91–116). Cambridge University Press.
- Dixon, S. D., Tronick, E. Z., Keefer, C., & Brazelton, T. B. (1981). Mother–infant interaction among the Gusii of Kenya. In T. M. Field, A. M. Sostek, P. Vietze & P. H. Leiderman (Eds.), *Culture and early interactions* (pp. 149–170). Lawrence Erlbaum Associates.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Robert Laffont.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01455.x>
- Doyle, A., Lawford, H., & Markiewicz, D. (2009). Attachment style with mother, father, best friend, and romantic partner during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 690–714.
- Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origins and Concepts of Attachment Theory. *Enfances & Psy*, 66(2), 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children’s understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120–137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991a). Family talk about feeling states and children’s later understanding of others’ emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991b). Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children’s schemas? *New Directions for Child Development*, 77, 45–66.
- Durbrow, E., Alampay, L., Masten, A., Sesma, A., & Williamson, I. (2001). Mothers’ conceptions of child competence in contexts of poverty: The Philippines, St Vincent, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 438-443. <https://doi.org/10.1080/016502501316934860>.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Biovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents’ cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 270-288). Guilford.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child development*, 75(2), 334-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychology Inquiry*, 9(4), 241-273. <https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-47. <https://doi.org/10.2307/1131620>.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994a). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 776-797. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.776>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994b). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., Guthrie, I., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513-34. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00037>
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, 72, 1747-1763. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00376>
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions. *Psychological Review*, 99(3), 550-553.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P., & Scherer, K. R. (1984). Questions about emotion: An Introduction. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion*. Lawrence Erlbaum.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Esnard, C. (1998). Les représentations sociales du handicap mental chez les professionnels médico-sociaux. *Revue européenne du Handicap mental*, 5(19), 10-23.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30, 44-55.
- Fabes, R., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child development*, 72(3), 907-20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323>.

- Fabes, R., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3–4), 285–310.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.
- Feigelman, W., & Silverman, A. R. (1983). *Chosen Children: New Patterns of Adoptive Relationships*. Praeger.
- Feldman, R. S., & Rimé, B. (1991). *Fundamentals of nonverbal behavior*. Cambridge University Press.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chicchio, C., & Chan, S. M. (2015). Emotion socialization practices in Italian and Hong Kong - Chinese mothers. *SpringerPlus*, 4(1), 758. <https://doi.org/10.1186/s4006401515501>
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and Emotion*, 4(2), 81–127. <https://doi.org/10.1080/02699939008407142>
- Flament, C., Degenne, A., & Vergès, P. (1971). *L'analyse des similitudes*. LEST-CNRS.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and individual differences*, 52(3), 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Freud, S. (1905/2018). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Presses Universitaires de France.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 410–427. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00362.x>
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge University Press.
- Fussell, S. R. (2002). The verbal communication of emotion: Interdisciplinary perspectives: Introduction and overview. In S. R. Fussell (Ed.), *The verbal communication of emotion: Interdisciplinary perspectives*. Lawrence Erlbaum.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and individual differences*, 44(7), 1551–1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Gamer, P. W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 417–430.
- Gamer, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622–637.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963>

- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and individual differences*, 40(8), 1659-69. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Retz.
- Garside, R. B., & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles: A Journal of Research*, 47(3-4), 115-128.
- Gaskins, S. (1996). How Mayan parental theories come into play. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 345-363). Guilford Press.
- Gelman, S. A., & Legare, C. H. (2011). Concepts and folk theories. *Annual review of anthropology*, 40, 379-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145822>
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gokcen, E., Furnham, A., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2014). A cross-cultural investigation of trait emotional intelligence in Hong Kong and the UK. *Personality and Individual Differences*, 65, 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.053>.
- González-Cámara, M., Osorio, A., & Reparaz, C. (2019). Measurement and Function of the Control Dimension in Parenting Styles: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 16(17), 3157. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173157>
- Gonzalez-Ramos, G., Zayas, L., & Cohen, E. (1998). Child rearing values of low-income, urban Puerto Rican mothers of preschool children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29, 377-382. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.29.4.377>
- Goodnow, J. J. (1984). Parents' ideas about parenting and development: A review of issues and recent work. In M. E. Lamb, A. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 3, pp. 193-242). Lawrence Erlbaum.
- Gottman, J. M., & Parker, J. G. (Eds.). (1986). *Studies in emotion and social interaction. Conversations of friends: Speculations on affective development*. Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire: Etude de leurs interrelations*. Thèse de doctorat non publiée. Université Catholique de Louvain.
- Grandjean, D., & Scherer, R. (2009). Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander, & K.S. Scherer (Eds), *Traité de psychologie des émotions*. (pp. 41-76). Dunod.

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of emotional expressivity: Multi-method evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170-191.
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Gugliandolo, M., Costa, S., Larcen, R., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences*, 74, 16-21.
- Guiver, H. (2012) *Increasing trait emotional intelligence and decreasing concerns in primary school pupils prior to their transition to secondary school: Can a transition program help?*. Doctoral dissertation. University College of London.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Gunzenhauser C., Fasche, A., Friedlmeier, W., & von Suchodoletz, A. (2014). Face it or hide it: Parental socialization of reappraisal and response suppression. *Frontiers in Psychology*, 4. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00992>.
- Ha, T., Van Luot, N., & Różycka-Tran, J. (2015). Similarities and differences in values between Vietnamese parents and adolescents. *Health Psychology Report*, 3(4), 281-291.
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 827-836.
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168. <https://doi.org/10.1177/1754073910387946>
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7(1), 93-103. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.1.93>.
- Halberstadt, A. G., Fox, N. A., & Jones, N. A. (1993). Do expressive mothers have expressive children? The role of socialization in children's affect expression. *Social Development*, 2, 48-65.
- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). A cross-cultural study on emotion expression and the learning of social norms. *Frontiers in Psychology*, 6, 1501.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. The Guilford Press.
- Hartas, D. (2010). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>

- Hazen, E., Schlozman, S., & Beresin, E. (2008). Adolescent psychological development: a review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-167. <https://doi.org/10.1542/pir.29-5-161>.
- Heck, A., Chroust, A., White, H., Jubran, R., & Bhatt, R. S. (2018). Development of body emotion perception in infancy: From discrimination to recognition. *Infant behavior & development*, 50, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.10.007>
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., & Fäsche, A. (2013). Development of Self-Regulation in Context. In G. Seebaß, M. Schmitz & P. M. Gollwitzer (Eds.). *Acting intentionally and its limits: Individuals, groups, institutions*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110284461.193>.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>.
- Henschel, S., Nandrino, J. L., & Doba, K. (2020). Emotion regulation and empathic abilities in young adults: The role of attachment styles. *Personality and Individual Differences*, 156(4). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109763>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Sage. <https://doi.org/10.1016/S0005-79670200184-5>.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. Springer.
- Hsu, J. (1985). The Chinese family: Relations, problems, and therapy. In W. S. Tseng & D. Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health*. Academic Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/1075519909540118>.
- Hurrell, K. E., Houwing, F. L., & Hudson, J. L. (2017). Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 569–582. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0180-6>
- Huynh, V. S., Tran, L., & Nguyen, T. M. D. (2018). Self-awareness and self-management of students in grades 4 and 5 in Vietnam. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 1(8), p. 146-156.
- Jin, Z., Zhang, X., & Han, Z. R. (2017). Parental Emotion Socialization and Child Psychological Adjustment among Chinese Urban Families: Mediation through Child Emotion Regulation and Moderation through Dyadic Collaboration. *Frontiers in Psychology*, 8, 2198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02198>
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. In *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Lawrence Erlbaum.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288–311. <https://doi.org/10.1159/000071937>

- Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 996–1011. <https://doi.org/10.1177/0022022109348576>.
- Khanh Ha, T. T., Van Luot, N., & Rozycka-Tran, J. (2015). Similarities and differences in values between Vietnamese parents and adolescents. *Health Psychology Report*, 3(4), 281-291. <https://doi.org/10.5114/hpr.2015.51933>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. <https://doi.org/10.1007/bf00992553>
- Knapp, M., & Hall, J. (1992). *Nonverbal Communication in Human Interaction* (4th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Kobak, R., Cassidy, J., Lyons-Ruth, K., & Ziv, Y. (2006). Attachment, stress, and psychopathology: A developmental pathways model. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method*. John Wiley & Sons.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: the first three years. *Child Development*, 72(2), 474-90. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Kotsou, I. (2009). L’expression et l’écoute des expressions d’autrui. In M. Mikolajczak (Ed.). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Kotsou, I. (2017). *Emotional plasticity: the impact of the development of emotional competence on well-being. Conditions, effects and change processes* [Doctoral dissertation, Université Libre de Bruxelles].
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving Emotional Intelligence: A Systematic Review of Existing Work and Future Challenges. *Emotion Review*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Kotsou, I., & Schoendorff, B. (2011). L'acceptation en psychothérapie: une revue empirique et conceptuelle. In I. Kotsou & A. Heeren (Eds.), *Pleine conscience et acceptation* (pp. 179-205). De Boeck Supérieur.
- Lafond, P.-C. (2020). La prise en considération des émotions en médiation : une intervention essentielle et délicate. *Les Cahiers de droit*, 61(4), 937-958. <https://doi.org/10.7202/1073841ar>
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations*, 43, 425–432.
- Lanarès, J., & Regamey, V. (2020). Spécificités de l’attachement, du partage émotionnel et de la communication dans les familles qui consultent aux Boréales. In A. D. Marwood & V. Regamey (Eds.), *Violences et traumatismes intrafamiliaux* (pp. 85-105). Erès.
- Lane, R. D. (2000). Levels of emotional awareness: Neurological, psychological, and social perspectives. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 171–191). Jossey-Bass.

- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of Emotion Awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-43.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., & Walker, P. A. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Lane, R. D., Weihs, K. L., Herring, A., Hishaw, A. & Smith, R. (2015). Affective agnosia: expansion of the alexithymia construct and a new opportunity to integrate and extend Freud's legacy. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 55, 594–611.
- Lang, P. (1994). The varieties of emotional experience: A meditation on James-Lange theory. *Psychological Review*, 101(2), 211–221. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.211>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. University of California Press.
- Larousse. (n.d.). Emotion. In *Larousse.fr* dictionary. Retrieved July 26, 2021, from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/emotion/28829>
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be learned from a High School Theater Program? *Child Development*, 78(4), 1083-99.
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M., & Wilson, S. (2002). Continuity, Stability, and Change in Daily Emotional Experience across Adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151-1165.
- Laukka, P., Juslin, P. N., & Bresin, R. (2005). A dimensional approach to vocal expression of emotion. *Cognition and Emotion*, 19(5), 633-653.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and Coping Process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Le Hoang, H. T., & Grégoire, J. (2021). Understanding emotion awareness and emotion vocabulary in early primary school Vietnamese children: Quantitative and qualitative analyses. *PsyCh*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/pchj.409>.
- Leising, D., Grande, T., & Faber, R. (2009). The Toronto Alexithymia Scale (TAS-20): A measure of general psychological distress. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 707–710. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.03.009>
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J., & Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 263-268.
- Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation: Eine psychodynamische Studie über die Frau [Emotional intelligence and emancipation: A psychodynamic study on women]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Leventhal, H. (1984). A Perceptual-Motor Theory of Emotion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 117-182. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60119-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60119-7)

- LeVine, R.A. (1988), Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 3-12. <https://doi.org/10.1002/cd.23219884003>
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *The Structure of Emotion: The Development of Five Components*. In: *Children's Emotions and Moods*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3620-4_4
- Lewis, M., Takai-Kawakami, K., Kawakami, K., & Sullivan, M. (2010). Cultural differences in emotional responses to success and failure. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 53–61. <https://doi.org/10.1177/0165025409348559>
- Liddell, B. J., & Williams, E. N. (2019). Cultural Differences in Interpersonal Emotion Regulation. *Frontiers in psychology*, 10, 999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00999>
- Lim, J. Y., & Lee, Y. J. (2017). The influence of maternal emotion expression on preschoolers' behavior problems: Dual mediating effects of preschoolers' emotional temperament and emotion regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 38(2), 5166. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2017.38.2.51>
- Lim, N. (2016). Cultural differences in emotion: differences in emotional arousal level between the East and the West. *Integrative Medicine Research*, 5(2), 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2016.03.004>
- Limonero, J. T., Tomas-Sabado, J., & Fernandez-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, 95-100.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. De Boeck.
- Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll & their challenge to Western theory*. University of Chicago Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 1-101). Wiley.
- Magai, C., Distel, N., & Liker, R. (1995). Emotion socialisation, attachment, and patterns of adult emotional traits. *Cognition and Emotion*, 9(5), 461–481. <https://doi.org/10.1080/02699939508408976>
- Mahler, M., & Furer, M. (1968). *On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation: Vol. I. Infantile Psychosis*. International Universities Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Ablex.

- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Malatesta, C. Z., & Haviland, J. (1982). Learning Display Rules: The Socialization of Emotion Expression in Infancy. *Child Development*, 53(4), 991-1003. <https://doi.org/10.2307/1129139>
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2), 1-104.
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behavior. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267-291. <https://doi.org/10.1111/bjso.12251>
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78.
- Marcelli, D., Bracconier, A., & Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie (9^e édition)*. Masson.
- Mares, S., & McMahon, C. (2020). Attachment security: influences on social and emotional competence, executive functioning and readiness for school. In R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman & S. Silburn (Eds.), *Health and education interdependence: thriving from birth to adulthood*. Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_4
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Maroti, D., Lilliengren, P., & Bileviciute-Ljungar, I. (2018). The relationship between alexithymia and emotional awareness: A Meta-Analytic review of the correlation between TAS-20 and LEAS. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00453>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Matsumoto, D. (1989). Cultural Influences on the Perception of Emotion. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(1), 92-105. <https://doi.org/10.1177/0022022189201006>
- Matsumoto, D. (2008). Facial Expressions of Emotions. In L. Feldman-Barrett (Ed.), *Handbook of Emotion*. Guilford Press.
- Matsumoto, D., & Ekman, P. (1989). American-Japanese cultural differences in intensity ratings of facial expressions of emotion. *Motivation and Emotions*, 13, 143-157. <https://doi.org/10.1007/BF00992959>

- 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. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test: Manual*. Multi-Health Systems.
- McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. W. (2009). The role of anxiety sensitivity and difficulties in emotion regulation in post-traumatic stress disorder among crack/cocaine dependent patients in residential substance abuse treatment. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(5), 591–599. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.01.006>
- McDonald, N., & Messinger, D. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In J. J. Sanguinetti, A. Acerbi & J. A. Lombo (Eds.). *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*. If Press.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children’s negative emotions: Relations to young children’s emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78, 1407–1425. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01074.x>
- McQuilkin, J., Garðarsdóttir, R. B., Thorsteinsson, T., & Schwartz, S. H. (2016). An Icelandic translation and validation of the revised 19-value Portrait Values Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 101, 428–434. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.050>
- Mesquita, B., & Ellsworth, P. C. (2001). The role of culture in appraisal. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Series in affective science. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 233–248). Oxford University Press.
- Messina, D., Morais, J., & Cantraine, F. (1989). Valeur affective de 904 mots de la langue française. [Affective value of 904 words in the French language.] *Cahiers de psychologie cognitive*, 9, 165–187.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25–31.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007a). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338–353.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181–193.

- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007b). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 8–10. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.07.009>.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149–168.
- Miller, P. & Sperry, L.L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(1), 1–31.
- Min, M. C., & Takai, J. (2018). The effect of emotional competence on relational quality: Comparing Japan and Myanmar. *Current Psychology*, 40(2). <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0002-9>
- Min, M. C., Islam, M. N., Wang, L., & Takai, J. (2021). Cross-cultural comparison of university students' emotional competence in Asia. *Current Psychology*, 40(1), 200-212. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9918-3>
- Miyake, K., Chen, S.-J., & Campos, J. J. (1985). Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 276–297. <https://doi.org/10.2307/3333838>
- Molinari, L., & Speltini, G. (1997). L'allattamento del neonato: natura relazioni sentimenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 95–116.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations*. Polity Press.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. (2012). *Mplus User's Guide* (7th ed.). Muthen & Muthen.
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf) [Validation of the French version of the Emotion Regulation Checklist (ERC-vf)]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(1), 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.002>
- Nélis, D. (2014). L'identification des émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoibach, I. Kotsou & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 37-58). Dunod.
- Nélis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. [1467-8721.2006.00448.x](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.00448.x)
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002-1005.

- Niedenthal, P. M., Brauer, M., Robin, L., & Innes-Ker, Å. H. (2002). Adult attachment and the perception of facial expression of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 419–433. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.419>
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? *Computers in Human Behavior*, 54, 301-309. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.043>
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4(4), 8-14.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(01\)00215-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(01)00215-x)
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *Human Development* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Park, C., Edmondson, D., & Lee, J. (2012a). Development of Self-regulation Abilities as Predictors of References Psychological Adjustment across the First Year of College. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Park, S.-Y., Trommsdorff, G., & Lee, E. G. (2012b). Korean mothers' intuitive theories regarding emotion socialization of their children. *International Journal of Human Ecology*, 13, 39–56. <https://doi.org/10.6115/ijhe.2012.13.1.39>.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00076-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00076-x)
- Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. Dissertation, the Union for Experimenting Colleges and Universities
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Toward a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41, 359-376.
- Petrides, K. V. (2009a). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2009b). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85-101). Springer Science.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.

- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537 – 547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Philippot, P., & Rimé, B. (1997). The perception of bodily sensations during emotion: A cross-cultural perspective. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 175-188.
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D. & Devine, P. G. (2006). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24(1), 81-92.
- Rao, Z., & Gibson, J. (2018). Motivations for emotional expression and emotion regulation strategies in Chinese school-aged children. *Motivation and Emotion*, 43, 371–386. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9740-0>
- Raval, V. V., & Martini, T. (2009). Maternal socialization of children's anger, sadness, and physical pain in two communities in Gujarat, India. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/0165025408098022>
- Raval, V. V., Martini, T., & Raval, P. H. (2007). “Would others think it is okay to express my feelings?” Regulation of anger, sadness and physical pain in Gujarati children in India. *Social Development*, 16(1), 79–105. <https://doi.org/10.12691/rpbs-3-3-2>
- Raval, V. V., Raval, P. H., & Deo, N. (2014). Mothers' socialization goals, mothers' emotion socialization behaviors, child emotion regulation, and child socioemotional functioning in urban India. *The Journal of Early Adolescence*, 34(2), 229–250. <https://doi.org/10.1177/0272431613485821>
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410–424.
- Rieffe, C., Meer um Terwogt, M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric Properties of the Emotion Awareness Questionnaire for Children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95–105.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meer um Terwogt, M., Ly, V. (2008). Emotion Awareness and Internalizing Symptoms in Children and Adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire Revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756–61.
- Rimé, B. (2009). Emotions elicit the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion review*, 1, 60-85. <https://doi.org/10.1177/17540739080971890>.
- Roberts, W. L., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23(3), 415–422. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.415>
- Roisman, G. I., Tsai, J. L., & Chiang, K.-H. S. (2004). The Emotional Integration of Childhood Experience: Physiological, Facial Expressive, and Self-Reported Emotional Response during the Adult Attachment Interview. *Developmental Psychology*, 40(5), 776–789. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.776>
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology*. Blackwell Publishing.

- Roskam, I. (2012a). La régulation des émotions chez l'enfant: une perspective développementale. In M. Mikolajczak & M. Deseilles (Eds.), *Traité de régulation des émotions* (pp. 43-458). De Boeck.
- Roskam, I. (2012b). *Les enfants difficiles (3-8 ans), Évaluation, développement et facteurs de risque*. Mardaga.
- Roskam, I. (2018). *Les émotions de l'enfant*. Philippe Duval.
- Roskam, I., & Meunier, J.-C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families?. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 33-47. <https://doi.org/10.1007/BF03173473>.
- Röttger-Rössler, B., Scheidecker, G., Funk, L., & Holodyski, M. (2015). Learning (by) Feeling: A Cross-Cultural Comparison of the Socialization and Development of Emotions. *Ethos*, 43(2), 187-220. <https://doi.org/10.1111/etho.12080>
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Emile ou de l'éducation*. Flammarion.
- Rozycka-Tran, J., Khanh Ha, T. T., Cieciuch, J., & Schwartz, S. H. (2017). Universals and specifics of the structure and hierarchy of basic human values in Vietnam. *Health Psychology Report*, 5(3), 193–204. <https://doi.org/10.5114/>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 619–700). John Wiley & Sons.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3–30. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.1.3>
- Ruttledge, R. A. & Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33.
- Saarni, C. (1985). Indirect processes in affect socialization. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, 34(4), 647–652. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.647>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). *Emotional Competence: A Developmental Perspective*. *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications*. Harper Collins Publishers.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 1-10.
- Santrock, J. W. (2007). *Topical Life-Span Development* (3rd Ed.). McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2014). *Life-Span Development*. McGraw-Hill Education.

- Scarfe, E. (2000). Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: A model and some cross-cultural data. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 5, pp. 37-63). Sage.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 92-120). Oxford University Press.
- Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37–46. <https://doi.org/10.1023/A:1021080323230>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research and Theory*, 19(3), 260-265.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 42(6), 921-933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Schwartz, S. H. (2014). Rethinking the concept and measurement of societal culture in light of empirical findings. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 45, 5–13. <https://doi.org/10.1177/0022022113490830>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25), 1–65. Academic Press.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lonnqvist, J. - E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Schwartz, S. H., & Sortheix, F. M. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi & L. Tay (Eds.). *Handbook of well-being*. DEF Publishers.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotional regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33, 906-16.
- Shipley, N. L., Jackson, M. J., & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work, experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.

- Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting Styles, Feeding Styles, Feeding Practices, and Weight Status in 4-12 Year-Old Children: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Psychology*, 14(6), 1849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01849>
- Sifneos, P. E., Apfel-Savitz, R., & Frankel, F. H. (1977). The phenomenon of 'Alexithymia', Observations in Neurotic and Psychosomatic Patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 47-57.
- Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-80. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>.
- Song, J.-H., & Trommsdorff, G. (2016). Linking maternal emotion socialization to boys' and girls' emotion regulation in Korea. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*. 6(2), 47-57. <https://doi.org/10.5723/csac.2016.6.2.047>
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184–1199. <https://doi.org/10.2307/1128475>
- Stifter, C. A., & Moyer, D. (1991). The regulation of positive affect: Gaze aversion activity during mother-infant interaction. *Infant Behavior & Development*, 14(1), 111–123. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(91\)90058-Z](https://doi.org/10.1016/0163-6383(91)90058-Z)
- Stovall, K. C., & Dozier, M. (2000). The development of attachment in new relationships: Single subject analyses for 10 foster infants. *Development and Psychopathology*, 12(2), 133–156. <https://doi.org/10.1017/S0954579400002029>
- Strassen Berger, K. (2011). *The Developing Person through the Life Span*. Worth Publishers.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., & Wiltink, J. (2014). How is emotional awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *PLoS ONE*, 9(3).
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.
- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Shaw, D. S., & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among European American and African American children. *Development and psychopathology*, 21(2), 393–415. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000224>
- Svetlak, M., Marsova, K., Bernatova, T., & Winklerova, L. (2017). Emotional awareness in adolescents – a pilot study of psychometric properties of the Czech adaptation of the levels of emotional awarenessscale for children LEAS-C. *Czech and Slovak Neurology and Neurosurgery*, 80(2), 197–207. <https://doi.org/10.14735/amcsnn2017197>

- Taylor, G., Monaghan, P., & Westermann, G. (2018). Investigating the association between children's screen media exposure and vocabulary size in the UK. *Journal of Children and Media*, 12(1), 51-65.
- Tcherkassof, A. (2009). *Les émotions et leurs expressions*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). La théorie de l'attachement : son importance dans un contexte pédiatrique. *Devenir*, 19(2), 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- Thompson, R. A. (1998). Early socio-emotional development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 25-104). Wiley.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 2. Negative affects*. Springer.
- Trommsdorff, G., & Kornardt, H. - J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452229645.n14>
- Trommsdorff, G., Cole, P. M., & Heikamp, T. (2012). Cultural Variations in Mothers' Intuitive Theories: A Preliminary Report on Interviewing Mothers from Five Nations about Their Socialization of Children's Emotions. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 158-169. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.158>
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44(2), 112-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.112>
- Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 288-307. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.288>
- Uchida, Y., Townsend, S. S. M., Markus, H. R., & Bergseiker, H. B. (2009). Emotions as within or between people? Cultural variations in lay theories of emotion expression and inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(11), 1427-1439.
- Valins, S. (1974). Persistent effects of information about internal reactions: Ineffectiveness of debriefing. In H. London & R. E. Nisbett (Eds.), *Thought and feeling: Cognitive alteration of feeling states*. Aldine.
- Vancorenland, S., Mikolajczak, M., Vanbroeck, N., & Rummens, G. (2014). Les compétences émotionnelles, un facteur à prendre en compte. *Education Santé*, 258, 34-47.
- Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. J. (2011). The Assessment of Emotional Awareness in Children Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265-73.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 233-253). Delachaux & Niestlé.
- Vergès, P., & Bouriche, B. (2001). *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Récupéré le 13 Juin, 2021, de <https://scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>

- Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121(3), 437–456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.437>.
- Weiss, J., Thomson, K., & Chan, L. (2014). A Systematic Literature Review of Emotion Regulation Measurement in Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 7, 629–648. <https://doi.org/10.1002/aur.1426>.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655–84.
- Wells, R., Rehman, U. S., & Sutherland, S. (2016). Alexithymia and social support in romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, 90, 371–376. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.029>
- Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2011). Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: The emotion regulation interview. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 346–354.
- Wilson, S. L., Raval, V. V., Salvina, J., Raval, P. H., & Panchal, I. N. (2012). Emotional expression and control in school-age children in India and the United States. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 50–76. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0005>
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Editions Gallimard.
- Wong, M. S., McElwain, N., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics as predictors of mother- and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23, 452–463. <https://doi.org/10.1037/a0015552>
- Wright, S. (1934). The Method of Path coefficients. *Annals of Mathematical Statistics*, 5(3), 161–215.
- Wu, D. Y. H. (1985). Child training in Chinese culture. In W. Tseng & D. Y. H. Wu (Eds.), *Chinese culture and mental health* (pp. 113–134). New York Academic Press.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo, J., & Wu, X. (2002) Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 481–491. <https://doi.org/10.1080/01650250143000436>
- Yeo, G. H., Cheah, C. S. L., & Sim, T. N. (2019). A tale of two countries: Singaporean and Chinese parents' emotion socialization during childhood and the relation to adolescents' emotion regulation. *International Journal of Psychology*, 55(2), 163–172. <https://doi.org/10.1002/ijop.12576>
- Zahn-Waxler, C., Friedman, R. J., Cole, P. M., Mizuta, I., & Hiruma, N. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development*, 67, 2462–2477. <https://doi.org/10.2307/1131634>
- Zeman, J., & Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: the transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33(6), 917–924. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.91700604000-00014>.

- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168. <https://doi.org/10.1097/00004703-2>
- Zieber, N., Kangas, A., Hock, A., & Bhatt, R. S. (2014). Infants' perception of emotion from body movements. *Child Development*, 85(2), 675-684. <https://doi.org/10.1111/cdev.12134>

BIBLIOGRAPHIE EN VIETNAMEIN

- Dương Thị Hoàng Yến (2004). *Trí tuệ cảm xúc của giáo viên tiểu học Hà Nội* [L'intelligence émotionnelle chez les enseignants en primaire à Hanoi]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Dương Thị Hoàng Yến (2008). Về mô hình trí tuệ cảm xúc thuần năng lực của J. Mayer và P. Salovey – một đóng góp quan trọng đầu tiên về quan điểm EI là một dạng trí tuệ mới [Du modèle de l'intelligence émotionnelle basé sur les compétences de J. Mayer et P. Salovey – première contribution importante à propos de l'idée de considérer l'EI comme une nouvelle forme d'intelligence]. *Tạp chí Tâm lý học*, 109.
- Dương Thị Hoàng Yến (2010). Về một quy trình phát triển trí tuệ cảm xúc theo mô hình EI97 [D'une procédure de développement de l'intelligence émotionnelle suivant le modèle d'EI97]. *Tạp chí Tâm lý học*, 130.
- Đào Duy Anh (1938/2015). *Việt Nam văn hóa sử cương* [Rapport sur l'histoire de la culture vietnamienne]. Nhà xuất bản Thế Giới.
- Đào Thị Oanh (2009). Một số khía cạnh trong biểu hiện xúc cảm của học sinh thiếu niên [Certains aspects dans l'expression émotionnelle chez les élèves préadolescent]. *Tạp chí Tâm lý học*, 2(119), 1-6.
- Đinh Thị Hồng Vân (2014). *Cách ứng phó với những cảm xúc âm tính trong quan hệ xã hội của trẻ vị thành niên thành phố Huế* [Les stratégies d'adaptation à des émotions négatives vécues dans les relations sociales chez les adolescents de la ville de Hue]. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam, Học viện Khoa học xã hội.
- Đoàn Xuân Hậu (2016). *Vai trò của năng lực cảm xúc của nhà quản trị cấp trung trong các ngân hàng* [Le rôle des compétences émotionnelles dans le travail des managers dans le secteur bancaire]. Luận án Tiến sĩ Kinh tế, Đại học Kinh tế quốc dân.
- Đỗ Thị Lệ Hằng (2009). Các tác nhân gây stress và cách ứng phó với stress của vị thành niên [Les facteurs de stress et les stratégies d'adaptation chez les adolescents vietnamiens]. *Tạp chí Tâm lý học*, 7(124), 20-26.
- Đỗ Thị Nga (2009). Đặc điểm trí tuệ cảm xúc của sinh viên sư phạm mầm non [Les caractéristiques de l'intelligence émotionnelle chez les étudiants en pédagogie maternelle]. *Tạp chí Tâm lý học*, 8(125).
- Đỗ Thu Hiền (2008). *Nghiên cứu đặc điểm nhân cách và mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên trường Đại học Công nghiệp Hà Nội* [Les traits de personnalité et le niveau de l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de l'Université de l'Industrie de Hanoi]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội.

- Hoàng Phê (2018). *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Hồng Đức.
- Hồ Lê (1995). *Quy luật ngôn ngữ, Quyển 1*. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- Huỳnh Thị Minh Hằng (2007). *Khảo sát mức độ biểu hiện trí tuệ cảm xúc của sinh viên trường Đại học Y được Thành phố Hồ Chí Minh* [L'enquête sur le niveau des manifestations de l'intelligence émotionnelles chez les étudiants de l'Université de médecine et de pharmacie de Ho Chi Minh ville]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Lê Hồng Lợi (2006). *Nghiên cứu trí tuệ cảm xúc của sinh viên trường Cao đẳng Văn hóa nghệ thuật tỉnh Nghệ An* [Une étude sur le niveau d'intelligence émotionnelle des étudiants de la Haute Ecole de la culture et des arts de la province de Nghe An]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế.
- Lê Minh Nguyệt (2009). Thực trạng sự cảm nhận về nhau trong quá trình tương tác giữa cha, mẹ với con ở tuổi thiếu niên [Représentations mutuelles au cours des interactions: une étude entre les adolescents, les pères et les mères]. *Tạp chí Tâm lý học [Vietnamese Journal of Psychology]*, 127(10), 58–63.
- Lê Mỹ Dung (2015). Thực trạng giáo dục kỹ năng xúc cảm – xã hội cho học sinh tiểu học ở nhà trường hiện nay [L'état de lieu de l'éducation socio-émotionnelle à l'attention des élèves en primaire]. *Tạp chí Khoa học – Đại học Sư phạm Hà Nội*, 6.
- Lê Thị Ngọc Thương (2011). *Khả năng kiểm soát cảm xúc ở học sinh ở một số trường Trung học phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh* [La capacité de régulation émotionnelle des élèves en fin secondaire dans certains lycées dans la région de Ho Chi Minh ville]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Lê Thị Ngọc Thương (2014). *Khảo sát trí tuệ cảm xúc của trẻ 4-5 tuổi ở một số trường mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh* [L'enquête sur l'intelligence émotionnelle des enfants de 4-5 ans dans certaines écoles maternelles à Ho Chi Minh ville]. *Tạp chí Khoa học – Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 57.
- Lê Thị Nhân Tuyết (2005). Hình ảnh người phụ nữ Việt Nam trước thềm thế kỷ XXI [Images des femmes vietnamiennes au nouveau millénaire]. Nhà xuất bản Thế Giới [The World].
- Lưu Thị Lan (1996). *Những bước phát triển ngôn ngữ trẻ em từ 1 đến 6 tuổi (trên tư liệu ngôn ngữ trẻ em ở nội thành Hà Nội)* [Le développement linguistique des enfants de 1 à 6 ans: le cas de la banlieue de Hanoi]. Luận án tiến sĩ ngữ văn, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội.
- Ngô Xuân Điệp (2009). *Nhận thức của trẻ tự kỷ Thành phố Hồ Chí Minh* [Les caractéristiques du fonctionnement cognitif des enfants autistes à Ho Chi Minh ville]. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện Tâm lý học, Viện Hàn lâm khoa học xã hội Việt Nam.
- Nguyễn Công Khanh (2002). *Cơ sở phương pháp luận nghiên cứu trí thông minh xúc cảm* [Bases méthodologiques des recherches dans le domaine de l'intelligence émotionnelle]. *Tạp chí Tâm lý học*, 11, 3-14.
- Nguyễn Công Khanh (2003). *Mô hình lý thuyết về trí thông minh xúc cảm* [Nouveau modèle théorique de l'intelligence émotionnelle]. *Tạp chí Giáo dục*, 61.

- Nguyễn Hồi Loan (2007). Trí tuệ cảm xúc của sinh viên các lớp chất lượng cao thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội [L'enquête sur le niveau d'intelligence émotionnelle des étudiants du programme d'excellence de l'Université nationale de Hanoi]. *Tạp chí Tâm lý học*, 104.
- Nguyễn Huy Tú (2000). Trí tuệ cảm xúc – bản chất và phương pháp chẩn đoán [Intelligence émotionnelle – le concept et les méthodes d'évaluation]. *Tạp chí Tâm lý học*, 6, 78-80.
- Nguyễn Huy Tú (2001). Chỉ số trí tuệ cảm xúc cao – một tiền đề thành công của nhà doanh nghiệp, quản lý [Un niveau élevé d'intelligence émotionnelle – une prémisses du succès des chefs d'entreprise et gestionnaires]. *Tạp chí Tâm lý học*, 1, 60-63.
- Nguyễn Khuê (2002). *Khổng Tử - chân dung, học thuyết và môn sinh* [Confucius – son portrait, sa philosophie et ses disciples]. Nhà xuất bản Phương Đông.
- Nguyễn Phước Cát Tường & Đinh Thị Hồng Vân (2010). Mối quan hệ giữa chỗ dựa xã hội và cách ứng phó với stress của sinh viên Trường Đại học Y dược – Đại học Huế [Les relations entre l'étayage social et les stratégies de coping contre le stress chez les étudiants en médecine et pharmacie – Université de Hue]. *Tạp chí Khoa học Giáo dục – Trường đại học Sư phạm Đại học Huế*, 1(13), 93-100.
- Nguyễn Thị Dung (2007). Một biện pháp tăng cường trí tuệ cảm xúc để cải thiện kết quả chủ nhiệm lớp của giáo viên trường Trung học cơ sở [Une méthode pour augmenter le niveau de l'intelligence émotionnelle chez les enseignants en premier secondaire dans leur travail de gestion de classe]. *Tạp chí tâm lý học*, 9.
- Nguyễn Thị Dung (2008). *Trí tuệ cảm xúc của giáo viên chủ nhiệm lớp trường Trung học cơ sở* [L'intelligence émotionnelle chez les enseignants responsables en premier secondaire]. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thị Hiền (2007). *Ảnh hưởng của trí tuệ cảm xúc với việc hình thành kỹ năng làm công tác chủ nhiệm lớp của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Hà Tây* [L'influence de l'intelligence émotionnelle dans l'élaboration des compétences de gestion de la classe chez les futurs enseignants du Collège de pédagogie de Ha Tay]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thị Hoàng Yến (2019). Thực trạng trải nghiệm cảm xúc tiêu cực trong giao tiếp với trẻ của giáo viên mầm non [Le vécu émotionnel des enseignants en maternelle face aux manifestations émotionnelles de leurs élèves]. *Tạp chí Giáo dục*, 4(65), 28-32.
- Nguyễn Thị Tuấn Anh (2008). *Trí tuệ cảm xúc của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Bình Dương* [L'intelligence émotionnelle des étudiants du Collège pédagogique de la province de Binh Duong]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Phan Kế Bính (1913-1914/2014). *Việt nam phong tục* [Les mœurs du Vietnam]. Nhà xuất bản Hồng Đức.
- Phan Thị Cẩm Linh (2015). *Tác động của trí tuệ cảm xúc đến căng thẳng trong công việc của nhân viên kế toán trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh* [L'influence de l'intelligence émotionnelle sur le sentiment de stress dans le travail des comptables à Ho Chi Minh ville]. Luận văn Thạc sĩ Quản trị kinh doanh, Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh.
- Phan Trọng Nam (2007). Mức độ trí thông minh và trí tuệ cảm xúc của sinh viên trường Đại học Đồng Tháp [L'intelligence cognitive et l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de l'Université pédagogique de Dong Thap]. *Tạp chí Tâm lý học*, 4.

- Phan Trọng Nam (2012). *Trí tuệ cảm xúc của sinh viên Đại học Sư phạm* [L'intelligence émotionnelle chez les étudiants des universités pédagogiques]. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- Thu Giang Nguyễn Duy Cần (2017). *Lão từ tinh hoa* [Les leçons de Lao Tseu]. Nhà xuất bản Trẻ.
- Thu Giang Nguyễn Duy Cần (2014). *Phật học tinh hoa* [Les élites du bouddhisme]. Nhà xuất bản Trẻ.
- Trần Đình Hượu (1994). *Từ hiện đại đến truyền thống* [De la modernité à la tradition]. Nhà xuất bản Văn hóa.
- Trần Hoàng Thị Thu Thủy (2014). *Biểu hiện tình cảm của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh* [L'expression émotionnelle des enfants de 5-6 ans dans certaines écoles maternelles à Ho Chi Minh ville]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học – Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Trần Long (2006), *Sự thể hiện tính biểu cảm của tiếng Việt về mặt từ vựng và ngữ pháp* (có so sánh với tiếng Anh) [L'expressivité sémantique et grammaticale de la langue vietnamienne (en comparaison avec la langue anglaise)]. Luận án tiến sĩ ngữ văn, Viện Khoa học xã hội vùng Nam bộ, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam.
- Trần Ngọc Thêm (1999). *Cơ sở văn hóa Việt Nam* [Les fondements de la culture vietnamienne]. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Trần Quốc Vượng (2006). *Cơ sở văn hóa Việt Nam* [The cultural background of Vietnam]. Nhà xuất bản Giáo dục [Education Publisher].
- Trần Thế Phi (2016). *Án dụ ý niệm cảm xúc trong thành ngữ tiếng Việt (so sánh với thành ngữ tiếng Anh)* [Les métaphores émotionnelles dans les proverbes vietnamiens (comparaison avec les proverbes en anglais)]. Luận án tiến sĩ ngữ văn, Đại học Quốc gia TP.HCM.
- Trần Thị Gấm (2012). *Thực trạng mức độ nhận thức về trí tuệ cảm xúc của sinh viên chuyên ngành Tâm lý-giáo dục – Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh* [L'état de lieu du niveau de connaissance sur l'intelligence émotionnelle chez les étudiants en psychopédagogie de l'Université pédagogique de Ho Chi Minh ville]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Trần Thị Hồng Hạnh (2012). Một số vấn đề ngôn ngữ và văn hóa thông qua ý niệm lòng, ruột, bụng, dạ trong tiếng Việt [Quelques problèmes linguistiques derrières les notions de lòng, ruột, bụng, dạ dans la langue vietnamienne]. *Tạp chí Ngôn ngữ học*, 11, 30-36.
- Trần Thị Thu Mai & Lê Thị Ngọc Thương (2012). Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh ở một số trường Trung học phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh [La régulation émotionnelle des élèves en fin secondaire dans certains lycées dans la région de Ho Chi Minh ville]. *Tạp chí Khoa học – Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 39.
- Trần Thị Thu Mai & Nguyễn Hữu Long (2012). Kỹ năng sống của thiếu niên Thành phố Hồ Chí Minh [Les compétences socio-émotionnelles des enfants et adolescents à Ho Chi Minh ville]. *Tạp chí Khoa học – Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 35, 18-25.

- Trần Thị Tú Anh & Trịnh Thị Thúy (2017). Phát triển năng lực cảm xúc-xã hội cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học môn tiếng Việt [Développer les compétences socio-émotionnelles des élèves en troisième classe de primaire dans le travail d'enseignement de la langue vietnamienne]. *Chuyên san Khoa học Giáo dục*, 4(44).
- Trần Trung Hiếu (2015). *Tính nghiệm thân của các ý niệm chỉ cảm xúc trong kết cấu “x (vị từ) + bộ phận cơ thể người” trong tiếng Việt dưới góc nhìn của ngôn ngữ học tri nhận (so sánh với tiếng Anh)”* [La dimension auto-réflexive des locutions verbales exprimant des émotions dans la structure « x (locution verbale) + parties du corps » dans la langue vietnamienne sous l'angle de vue de la linguistique perceptive]. Luận án Tiến sĩ Ngôn ngữ học so sánh đối chiếu, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- Trương Thị Khánh Hà (2012). Phong cách giáo dục của cha mẹ và ảnh hưởng của nó đối với con tuổi vị thành niên [Les styles parentaux et leur influence aux adolescents vietnamiens]. *Tạp chí Tâm lý học*, 157.
- Trương Thị Khánh Hà & Nguyễn Thị Thủy Vân (2015). Trí tuệ cảm xúc và các mối quan hệ [L'intelligence émotionnelle et les relations des adolescents]. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội : Khoa học xã hội và nhân văn*, 1(31), 20-28.
- Văn Thị Kim Cúc (2005). Cảm xúc của trẻ lang thang kiếm sống trên đường phố Hà Nội [Les émotions chez les enfants de rue de Ha Noi]. *Tạp chí Tâm lý học*, 8.
- Võ Hoàng Anh Thư (2010). *Trí tuệ cảm xúc của học sinh Trung học phổ thông thành phố Bảo Lộc – Lâm Đồng* [L'intelligence émotionnelle des lycéens de la ville de Bao Loc – province de Lam Dong]. Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Võ Thị Tường Vy (2010). *Các cách điều chỉnh xúc cảm không mong muốn của học sinh Trung học cơ sở* [Les stratégies de régulation des émotions défavorables chez les collégiens vietnamiens]. Kỷ yếu khoa học quốc tế « Nhu cầu, định hướng và đào tạo tâm lý học đường tại Việt Nam », Đại học Sư phạm Huế.
- Vũ Đức Nghiệu (2007). Những đơn vị từ vựng biểu thị tâm lý, ý chí, tình cảm có yếu tố chỉ bộ phận cơ thể người trong tiếng Việt [Les unités lexicales indiquant les sentiments et volontés qui contiennent les parties du corps dans la langue vietnamienne]. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 23, 156-163.

Annexes

Annexe 1

Profil des compétences émotionnelles (PCE, Brasseur et al., 2013)

Merci pour le temps que vous consacrerez à répondre à ce questionnaire et pour l'intérêt que vous lui accorderez. Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau. Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la phrase écrite ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon, au contraire **5** signifie que vous correspondez parfaitement à ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					

13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.
17. Si quelque chose me déplaît j'arrive à l'exprimer calmement.
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.

-
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.
-
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.
-
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.
-
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.
-
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.
-
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.
-
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.
-
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.
-
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.
-
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.
-
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.
-
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.
-
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.
-
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.
-
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.
-
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.
-
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.
-

Annexe 2

Inventaire de Régulation émotionnelle – version francophone (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015), l’adaptation de l’Emotion Regulation checklist (Shields & Cicchetti, 1997)

Indiquez à quelle fréquence le comportement énoncé est manifesté par l’enfant, en entourant le chiffre correspondant à votre réponse.

Votre enfant...	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. Est un enfant joyeux	1	2	3	4
2. Montre de grandes variations d’humeur (état émotionnel de l’enfant est difficile à anticiper car il change rapidement d’une humeur positive à une humeur négative)	1	2	3	4
3. Répond positivement lorsqu’un adulte l’aborde de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
4. Réagit bien aux transitions d’une activité à l’autre (ne devient pas fâché, irrité, en détresse ou trop excité quand il passe d’une activité à l’autre)	1	2	3	4
5. Se remet rapidement d’épisodes de détresse ou de contrariété (par ex., ne fait pas la moue, ne boude pas, ou ne reste pas renfrogné, anxieux ou triste suite à des événements émotionnellement difficiles)	1	2	3	4
6. Est facilement frustré	1	2	3	4
7. Répond positivement lorsque d’autres enfants l’abordent de façon neutre ou amicale	1	2	3	4
8. Est enclin à faire facilement des crises ou des accès de colère	1	2	3	4
9. Est capable de tolérer un délai de satisfaction de ses besoins	1	2	3	4
10. Prend plaisir dans la détresse des autres (par ex., rit quand une autre personne se blesse ou est punie ; aime taquiner les autres)	1	2	3	4
11. Peut moduler son excitation dans des situations émotionnellement excitantes (par ex., n’est pas surexcité dans des situations de jeux « énergiques » ou dans des contextes inappropriés)	1	2	3	4

12.	Pleurniche ou s'accroche à l'adulte	1	2	3	4
13.	Est enclin à se montrer turbulent ou exubérant	1	2	3	4
14.	Répond avec colère aux limites posées par l'adulte	1	2	3	4
15.	Peut dire quand il se sent triste, fâché ou furieux, craintif ou apeuré	1	2	3	4
16.	Semble triste ou indifférent	1	2	3	4
17.	Est trop exubérant lorsqu'il essaie de s'engager dans un jeu avec d'autres	1	2	3	4
18.	Manifeste peu d'expression affective (l'enfant semble émotionnellement absent, ou inexpressif)	1	2	3	4
19.	Répond négativement lorsque les autres enfants l'abordent de façon neutre ou amicale (par ex., peut parler avec un ton de voix agressif ou répondre de façon apeurée)	1	2	3	4
20.	Est impulsif	1	2	3	4
21.	Est empathique envers les autres ; montre de l'intérêt, de l'attention lorsque les autres sont contrariés ou en détresse	1	2	3	4
22.	Manifeste de l'exubérance que les autres trouvent envahissante ou dérangement	1	2	3	4
23.	Manifeste des émotions négatives appropriées (colère, peur, frustration, détresse) en réponse à des actes hostiles, agressifs ou intrusifs des autres	1	2	3	4
24.	Manifeste des émotions négatives lorsqu'il essaie de s'engager dans un jeu avec les autres	1	2	3	4

Annexe 3

Echelle des niveaux de Conscience Emotionnelle pour enfants – version française, adaptée de *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C, Bajgar et al., 2005)

Dans les parties suivantes, différentes situations sont décrites. Chaque situation implique deux personnes : toi-même et une autre personne. Décris s'il te plaît ce que tu ressentirais dans ces situations. Décris également ce que l'autre personne ressentirait. Tu dois utiliser le mot « *ressentir* » dans tes réponses. Peu importe que ta réponse soit courte ou longue. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. La seule chose importante est d'écrire sur ce que toi et l'autre personne ressentiriez.

- (1) Tu es en train de faire une course importante avec un ami que tu entraînes depuis un certain temps. Alors que tu es tout près de la ligne d'arrivée, tu te tords la cheville, tombes au sol et ne peux plus continuer. Ton ami, lui, gagne la course. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton ami ?
- (2) Tu reviens le soir à la maison avec ta maman. Alors que vous tournez dans votre rue, vous voyez des camions de pompiers garés tout près de votre maison. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ta maman ?
- (3) Ton ami et toi décidez d'économiser votre argent de poche pour acheter quelque chose de spécial ensemble. Quelques jours plus tard, ton ami te dit qu'il a changé d'avis et qu'il a dépensé son argent. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton ami ?
- (4) Une personne qui a dit des choses très méchantes à ton sujet dans le passé vient vers toi et dit quelque chose de très gentil. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait l'autre personne ?
- (5) Ton papa t'apprend que le chien de la famille a été écrasé par une voiture et que le vétérinaire doit le piquer, ce qui mettra fin à sa vie. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton papa ?
- (6) Toi et beaucoup d'autres enfants êtes en train de courir (dans la cour) durant le temps de midi. Toi et un autre enfant vous vous cognez l'un à l'autre et vous tombez tous les deux violemment contre le sol. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait l'autre enfant ?
- (7) Le dentiste te dit que tu as des problèmes aux dents et qu'il faut les soigner rapidement. Le dentiste te fixe rendez-vous pour revenir le lendemain. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait le dentiste ?
- (8) Ton professeur te dit que ton travail n'est pas bon et qu'il faut l'améliorer. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton professeur ?

- (9) Tu es devenu très bon ami avec la nouvelle de la classe. Vous passez beaucoup de temps ensemble et vous pensez que vous vous connaissez très bien. Un jour, elle t'invite à sa maison. Tu découvres que sa famille est très riche et que ton amie a tout ce que tu as toujours voulu. Elle te dit qu'elle a gardé ça secret parce qu'elle pensait que les autres enfants ne voudraient être avec elle que pour son argent. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton amie ?
- (10) On est en train de constituer les équipes et la plupart des joueurs ont été choisis. Il reste deux enfants et tu es un de ceux-là. Mais il ne faut plus qu'un seul joueur. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait l'autre enfant ?
- (11) Ton ami partage ses chips avec toi et quelques autres enfants. Tu remarques qu'il donne plus de chips aux autres enfants qu'à toi. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton ami ?
- (12) Ton (ta) meilleur(e) ami(e) vient te voir après avoir été absent pendant plusieurs semaines. Comment te sentirais-tu ? Comment se sentirait ton ami(e) ?

Annexe 4

Questionnaire des réactions parentales aux émotions des enfants (QRP-EP), l'adaptation francophone du *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes et al., 1990)

Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de 1 (très peu probable) à 7 (très probable) la probabilité que vous réagissiez à chacune (A à F) des situations décrites. Voici un exemple de réponse :

	Si mon enfant se fâche parce qu'il est malade ou blesse et qu'il ne peut pas aller à la fête d'anniversaire de son ami...	1	2	3	4	5	6	7
A	J'envole mon enfant dans sa chambre pour qu'il se calme		X					
B	Je me fâche contre lui			X				
C	J'aide mon enfant à trouver des façons d'être avec des amis malgré tout (par exemple inviter des amis à la maison après la fête)						X	
D	Je lui dis de ne pas s'en faire d'avoir manqué la fête					X		
E	J'encourage mon enfant à exprimer sa colère et sa frustration				X			
F	Je console mon enfant et je fais une activité amusante avec lui afin qu'il se sente mieux même s'il a manqué la fête			X				

Veuillez remplir les situations ci-dessous :

	Situation 1. Si mon enfant perd un objet auquel il tient beaucoup (p.ex. son doudou) et qu'il réagit en pleurant	1	2	3	4	5	6	7
A	Je suis fâché(e) contre lui de ne pas avoir fait attention et d'en pleurer par la suite							
B	Je dis à mon enfant que sa réaction est exagérée							
C	J'aide mon enfant à penser à des endroits où il n'a pas encore regardé							
D	Je distrais mon enfant en lui parlant de choses joyeuses							
E	Je lui dis que c'est normal de pleurer lorsque l'on est malheureux							
F	Je lui dis que c'est ce qui arrive lorsque l'on ne fait pas attention							

Situation 2. Si mon enfant a peur des vaccins et qu'il devient agité et pleurnichard en attendant de recevoir sa pique...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	Je lui dis de se ressaisir s'il/elle ne veut pas être privé d'une activité qu'il aime (par exemple regarder la télévision)						
B	J'encourage mon enfant à parler de ce qui lui fait peur						
C	Je dis à mon enfant de ne pas s'en faire avec le vaccin						
D	Je lui dis de ne pas nous faire honte par ses pleurs						
E	Je le réconforte avant et après le vaccin						
F	Je parle à mon enfant de moyens qu'il pourrait adopter pour que ça fasse moins mal (comme se détendre pour que ça ne fasse plus mal ou prendre de grandes respirations)						
Situation 3. Si mon enfant arrive en criant pour m'annoncer qu'il a réussi à écrire son nom alors que je viens tout juste d'endormir le bébé...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	Je dis sèchement à mon enfant d'arrêter de crier						
B	Je suis frustré(e) par le comportement de mon enfant						
C	Je dis à mon enfant de ne pas crier car il peut réveiller le bébé et que les bébés ont besoin de beaucoup de sommeil						
D	Je félicite mon enfant pour son accomplissement						
Situation 4. Si mon enfant joue avec d'autres enfants et que l'un d'entre eux lui crie des insultes et que mon enfant se met à pleurer...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	Je dis à mon enfant de ne pas s'en faire avec ça						
B	Je me sens moi-même troublé(e)						
C	Je dis à mon enfant de bien se comporter s'il ne veut pas retourner à la maison tout de suite						
D	J'aide mon enfant à penser à des choses positives qu'il pourrait faire quand d'autres enfants le taquinent (par exemple trouver d'autres activités)						
E	Je le réconforte et je joue à un jeu avec lui pour qu'il cesse de penser à l'événement qui l'a troublé						
F	Je l'encourage à parler de la peine que l'on ressent lorsque l'on se fait taquiner						
Situation 5. Si nous sommes au magasin et que mon enfant se met à faire une colère parce que je refuse de lui acheter un jeu assez cher qu'il vient de voir dans le rayon...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	J'encourage mon enfant à exprimer sa colère et sa frustration						
B	Je vais le reconduire dans la voiture pour qu'il se calme						
C	Je lui dis qu'on ne pique pas une colère pour ça						
D	Je console mon enfant et lui propose d'acheter son bonbon préféré pour qu'il se sente mieux même s'il n'a pas le jeu						
E	J'aide mon enfant à trouver d'autres façons d'obtenir le jeu (Saint-Nicolas, anniversaire,)						
F	Je me fâche sur lui						

Situation 6. Si nous sommes à une cérémonie de mariage et qu'à l'église, mon enfant rit avec sa petite cousine assise derrière lui...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	Je souris à mon enfant pour lui indiquer ma compréhension						
B	Je dis à mon enfant de se retourner et de se taire						
C	Je me sens gêné(e) par le comportement de mon enfant						
D	Je dis à mon enfant qu'il ne faut pas rire pendant une cérémonie de mariage car ça dérange les gens						
Situation 7. Si mon enfant est effrayé et qu'il ne parvient pas à s'endormir après avoir vu à la télévision une émission d'horreur ou qui fait peur...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	J'encourage mon enfant à parler de ce qui lui a fait peur						
B	Je me fâche contre lui à cause de ses enfantillages						
C	Je dis à mon enfant que sa réaction est exagérée						
D	J'aide mon enfant à penser à des moyens qui lui permettraient de s'endormir (par exemple prendre un jouet avec lui dans le lit ou laisser les lumières allumées)						
E	Je lui dis de se coucher sans quoi il ne pourrait plus écouter la télévision						
F	Je fais quelque chose d'amusant avec mon enfant pour l'aider à oublier ce qui lui a fait peur						
Situation 8. Si mon enfant se fâche parce qu'il est malade ou blesse et qu'il ne peut pas aller à la fête d'anniversaire de son ami...							
	1	2	3	4	5	6	7
A	J'envoie mon enfant dans sa chambre pour qu'il se calme						
B	Je me fâche contre lui						
C	J'aide mon enfant à trouver des façons d'être avec des amis malgré tout (par exemple inviter des amis à la maison après la fête)						
D	Je lui dis de ne pas s'en faire d'avoir manqué la fête						
E	J'encourage mon enfant à exprimer sa colère et sa frustration						
F	Je console mon enfant et je fais une activité amusante avec lui afin qu'il se sente mieux même s'il a manqué la fête						

Annexe 5

Echelle de satisfaction de vie (version francophone, Blais et al., 1989), adaptée de *Satisfaction with life scale* (SWLS, Diener et al., 1985)

Nous présentons ci-dessous cinq énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à la droite de l'énoncé. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de sept points s'interprète comme suit :

Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7
Encercler						
1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux	1	2	3	4	5	6 7
2. Mes conditions de vie sont excellentes	1	2	3	4	5	6 7
3. Je suis satisfait(e) de ma vie	1	2	3	4	5	6 7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu des choses importantes que je voulais de la vie	1	2	3	4	5	6 7
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien	1	2	3	4	5	6 7

Annexe 6

Questionnaire du portrait des valeurs humains – version française révisée (PVQ-RR, Schwartz et al., 2014)

Les phrases qui suivent décrivent des personnes. Pouvez-vous lire chaque description et vous demander pour chacune d'elles, dans quelle mesure cette personne est comme vous ou différente de vous ? Mettez une croix dans la colonne de droite qui correspond au degré auquel la personne décrite est comme vous. Légende : 1 = Pas du tout comme moi ; 2 = Pas comme moi ; 3 = Un peu comme moi ; 4 = Moyennement comme moi ; 5 = Comme moi ; 6 = Tout à fait comme moi.

[illegible]

	1	2	3	4	5	6
12. C'est important pour lui d'avoir le pouvoir que l'argent peut apporter	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. C'est important pour lui d'éviter la maladie et de protéger sa santé	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. C'est important pour lui d'être tolérant envers toutes sortes de personnes et de groupes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. C'est important pour lui de ne jamais violer des règles ou des règlements	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. C'est important pour lui de prendre ses propres décisions à propos de sa vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. C'est important pour lui d'avoir d'avoir des ambitions dans la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. C'est important pour lui de maintenir les valeurs et les façons de penser traditionnelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. C'est important pour lui que les gens qu'il connaît aient pleinement confiance en lui	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. C'est important pour lui d'être riche	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. C'est important pour lui de participer à des activités destinées à défendre la nature	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. C'est important pour lui de ne jamais embêter personne	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. C'est important pour lui de se forger ses propres opinions	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. C'est important pour lui de protéger son image publique	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. C'est important pour lui d'aider les gens qui lui sont chers	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. C'est important pour lui de se sentir personnellement protégé et en sécurité	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. C'est important pour lui d'être un ami fiable et digne de confiance	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. C'est important pour lui de prendre des risques qui rendent la vie passionnante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. C'est important pour lui d'avoir le pouvoir de faire faire ce qu'il veut aux gens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. C'est important pour lui de planifier ses activités de façon indépendante	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. C'est important pour lui de suivre les règles, même si personne ne le surveille	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. C'est important pour lui d'avoir beaucoup de succès	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. C'est important pour lui de suivre les coutumes de sa famille ou les coutumes d'une religion	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. C'est important pour lui d'écouter et de comprendre les gens qui sont très différents de lui	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. C'est important pour lui d'avoir un Etat fort qui est capable de protéger ses citoyens	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. C'est important pour lui de jouir des plaisirs de la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. C'est important pour lui que chacun, où qu'il se trouve dans le monde, ait des chances égales dans la vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. C'est important pour lui d'être humble	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. C'est important pour lui d'arriver à comprendre les choses par lui-même	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. C'est important pour lui d'honorer les pratiques traditionnelles de sa culture	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. C'est important pour lui d'être la personne qui dit aux autres ce qu'ils ont à faire	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. C'est important pour lui d'obéir à toutes les lois	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. C'est important pour lui de faire toutes sortes de nouvelles expériences	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. C'est important pour lui de posséder des objets coûteux qui témoignent de sa richesse	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. C'est important pour lui de protéger l'environnement naturel contre la destruction ou la pollution	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. C'est important pour lui de profiter de toutes les occasions de s'amuser	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. C'est important pour lui de se préoccuper de tous les besoins de ses proches	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. C'est important pour lui que les gens reconnaissent ce qu'il accomplit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. C'est important pour lui de ne jamais se faire humilier	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. C'est important pour lui que son pays se protège de toutes les menaces	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. C'est important pour lui de ne jamais mettre d'autres personnes en colère	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. C'est important pour lui que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'il ne connaît pas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. C'est important pour lui d'éviter tous les dangers qui peuvent se présenter	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Les compétences émotionnelles des enfants et adolescents vietnamiens

54. C'est important pour lui de se contenter de ce qu'il a et de ne pas demander davantage	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. C'est important pour lui que tous ses amis et toute sa famille puissent entièrement compter sur lui	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. C'est important pour lui d'être libre de choisir par lui-même ce qu'il fait	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. C'est important pour lui d'accepter les gens, même quand il n'est pas d'accord avec eux	☐	☐	☐	☐	☐	☐
