



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Conférence pour U.P.,  
Bonnevillle, 26 février 2026*

# **Comprendre son cerveau pour mieux vivre-ensemble ?**

**Edouard GENTAZ**

Professeur de Psychologie du Développement

Directeur de Recherche au CNRS

[Edouard.Gentaz@unige.ch](mailto:Edouard.Gentaz@unige.ch)

<http://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/index.html>

# Voulons-nous encore vivre-ensemble ?

- Nos démocraties ont un besoin crucial pour perdurer et se développer : le soutien de leurs citoyens les mieux éduqués possibles.
- La nature même des buts de l'éducation -**préparer les personnes à une vie dotée de sens, au travail, et à la citoyenneté**- et leur éventuelle hiérarchie fait l'objet d'intenses débats et de désaccords entre les personnes, qui diffèrent largement sous un grand nombre de dimensions (genre, âge, personnalité, sexualité, handicaps, classe sociale, origine culturelle, religion, etc.).

# Voulons-nous encore vivre-ensemble ?

- Tous les jeunes adultes des démocraties modernes doivent apprendre à devenir des participants actifs s'informant eux-mêmes sur les questions qu'ils devront traiter en tant qu'électeurs ou élus dans le cadre d'une organisation sociale commune et partagée.
- Mais le contexte actuel est inquiétant car, ajouté aux **inégalités mondiales grandissantes et au changement climatique**, il se caractérise en particulier par :
  - une « **archipélisation** » de la société,
  - une « **info-obésité** » voyant se décupler fausses informations
  - et « **bulles informationnelles** »,généralisant chez les personnes des attitudes de « post-vérité » et de défiance grandissante envers la démocratie moderne.

# Voulons-nous encore vivre-ensemble ?

- Malgré des progrès incroyables depuis 1800 dans le domaine de la santé, l'alimentation, la pauvreté, ou la sécurité
  - L'espérance de vie moyenne est passée entre 1800 à 2020 de 30 ans à 80 ans .
  - Le taux de mortalité infantile (i.e., le % d'enfants qui meurent avant 5 ans) a été divisée par 100 ; il est passé de 35% à quelques dixièmes.
  - Le pourcentage de mères mourant en couches de 1,2% à 0,0004 %.
  - Le nombre d'enfants ayant succombé aux maladies infectieuses comme la rougeole, la diarrhée, ou la pneumonie a fortement baissé et presque disparue en Europe.
  - Les questions de subsistances et de famines, ont quasiment disparu.

# Voulons-nous encore vivre-ensemble ?

Ces progrès incroyables sont dus à la combinaison de plusieurs facteurs :

- les avancées de la science et de la médecine,
- la croissance des richesses et les dépenses sociales,
- l'augmentation et la généralisation de l'éducation et de la sécurité,
- les innovations technologiques et sociales,
- la lutte contre les inégalités et les discriminations
- l'approfondissement de la démocratie et l'état de droit.

Ces facteurs de progrès sont inspirés par les idéaux des

Lumières : la raison, la science et l'humanisme (Pinker, 2018).

Malgré ces progrès, un sentiment de crise ou déclin existe

# Voulons-nous encore vivre-ensemble ?

- Deux types de réactions émergent : **celle du retrait du monde ou celle du combat.**
- Ces deux réactions concurrentes témoignent de la même défiance de l'autre.
- Elles fragilisent notre vivre-ensemble car ce dernier « exige de renoncer à un peu de soi pour vivre avec ceux qui ne sont pas nous ».
- Nous avons besoin de ce vivre-ensemble pour grandir ensemble. (Tavoillot, 2024).

Tavoillot, P.-H. (2024). *Voulons-nous encore vivre ensemble ?* Paris : Odile Jacob

Gentaz, É. (2024). Former à l'esprit critique et au changement de point de vue. Comment éduquer les citoyen-ne⋆ du XXI<sup>e</sup> siècle à développer des démocraties modernes ? *A.N.A.E.*, 189, 117-119.

# Les apports des recherches en neurosciences et psychologie

- Hypothèse: comprendre le fonctionnement de notre cerveau et de notre psychologie peut favoriser le vivre-ensemble
- Mise en œuvre d'études pour tester des hypothèses
- Méthode:
  - Etudes en neurosciences = données biologiques
  - Etudes en Psychologie = données comportementales
  - Méthodologie expérimentale utilisée pour récolter des données
- Publications des résultats dans des revues scientifiques

# Questions sur l'évolution de la morale ?

(échelle de 1 à 5, de «pas du tout d'accord» à «totalement d'accord» )

Q1- Diriez-vous, qu'en général, les humains ont tendance à se montrer honnêtes avec les autres ?

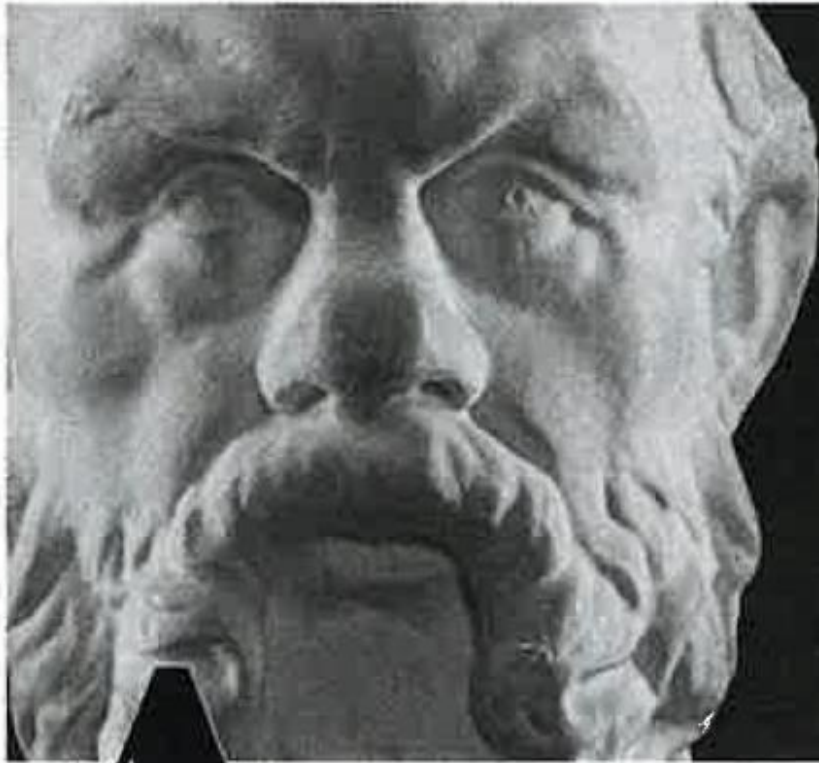
Q2- Diriez-vous, qu'en général, les humains ont tendance à se montrer bienveillants avec les autres ?

Q3- Les gens sont-ils plus honnêtes, généreux, polis, respectueux ou aimables qu'avant ?

**Score : x / 15 ?**

# ***Le sentiment de déclin moral : une longue histoire***

Le sentiment d'un déclin moral n'est pas nouveau mais il existe depuis l'Antiquité: l'historien romain Tite-Live se plaignait du « *processus de déclin moral* » auquel faisait face sa société.



“ Les jeunes d'aujourd'hui aiment le luxe ; ils sont mal élevés, méprisent l'autorité, n'ont aucun respect pour leurs aînés et bavardent au lieu de travailler.

*Socrate, V<sup>e</sup> siècle avant notre ère*

782 | Nature | Vol 618 | 22 June 2023

## Article

# The illusion of moral decline

<https://doi.org/10.1038/s41586-023-06137-x>


Adam M. Mastroianni<sup>1✉</sup> & Daniel T. Gilbert<sup>2</sup>

Received: 11 July 2022

Accepted: 26 April 2023

Published online: 7 June 2023

Open access

 Check for updates

Anecdotal evidence indicates that people believe that morality is declining<sup>1,2</sup>. In a series of studies using both archival and original data ( $n = 12,492,983$ ), we show that people in at least 60 nations around the world believe that morality is declining, that they have believed this for at least 70 years and that they attribute this decline both to the decreasing morality of individuals as they age and to the decreasing morality of successive generations. Next, we show that people's reports of the morality of their contemporaries have not declined over time, suggesting that the perception of moral decline is an illusion. Finally, we show how a simple mechanism based on two well-established psychological phenomena (biased exposure to information and biased memory for information) can produce an illusion of moral decline, and we report studies that confirm two of its predictions about the circumstances under which the perception of moral decline is attenuated, eliminated or reversed (that is, when respondents are asked about the morality of people they know well or people who lived before the respondent was born). Together, our studies show that the perception of moral decline is pervasive, perdurable, unfounded and easily produced. This illusion has implications for research on the misallocation of scarce resources<sup>3</sup>, the underuse of social support<sup>4</sup> and social influence<sup>5</sup>.

# Méthode et résultats – partie 1

- Analyse de 177 sondages conduits de 1949 à 2019, avec 220 000 personnes aux États-Unis, ainsi que 58 sondages comptabilisant plus de 350 000 participants de 59 pays de 1996 à 2007.
- Les résultats révèlent que les personnes (quels que soient les époques, pays, formulation des questions, âge, genre, origine ethnique ou idéologie politique) ont le sentiment que le sens moral régresse.
- Ce déclin moral serait lié au fait de prendre de l'âge, ainsi qu'à l'arrivée de nouvelles générations moins vertueuses.
- En moyenne, cette perte des valeurs commence à peu près au moment de la naissance des participants de chaque étude.
- Dans cette perspective, nous devrions donc observer une baisse des comportements prosociaux et une augmentation des comportements antisociaux au cours de cette période.

# Questions sur l'état de la morale actuelle ?

(échelle de 1 à 5, de «pas du tout d'accord» à «totalement d'accord» )

- 1- Diriez-vous, que la plupart du temps, les autres essaient de vous aider ?
  
- 2- Diriez-vous, que la plupart du temps, les autres pensent-ils à leurs collègues ?
  
- 3- Diriez-vous, que la plupart du temps, les gens ne dépassent pas dans une file d'attente ?

**Score : x / 15 ?**

# Méthode et résultats – partie 2

- En analysant 107 sondages (portant sur 4 millions de personnes vivant aux USA entre 1965 et 2020), n'observent pas cette baisse :
- le taux de moralité quotidienne et de comportement antisociaux (dépassement dans une file d'attente ou des agressions, etc.) restent similaires durant toute cette période à travers ces sondages.

# Explications

- Pour expliquer cette illusion cognitive du déclin moral, les chercheurs proposent que cette dernière serait créée par la combinaison de deux biais cognitifs spontanés.
  - Le premier, **le biais de négativité**, est la tendance des personnes à accorder un poids et une considération disproportionnés aux informations et aux événements négatifs dans la prise de décision et la perception.
  - Le second, **le biais de mémoire**, se traduit par le fait que nos souvenirs négatifs s'estompent plus rapidement que nos souvenirs positifs.

*«Le premier biais fait passer le présent pour un désert moral, le deuxième biais fait passer le passé pour un univers fabuleusement moral»*

# Conclusions et implications

- Ce sentiment de déclin moral serait en fait une illusion morale qui résulte de la combinaison de deux biais cognitifs spontanés
- Conséquences concrètes sur nos sociétés ?
  - Risque d'isolement des personnes, diminution des interactions avec leur environnement, ou des demandes d'aide; les autres sont potentiellement « mauvais».
  - « *L'illusion du déclin moral peut rendre les individus dangereusement sensibles à la manipulation par des acteurs malveillants* », indique l'étude, évoquant notamment les personnalités politiques qui pourraient appeler à concentrer plus de pouvoirs dans leur main, dans le but d'endiguer cette fausse crise.

# Quelques grands principes

Pour développer un accompagnement favorisant le vivre-ensemble, il existe de grands principes sur lesquels les adultes peuvent se fonder pour éduquer les enfants dans nos sociétés individualistes et hyperconnectées :

**P1 : la valorisation de comportements prosociaux destinés au bénéfice d'autrui (aider, partager, coopérer, reconforter) via les compétences émotionnelles et les jeux**

P2 : la valorisation d'un apprentissage par essais-erreurs pour comprendre le monde, s'intéresser à la « vérité scientifique » et aux idées nouvelles ;

# Quelques grands principes

P3: la valorisation de l'esprit critique et du changement de point de vue ;

P4: la confiance a priori dans l'autre ;

P5: l'égalité et l'équité des traitements afin de favoriser une inclusion et accessibilité universelle ;

P6: le respect de l'autre, des règles ;

P7: l'exemplarité des adultes;

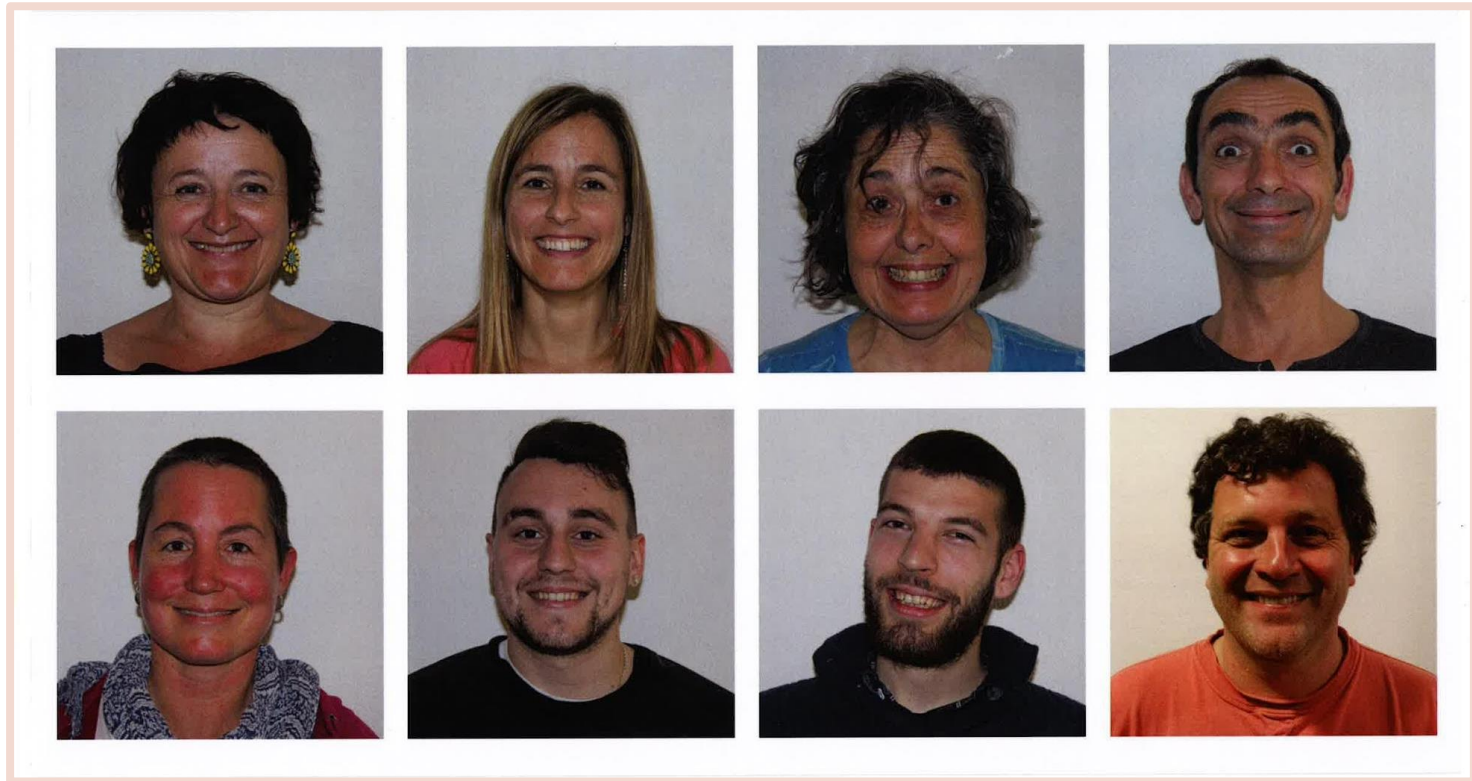
P8: l'apprentissage à mener de véritables dialogues

# Question : la reconnaissance des émotions est-elle facile ?

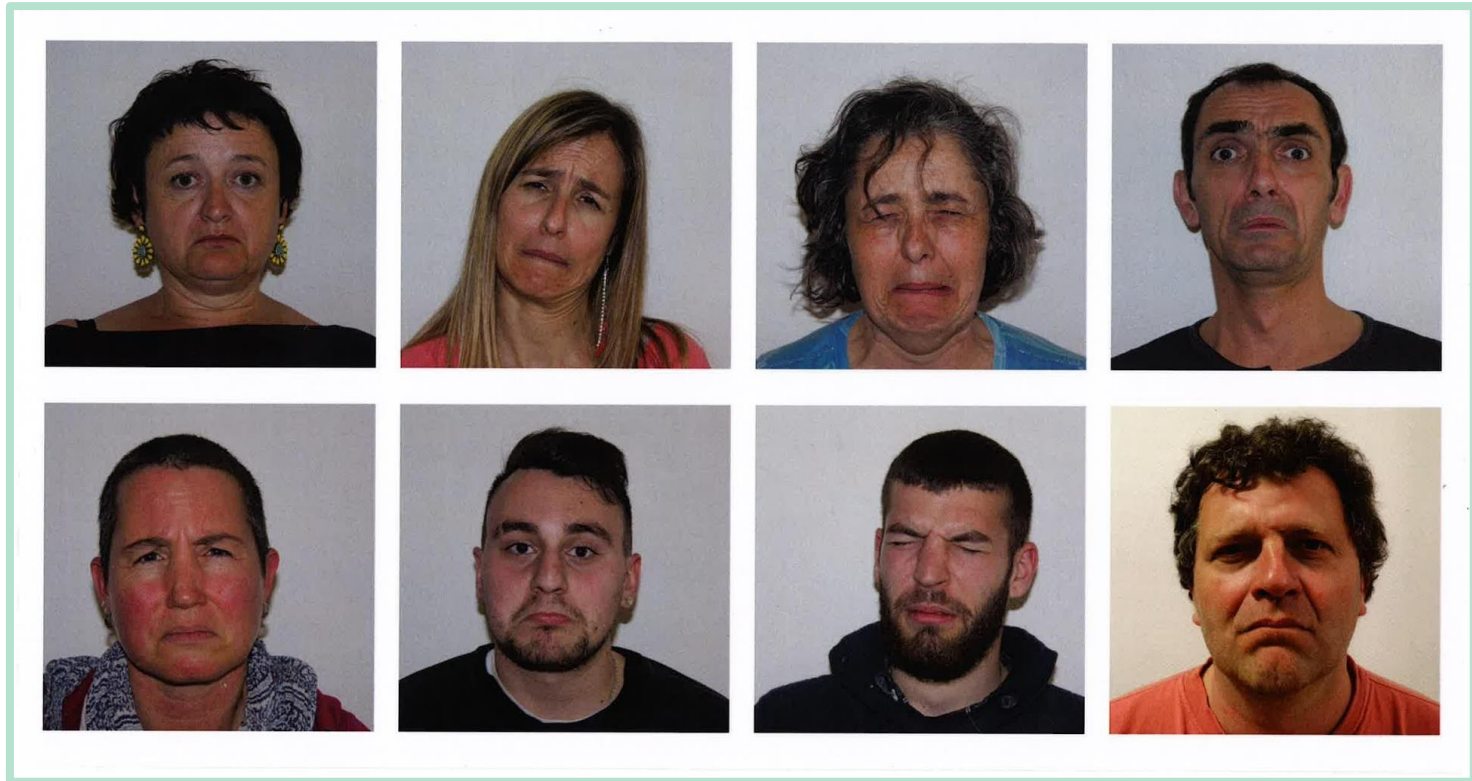
Exercice : reconnaissez-vous ces expressions faciales émotionnelles ?



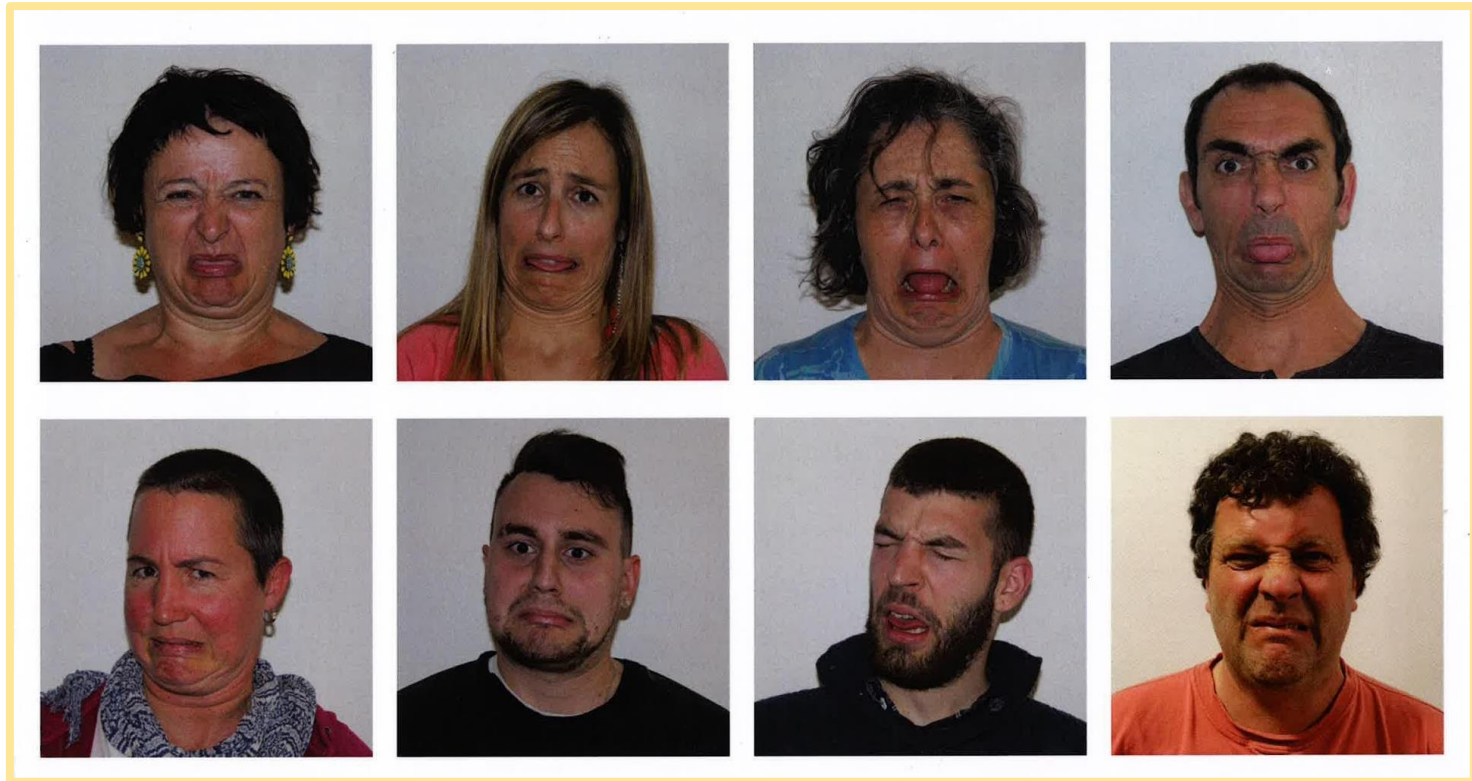
# Émotion 1



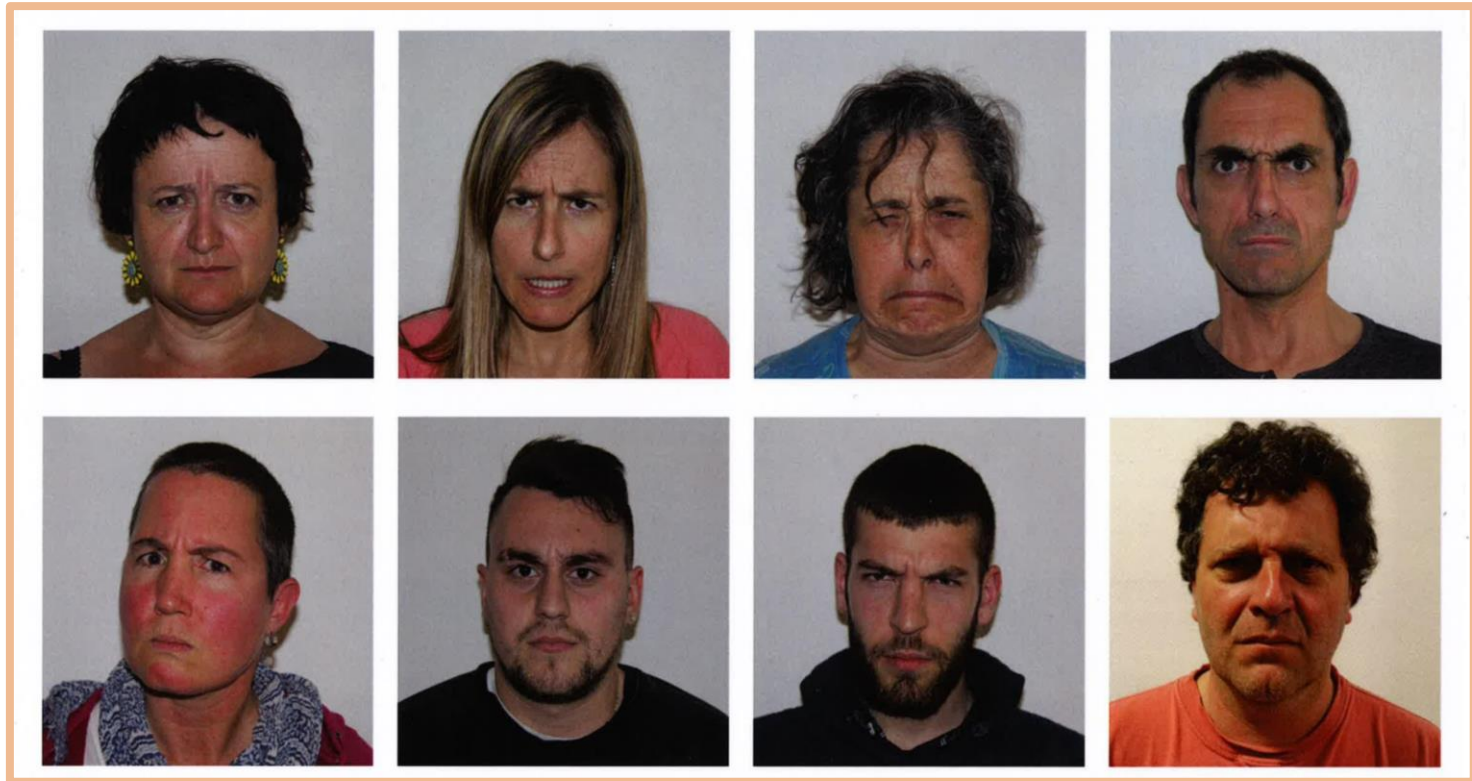
# Émotion 2



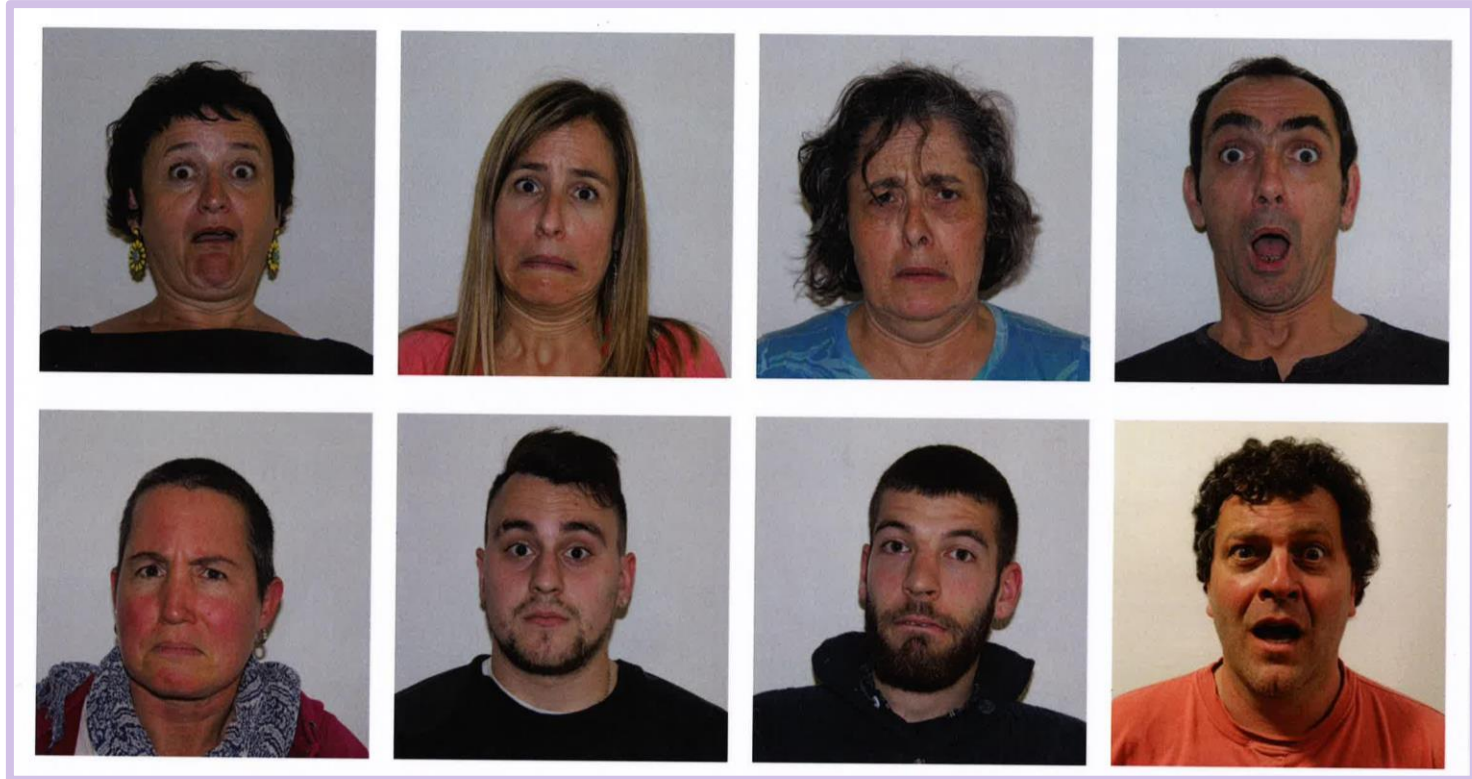
# Émotion 3



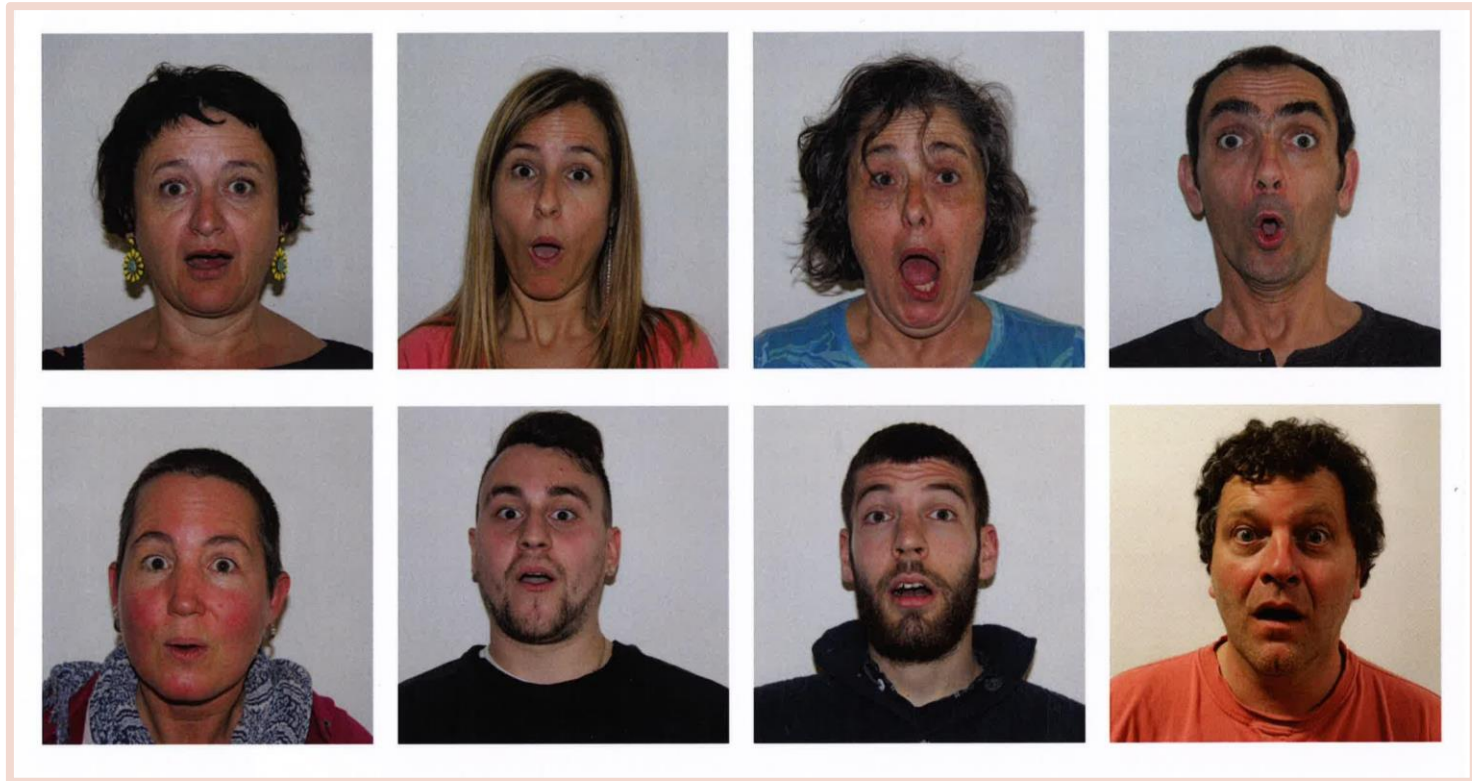
# Émotion 4



# Émotion 5

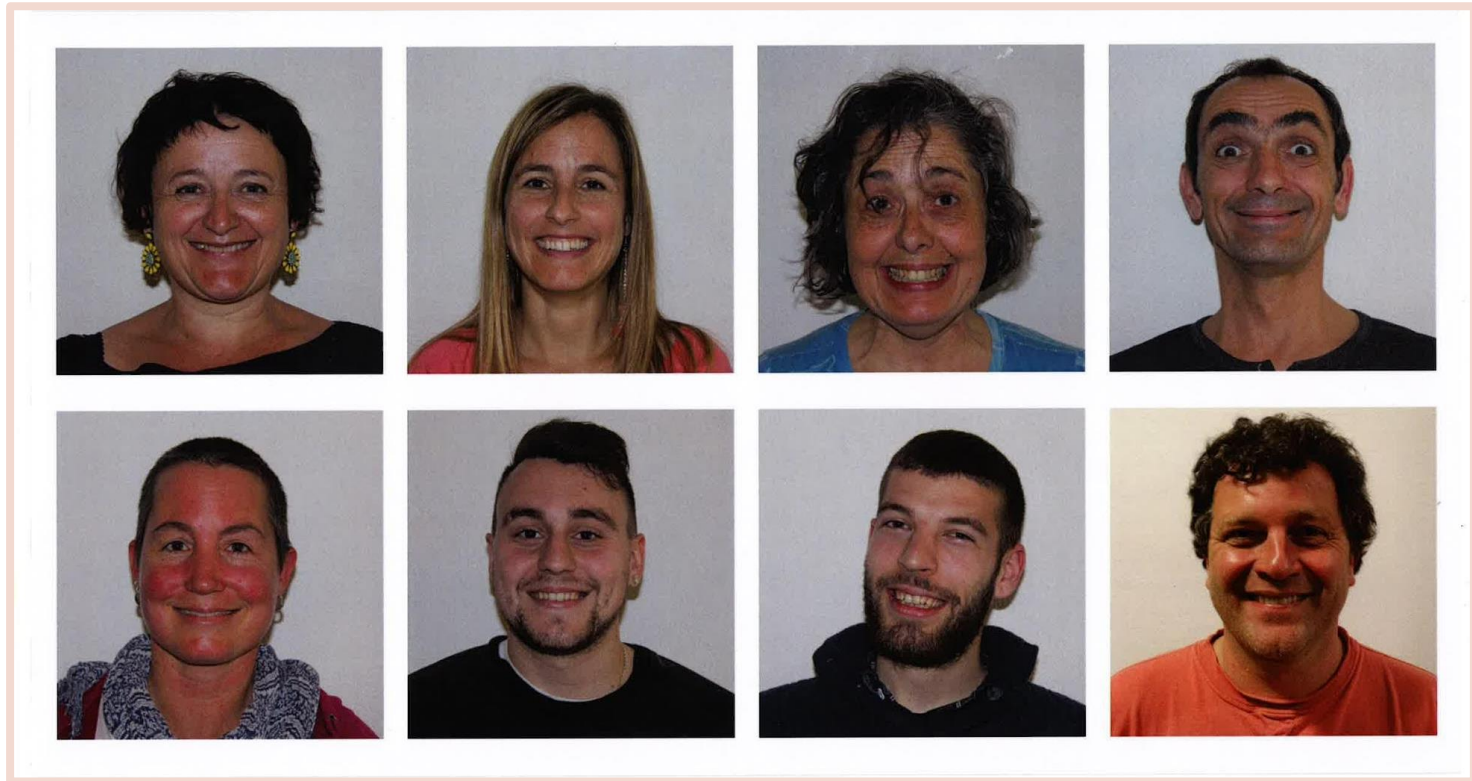


# Émotion 6

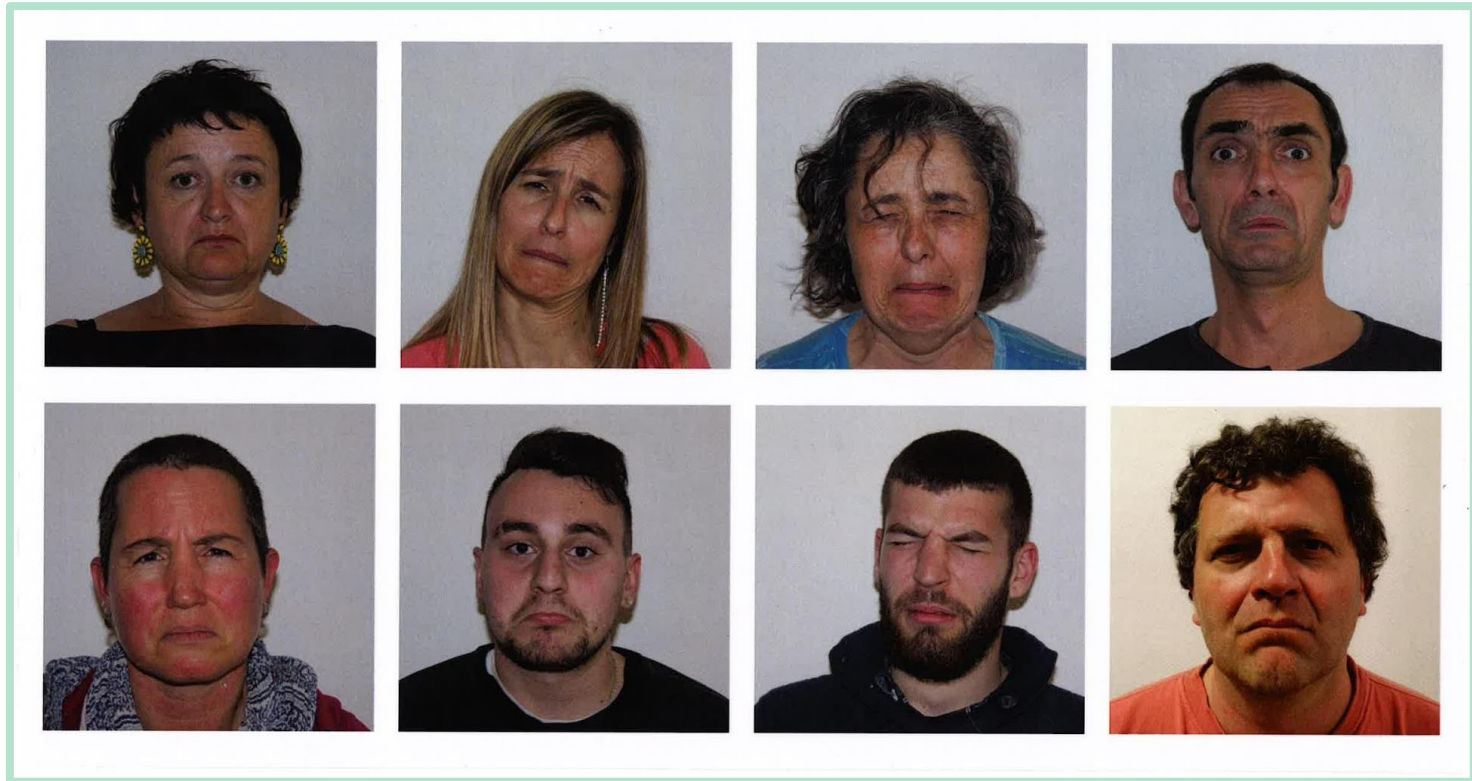


**Calculer votre score de reconnaissance  
correcte (x sur 6)**

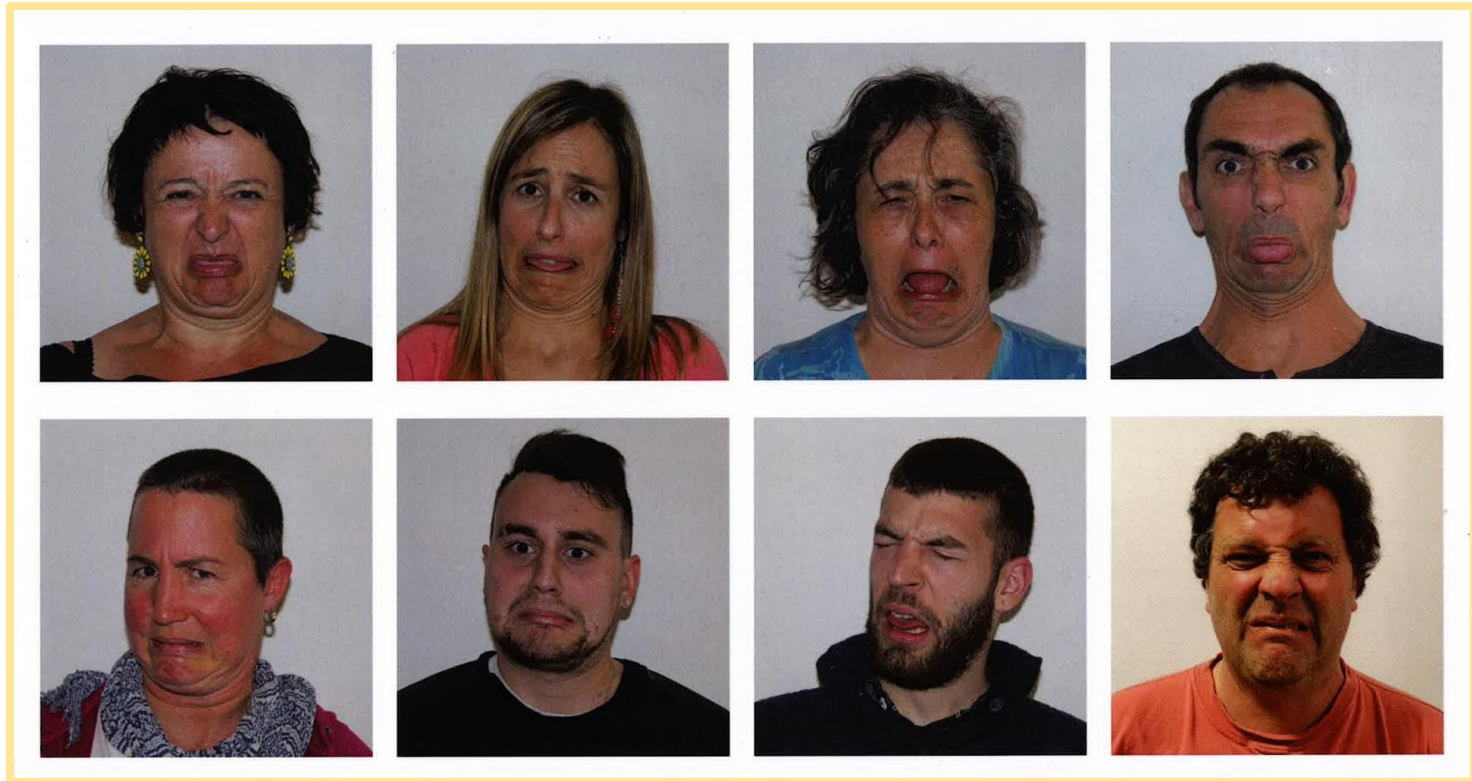
# Réponse 1 = Joie



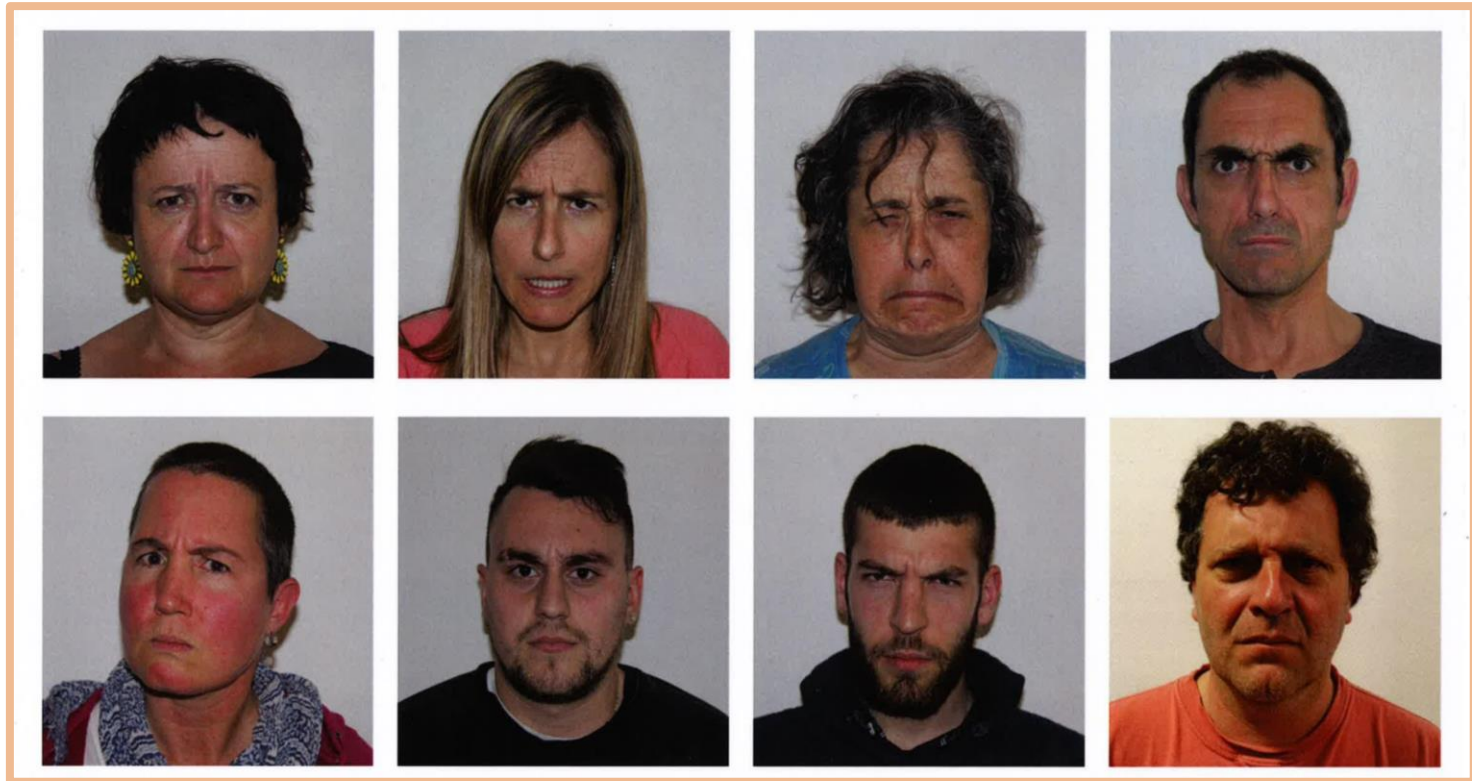
# Réponse 2 = Tristesse



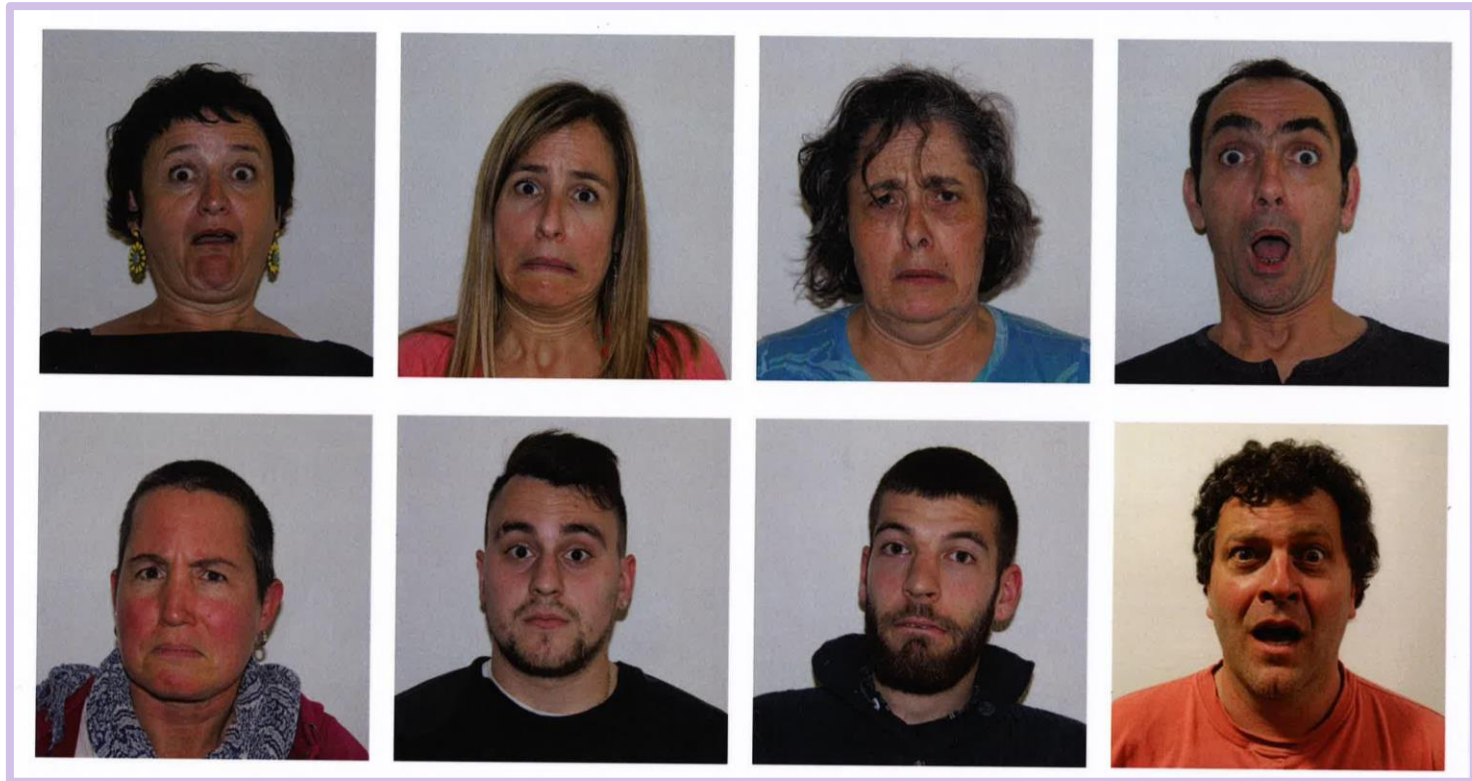
# Réponse 3 = Dégoût



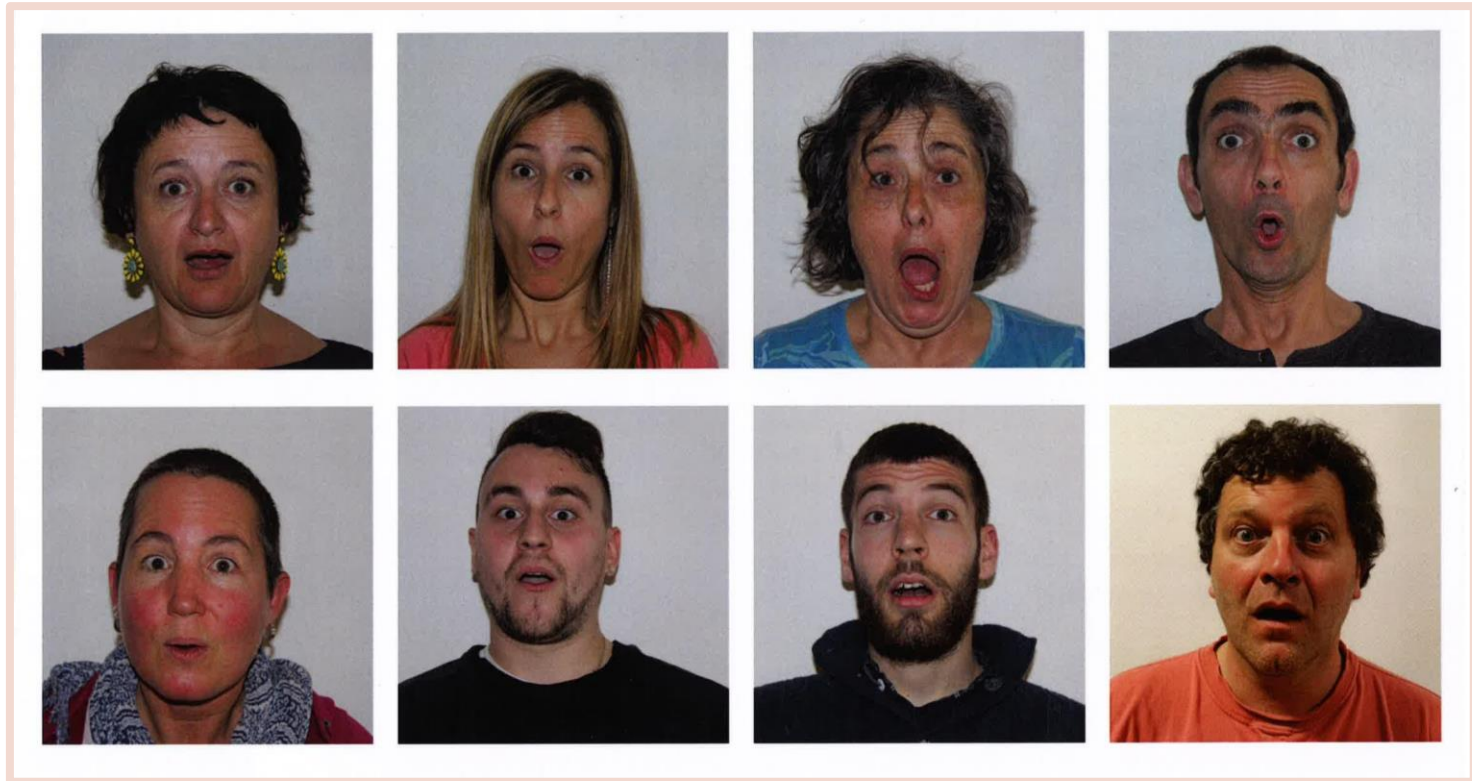
# Réponse 4 = Colère



# Réponse 5 = Peur



# Réponse 6 = Surprise



# Résultats

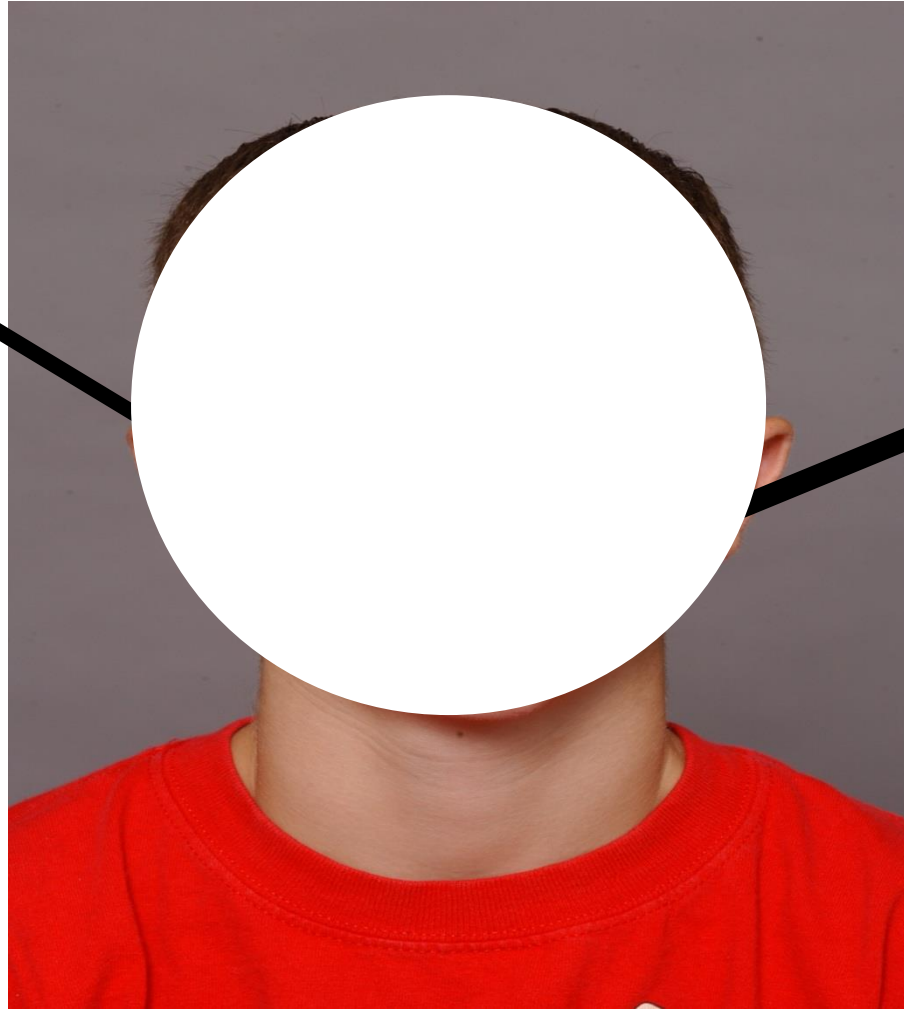
**6 / 6 ?**

**5 / 6 ?**

**4 / 6 ?**

# Joie

les joues remontent



les lèvres tirées vers les oreilles

# Tristesse



les paupières s'abaissent

Le coin des lèvres tombent  
légèrement

# Colère

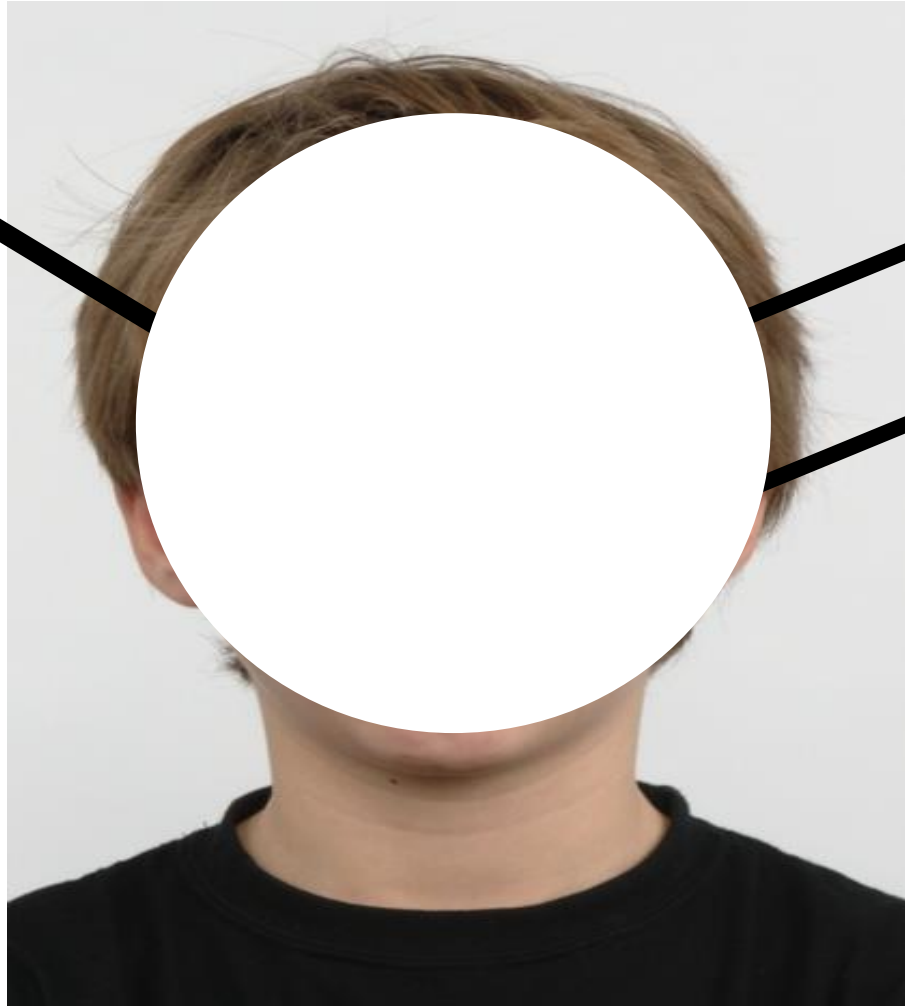


les lèvres se pincent

les sourcils se froncent

# Dégoût

le nez se plisse



les sourcils se froncent

la lèvre supérieure se relève

# Peur

les sourcils se lèvent



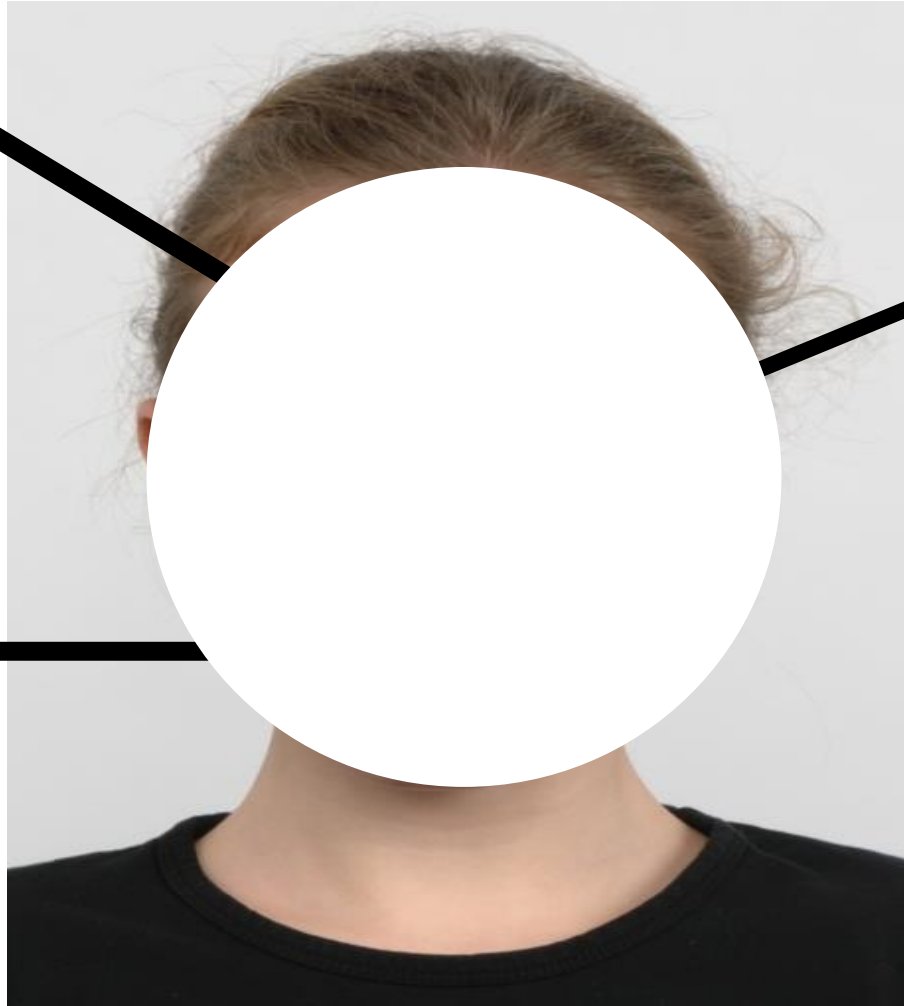
la bouche s'entrouvre

# Surprise

les sourcils se lèvent

les yeux s'écarquillent

la bouche s'entrouvre



## Les émotions : définitions ?

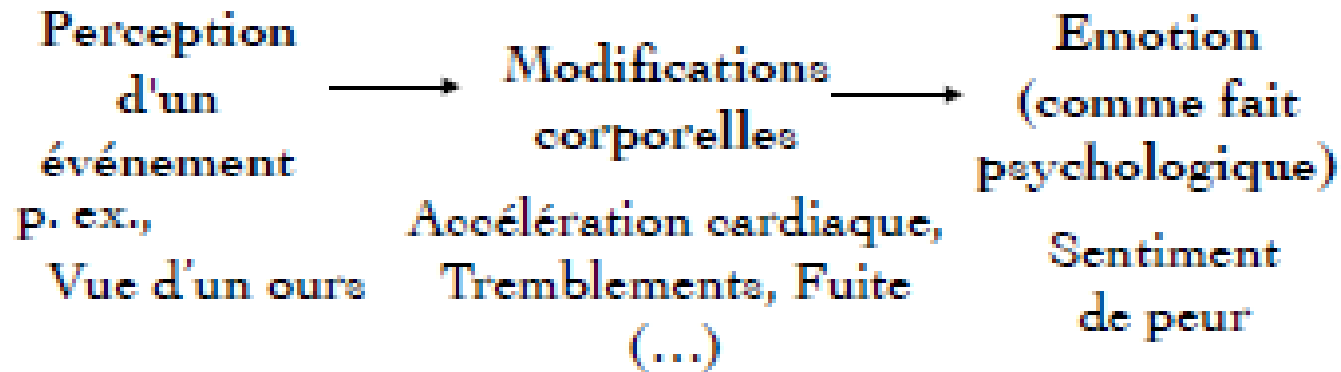
*Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. A ce moment-là, il semble que plus personne ne sache.*

**Question (Lange, 1885):** « *Si je commence à trembler parce que je suis menacé par un pistolet chargé,*

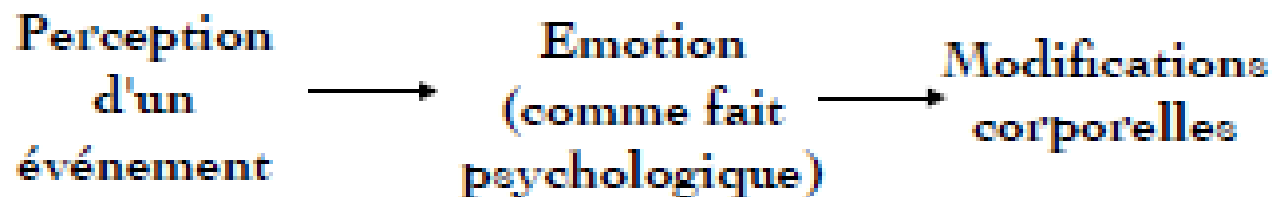
*(i) est-ce que ces phénomènes corporels sont produits directement par la cause terrifiante de telle sorte que l'émotion consiste exclusivement en des perturbations fonctionnelles dans mon corps ? »*

*(ii) est-ce qu'en premier lieu, un processus psychologique se produit en moi, la terreur arrive, et ceci cause mon tremblement, mes palpitations du coeur, et une confusion de la pensée ? »*

## Séquence proposée par la théorie périphéraliste



S'oppose à l'idée dominante selon laquelle :



James (1884)

## Emotion et cognition – Définition actuelle

-Etudes des différents aspects de l'émotion comme ses dimensions corporelle, personnelle, sociale et cognitive et leurs développements

-Définition multi-composentielle de l'émotion (D. Sander, 2016):

– Une modification d'état rapide et transitoire en deux temps :

(1) un déclenchement initial dû à la pertinence d'un événement (réel ou imaginé) menant à

(2) une réponse dans plusieurs composantes de l'organisme (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient).

## Emotion et cognition - De la séparation à l'interaction

La plupart des processus psychologiques sont :

- nécessaires à l'émotion en tant que telle (déclenchement, expression, )
- influencés par l'émotion (perception, attention, mémoire, jugement moral, et prise de décision).
- impliqués dans la modulation de l'émotion (évaluation, suppression)



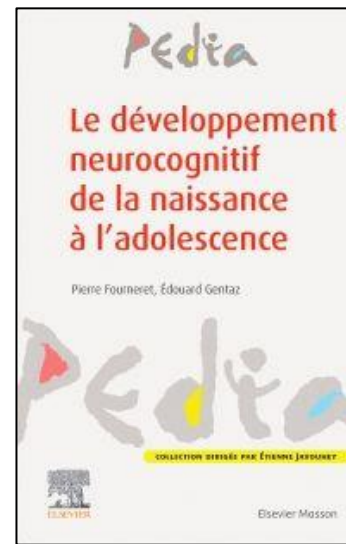
comment

2021

## The rise of affectivism

Research over the past decades has demonstrated the explanatory power of emotions, feelings, motivations, moods, and other affective processes when trying to understand and predict how we think and behave. In this consensus article, we ask: has the increasingly recognized impact of affective phenomena ushered in a new era, the era of affectivism?

Daniel Dukes, Kathryn Abrams, Ralph Adolphs, Mohammed E. Ahmed, Andrew Beatty, Kent C. Berridge, Susan Broomhall, Tobias Brosch, Joseph J. Campos, Zanna Clay, Fabrice Clément, William A. Cunningham, Antonio Damasio, Hanna Damasio, Justin D'Arms, Jane W. Davidson, Beatrice de Gelder, Julien Deonna, Ronnie de Sousa, Paul Ekman, Phoebe C. Ellsworth, Ernst Fehr, Agneta Fischer, Ad Foolen, Ute Frevert, Didier Grandjean, Jonathan Gratch, Leslie Greenberg, Patricia Greenspan, James J. Gross, Eran Halperin, Arvid Kappas, Dacher Keltner, Brian Knutson, David Konstan, Mariska E. Kret, Joseph E. LeDoux, Jennifer S. Lerner, Robert W. Levenson, George Loewenstein, Antony S. R. Manstead, Terry A. Maroney, Agnes Moors, Paula Niedenthal, Brian Parkinson, Ioannis Pavlidis, Catherine Pelachaud, Seth D. Pollak, Gilles Pourtois, Birgitt Roettger-Roessler, James A. Russell, Disa Sauter, Andrea Scarantino, Klaus R. Scherer, Peter Stearns, Jan E. Stets, Christine Tappolet, Fabrice Teroni, Jeanne Tsai, Jonathan Turner, Carien Van Reekum, Patrik Vuilleumier, Tim Wharton and David Sander



CHAPITRE  
14

## Le développement des émotions

Édouard Gentaz, David Sander

### PLAN DU CHAPITRE

- Les émotions – définitions, théories et catégorisations
- Développement des émotions et des compétences émotionnelles
- Conclusion

**Les émotions des enfants sont essentielles pour de nombreux aspects de leur vie tels que leurs relations sociales, leurs performances scolaires et leur santé mentale et physique**

**Il est crucial d'étudier le développement neurocognitif des émotions et des compétences émotionnelles et son lien avec les performances scolaires**

**Tableau 1 : Les différentes catégories émotionnelles.**  
 Selon les critères utilisés pour définir une catégorie, certaines émotions peuvent appartenir à plusieurs catégories<sup>7</sup>.

Catégorie émotionnelle	Description – critère – émotions
positive ou négative	Les émotions sont catégorisées de l'attraction jusqu'à la répulsion: une émotion est positive si le ressenti est agréable, négative si le ressenti est désagréable.
positive et négative	Une personne peut ressentir une émotion à la fois positive et négative durant des événements ambivalents: des actions comme fumer une cigarette peuvent être évaluées à la fois positivement, sous l'angle du plaisir obtenu, et négativement, car fumer nuit à la santé.
d'approche ou d'évitement	Les émotions d'approche comme la fierté et la joie apparaissent dans un contexte de mouvement dirigé vers un but désiré; alors que les émotions d'évitement, comme la peur ou le dégoût, apparaissent lors de la confrontation à des stimuli désagréables.
primaire ou de base	Leur nombre varie selon les études; cependant, on en retient généralement six: la joie, la surprise, la peur, la colère, le dégoût et la tristesse (d'autres, comme le mépris, sont parfois ajoutées). Ces émotions seraient universelles et aisément reconnaissables grâce à des expressions spécifiques
réflexive ou auto-consciente	Des émotions comme la honte, l'embarras, la culpabilité ou la fierté se démarquent des autres émotions, car c'est la personne elle-même qui en est le centre. L'émotion ne n'est pas liée à un événement extérieur, mais la personne elle-même.

7. Sources: Sander, D. (2016). *Psychologie des émotions*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-des-emotions/>  
 Gentaz, E. & Sander, D. (2022). Le développement des émotions. In Fourneret, P. & Gentaz, E. (2022) (Eds). *Le développement neurocognitif de la naissance à l'adolescence*. Paris: Elsevier-Masson, pp.157-167.

esthétique	Ce sont des émotions déclenchées par la perception d'œuvres d'art ou de spectacles de la nature qui déclenchent en nous un sentiment du beau, une fascination.
fictionnelle	Elles sont déclenchées par le contenu des œuvres de fiction, comme la littérature ou le cinéma. Elles sont parfois qualifiées de quasi-émotions parce que la personne sait pertinemment que l'événement déclencheur est imaginaire.
contre-factuelle	Émotions comme le regret ou la déception, elles sont suscitées par un raisonnement reposant sur ce qui aurait pu advenir, par exemple si l'on avait agi différemment.
sociale	La honte, la gêne, l'envie, la jalousie, l'admiration, la culpabilité, la gratitude et la pitié sont déclenchées par des situations sociales, lorsque d'autres personnes sont présentes ou imaginées.
morale	Certaines émotions sont suscitées par des évaluations morales. Il en existe quatre types : <ul style="list-style-type: none"> <li>– les émotions auto-conscientes (comme la honte et la culpabilité);</li> <li>– les émotions de condamnation d'autrui (comme le mépris, la colère, et le dégoût);</li> <li>– les émotions en réaction à la souffrance d'autrui (comme la compassion);</li> <li>– les émotions de louange d'autrui (comme la gratitude et l'admiration).</li> </ul>
épistémique ou de connaissance	Ces émotions comme l'intérêt, la confusion, la surprise ou l'admiration sont étroitement associées à la connaissance. On considère qu'elles facilitent l'exploration et l'apprentissage.

## Expressions émotionnelles : la perception des visages et son développement

- Les visages jouent un rôle significatif dans les interactions sociales dès la naissance
- Les visages possèdent des caractéristiques communes et particulières.
- Il s'agit de stimuli multimodaux: ils bougent, parlent, expriment des émotions, ...

# La vision du nouveau-né : une simulation



(Slater, 2002)

# La perception des visages par les nouveau-nés humains

- Dès 9 min. après la naissance, les nouveau-nés sont sensibles à la configuration de visages schématiques (Goren, Sarty, & Wu, 1975).



- De plus, ils reconnaissent des visages familiers et non familiers.



## Préférence visuelle pour le visage maternel

(Bushnell, Sai, & Mullin, 1989 ; Pascalis, de Schonen, Morton, Deruelle, & Fabre-Grenet, 1995).

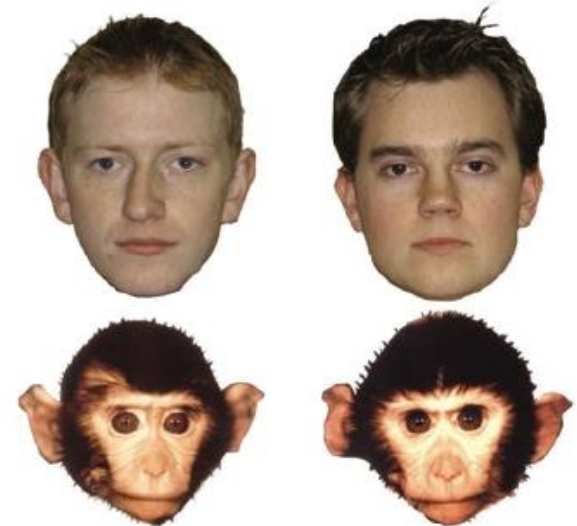


## Réaction à la nouveauté

(Pascalis et de Schonen, 1994 ; Turati, Macchi Cassia, Simion, & Leo, 2006 ).

# Un développement précoce rapide : un « affinage perceptif »

- Le système visuel commence avec une réponse générale, globale aux visages
- Progressivement, l'expérience avec les visages lui fait perdre sa sensibilité aux types de visages non expérimentés (Pascalis et al 2002)
- Processus similaires pour le traitement des sons par le système auditif

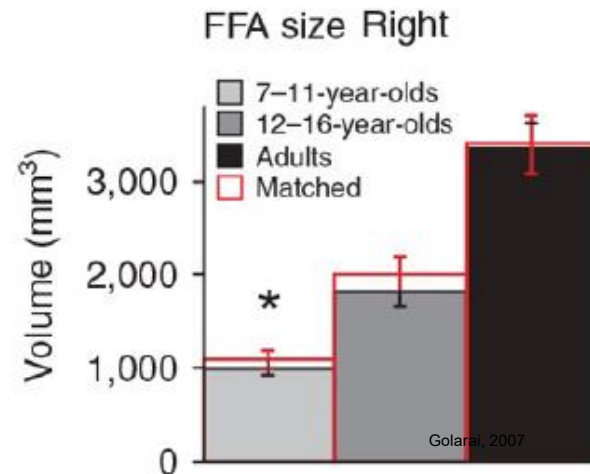
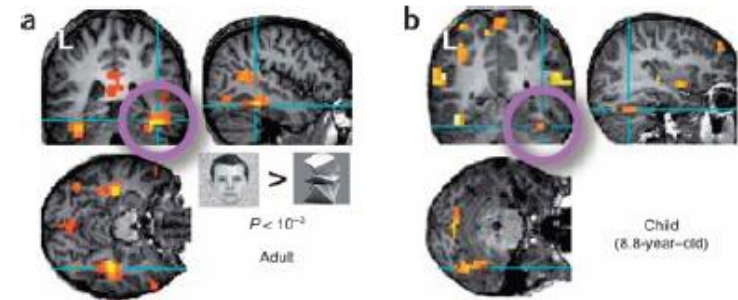


6-month olds	9-month olds	Adults
discriminate new from old humans and monkeys	discriminate new from old humans but not monkeys	recognise humans but not monkeys

# Un développement neurocognitif long : une expertise

La reconnaissance des visages se développe jusqu'à la fin de l'adolescence.

Les régions cérébrales qui montrent des réponses sélectives aux visages chez les adultes ne sont pas complètement matures jusqu'à l'adolescence (Golarai, 2007).



# Nature des émotions : universelle ? Culturelle ? Innée ? Apprise ?

-L'idée d'innéité de Darwin fut « en pause » pendant un siècle

-Années 1960-1970 :

- Période où les sciences sociales étaient dominées par l'idée selon laquelle la personnalité et ses manifestations seraient purement culturelles (e.g. Mead et Gordan, 1976)
- Idée de Darwin remise au goût du jour par les recherches en psychologie interculturelles de Ekman.

Ekman a demandé à des adultes du Chili, d'Argentine, du Brésil, des USA et d'une ethnie (peuple Fore) en Nouvelle-Guinée de reconnaître les émotions exprimées par des visages photographiés.



A : joie ; B : surprise ; C : peur ; D : colère ; E : dégoût ; F : tristesse.

Figure 3.2

*Photos utilisées dans des recherches interculturelles  
(Ekman, Sorenson et Friesen, 1969).*

Tableau 3.1

Tiré de Sander &amp; Scherer (2009)

*Taux de reconnaissance dans différentes cultures (Ekman, 1973, p. 206).*

Pays	Photo A	Photo B	Photo C	Photo D	Photo E	Photo F
États-Unis (N = 99)	97 % joie	95 % surprise	85 % peur	67 % colère	92 % dégoût	84 % tristesse
Brésil (N = 40)	95 % joie	87 % surprise	67 % peur	90 % colère	97 % dégoût	59 % tristesse
Chili (N = 119)	95 % joie	93 % surprise	68 % peur	94 % colère	92 % dégoût	88 % tristesse
Argentine (N = 168)	98 % joie	95 % surprise	54 % peur	90 % colère	92 % dégoût	78 % tristesse
Japon (N = 29)	100 % joie	100 % surprise	66 % peur	90 % colère	90 % dégoût	62 % tristesse

- Globalement, ces populations pouvaient reconnaître aisément 6 types d'expressions faciales : la colère, la peur, le dégoût, la surprise, la joie, et la tristesse.
- Formulation de sa théorie des émotions de base universelles (Ekman, 1993; Ekman, 1992; Ekman et Friesen, 1971; Ekman et Oster, 1979).

## Recherches actuelles

- Caractère transculturel des émotions et de leurs expressions reste en débat (Jack et al., 2013; Sauter et Eisner, 2013)
- La thèse d'une certaine innéité de la production et de la discrimination des expressions faciales émotionnelles est testée avec chez deux populations
  - Chez les personnes aveugles de naissance
  - Chez les bébés

# Etude de la production des expressions faciales émotionnelles chez les aveugles complets de naissance : apports théoriques

- Rôle de l'expérience visuelle et des représentations mentales (non-) visuelle?
- Rôle des processus d'imitation visuo-proprioceptive depuis la naissance dans les interactions parents-bébés ?
- Apports pratiques/éducatifs aussi

Psychon Bull Rev  
DOI 10.3758/s13423-017-1338-0



THEORETICAL REVIEW

## The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: a review

Dannyelle Valente<sup>1,2</sup> • Anne Theurel<sup>1,2</sup> • Edouard Gentaz<sup>1,2</sup>



## Matsumoto & Willingham, 2009

Étude des expressions émotionnelles des athlètes aveugles pendant les jeux paralympiques/comparaison avec les expressions des athlètes voyants:

Comparison of Blind and Sighted Athletes who Just Lost a Match for a Medal

Blind athlete



Sighted athlete



© David Matsumoto 2009

Figure 3b

Comparison of Blind and Sighted Athletes who Just Won a Match and was Overcome with Emotion

Blind athlete



Sighted athlete



© David Matsumoto 2009

## Premières conclusions des études chez les aveugles

- Les aveugles de naissance et les voyants produisent spontanément les mêmes types d'expression faciale, en particulier pour les émotions primaires comme la joie, la tristesse et la peur
- Pas d'effet de l'expérience visuelle lorsque les émotions sont générées spontanément dans une situation réelle.
- Effet de l'expérience visuelle pour les productions volontaires chez les aveugles

## Le développement de la reconnaissance des émotions chez les bébés

-Le reconnaissance des expressions faciales fondamentales seraient plus tardives que celle des visages

-Confirmations par plusieurs études:

- Préférence à 7 mois : peur > joie  
(Nelson & Dolgin, Child Dev., 1985)
- Préférence à 7 mois seulement pour la première fixation: peur > joie  
(Leppanen et al, Child Dev, 2007)
- Différence à 7 mois entre peur et colère  
(Kobiella et al, Cognition & Emotion, 2007)

# Exemple : La reconnaissance audio-visuelle des expressions émotionnelles chez les bébés âgés de 6-7 mois

(Palama, Malsert, Gentaz, Plos One 2018)

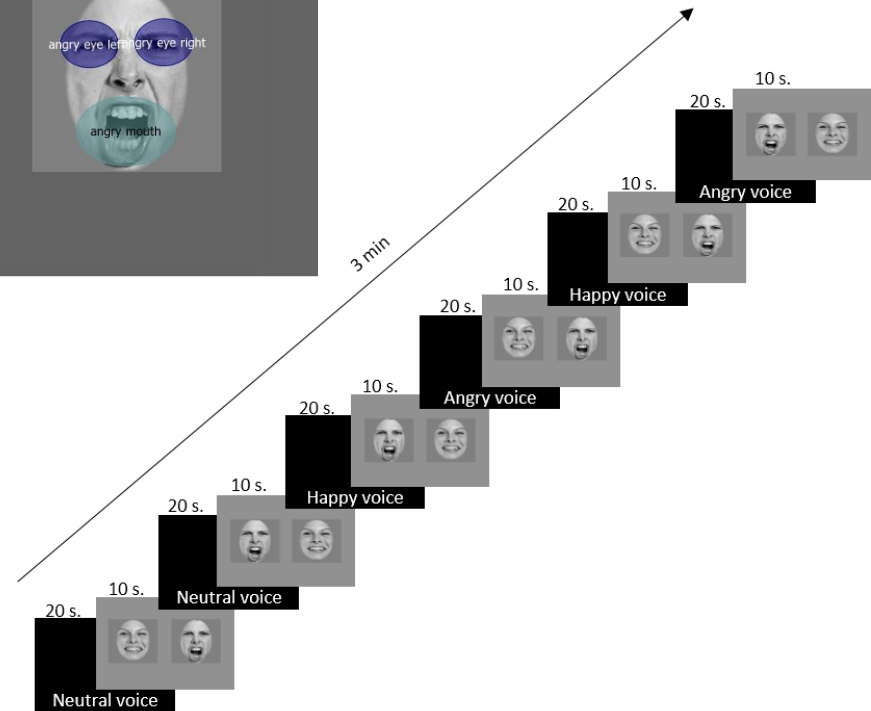


## Résultats

Après un son de colère, le visage de colère est autant regardé que le visage de joie

En revanche, après le son de joie, le visage de colère est plus regardé que le visage de joie  
la bouche de colère plus regardée que la bouche de joie

Après un son neutre, pas de différences



<https://www.youtube.com/watch?v=y7IWHyFQxO4>

## Premières conclusions des études chez bébés : 0 à 12 mois

- Avant 6-7 mois: discrimination de certaines expressions faciales émotionnelles dans des conditions expérimentales spécifiques.
- Développement progressif type d'expression par type d'expression
  - Premiers mois: préférence pour les visages de joie
  - Puis attirance pour les visages exprimant la peur ainsi que la capacité de distinguer des expressions plus variées (tristesse, surprise, colère).

## Les émotions morales et les relations avec les autres

- Il existe des précurseurs et des manifestations précoces d'émotions morales sont déjà observables avant l'âge de trois ans
- Mais la compréhension de émotions morales interviendrait plus tardivement au milieu de l'enfance et continuerait de se développer jusqu'au début de l'adolescence
- L'expression des émotions morales nécessite la capacité à prendre en compte les normes sociales et culturelles, d'appréhender les implications de ses actions sur les autres,
- Nécessite d'avoir développé et maîtrisé plusieurs compétences cognitives telles que la conscience de soi, un sens moral et une théorie de l'esprit.

# Emotion et cognition : apports des neurosciences

- Localisations cérébrales et rôles différents au sein du cerveau, qui se reporteraient aussi dans nos comportements (Pessoa, 2008) ?
- Neuromythes ?
  - certaines régions cérébrales seraient exclusivement responsables de nos émotions (comme le système dit limbique)
  - les régions corticales plus évoluées seraient dédiées à la cognition
- Mais les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées

# Emotion et cognition : apports des neurosciences

- Une même région peut être caractérisée de « cognitive » ou d'« émotionnelle »
  - Exemple 1 : amygdale (structure sous-corticale)
    - Structure émotionnelle (impliquée dans la détection des événements ayant une pertinence affective pour l'individu)
    - Mais aussi élément clé pour l'attention et la mémoire.
  - Exemple 2: cortex préfrontal dorso-latéral
    - classiquement considéré comme étant impliqué dans les fonctions exécutives, notamment l'inhibition,
    - mais il est aussi une région clé dans les processus de régulation des émotions.
- Emotions et fonctions cognitives agissent de pair, avec un soubassement cérébral fortement distribué au sein de réseaux de neurones.

# Emotions et apprentissages

Rôle des émotions et des processus affectifs sur les apprentissages n'est pas nouveau

Les concepts de « punition » et de « récompense » ou celui de l'anxiété et les mathématiques

**A.N.A.E.**, 2018, 156, 001-008

ACTIVITÉS ARITHMÉTIQUES ET ANXIÉTÉ

## Activités arithmétiques et anxiété

---

M. FAYOL

### **RÉSUMÉ : Activités arithmétiques et anxiété**

Les réactions anxieuses face aux mathématiques ou arithmétiques concernent presque tous les pays, même ceux dont les élèves sont les meilleurs dans ce domaine. La présente communication vise à décrire les manifestations de cette anxiété, à les situer par rapport aux phénomènes anxieux en général, à exposer les travaux cherchant à en déterminer les origines et à évoquer les interventions visant à apaiser, voire à éradiquer, ces manifestations anxieuses associées aux activités arithmétiques

# Emotions positives ou négatives et apprentissages

Selon Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014):

- la recherche dans le domaine de l'éducation se concentre principalement sur l'anxiété
- Elle néglige d'autres émotions censées exercer des influences négatives ou facilitatrices sur la réussite et avoir un impact sur les stratégies cognitives utilisées dans le processus d'apprentissage et la motivation.
  - Emotions « dites négatives » peuvent être un vecteur d'échec et de perte de confiance lorsqu'elles sont inappropriées, ou ignorées
  - Emotions « dites positives » peuvent représenter un puissant catalyseur pour le bien-être et la réussite scolaire.

# Compétences émotionnelles dans les apprentissages scolaires: définition et rôle

- Se réfèrent aux différences dans la manière dont les individus perçoivent les émotions, utilisent les émotions pour « faciliter la pensée », comprennent et gèrent les émotions (MacCann et al. 2020)
- Ces compétences représentent un ensemble de ressources efficaces et fonctionnelles permettant de nous adapter à l'environnement
- Elles sont essentielles au développement psychologique et aux apprentissages scolaires (Richard, Gay & Gentaz, 2021).
- Plusieurs types d'études scientifiques /de preuves

# Etudes des liens : Une méta-analyse (de 6 ans à l'université) des approches corrélationnelles

158 études  
42 529  
participants

Corrélations  
positives et  
significatives

Trois facteurs:  
1-intelligence  
classique – QI  
2-personnalité  
3-compétences  
émotionnelles



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION

© 2019 American Psychological Association  
ISSN: 0033-2909

Psychological Bulletin

2020, Vol. 146, No. 2, 150–186  
<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>

## Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis

Carolyn MacCann, Yixin Jiang,  
and Luke E. R. Brown  
The University of Sydney

Kit S. Double  
University of Oxford

Micaela Bucich  
The University of Sydney

Amirali Minbashian  
University of New South Wales Sydney

Schools and universities devote considerable time and resources to developing students' social and emotional skills, such as emotional intelligence (EI). The goals of such programs are partly for personal development but partly to increase academic performance. The current meta-analysis examines the degree to which student EI is associated with academic performance. We found an overall effect of  $\rho = .20$  using robust variance estimation ( $N = 42,529$ ,  $k = 1,246$  from 158 citations). The association is significantly stronger for ability EI ( $\rho = .24$ ,  $k = 50$ ) compared with self-rated ( $\rho = .12$ ,  $k = 33$ ) or mixed EI ( $\rho = .19$ ,  $k = 90$ ). Ability, self-rated, and mixed EI explained an additional 1.7%, 0.7%, and 2.3% of the variance, respectively, after controlling for intelligence and big five personality. Understanding and management branches of ability EI explained an additional 3.9% and 3.6%, respectively. Relative importance analysis suggests that EI is the third most important predictor for all three streams, after intelligence and conscientiousness. Moderators of the effect differed across the three EI streams. Ability EI was a stronger predictor of performance in humanities than science. Self-rated EI was a stronger predictor of grades than standardized test scores. We propose that three mechanisms underlie the EI/academic performance link: (a) regulating academic emotions, (b) building social relationships at school, and (c) academic content overlap with EI. Different streams of EI may affect performance through different mechanisms. We note some limitations, including the lack of evidence for a causal direction.

# Une étude des liens chez les 3 à 6 ans

Compétences émotionnelles, coopération et activité locomotrice : trois compétences clés pour favoriser les apprentissages numériques chez les élèves âgés entre 3 et 6 ans

**scientific** reports



**OPEN** Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children

Thalia Cavadini<sup>1</sup>, Sylvie Richard<sup>1,2</sup>, Nathalie Dalla-Libera<sup>3</sup> & Edouard Gentaz<sup>1,4,5✉</sup>

[https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/4916/2618/5755/Cavadini\\_Richard\\_Dalla-Libera\\_Gentaz\\_2021\\_Emotion\\_knowledge\\_social\\_behaviour\\_and\\_locomotor\\_activity\\_predict\\_the\\_mathematic\\_performance\\_in\\_706\\_preschool\\_children.pdf](https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/4916/2618/5755/Cavadini_Richard_Dalla-Libera_Gentaz_2021_Emotion_knowledge_social_behaviour_and_locomotor_activity_predict_the_mathematic_performance_in_706_preschool_children.pdf)

# Résultats : analyses corrélationnelles

- Les compétences émotionnelles, les comportements sociaux de coopération et l'activité locomotrice sont **interdépendants** et **associés aux compétences numériques**
- En prenant en compte, l'âge de l'enfant, ses capacités locomotrices, émotionnelles et sociales, il est possible de prédire avec 68.1% d'exactitude les résultats de ce même enfant aux tests numériques.
- Rejoint le consensus sur l'importance des capacités socio-émotionnelles dans le milieu académique au début de la scolarité
- Suggère d'ajouter l'activité locomotrice à ces capacités fondamentales.

## Discussion : plusieurs mécanismes pour expliquer ces liens

- Mécanisme 1 : Les élèves ayant une meilleure connaissance de leurs émotions seraient plus à même de les réguler.
- Mécanisme 2 : Chevauchement entre la compréhension des émotions et les compétences cognitives et numériques.
- Mécanisme 3 : Développement des compétences exécutives de l'élève, dont le contrôle inhibiteur.

[https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/5916/4131/5946/aufildesmathsgentaz\\_web.pdf](https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/files/5916/4131/5946/aufildesmathsgentaz_web.pdf)

# Etude des liens avec une approche longitudinale

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

## Research Article

### EMOTION KNOWLEDGE AS A PREDICTOR OF SOCIAL BEHAVIOR AND ACADEMIC COMPETENCE IN CHILDREN AT RISK

Carroll Izard,<sup>1</sup> Sarah Fine,<sup>1</sup> David Schultz,<sup>1</sup> Allison Mostow,<sup>1</sup> Brian Ackerman,<sup>1</sup>  
and Eric Youngstrom<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>University of Delaware and <sup>2</sup>Case Western Reserve University*

Mesures à 5 ans et à 9 ans

- Identification des émotions
- Comportement social
- Performances scolaires

Résultats: identification des émotions prédit le comportement social et la réussite scolaire

# Etude des liens causaux : approche interventionnelle directe

## Elaboration du programme d'entraînement aux compétences émotionnelles

- Implication des enseignants dans la construction du programme
- Réflexion sur les compétences à travailler
- Réflexion sur les activités à mettre en œuvre pour atteindre ces compétences (les activités doivent être telles qu'elles puissent être menées dans un contexte ordinaire de classe)

## Epreuves d'évaluation avant et après entraînement (pré-test et post tests 1 et 2 )

- Les compétences émotionnelles (identification, compréhension, expression)
- Les compétences scolaires : mathématiques (épreuves numériques et logiques), le langage (aspects de compréhension), les conduites motrices (parcours seuls et collaboratifs)

# Apports des recherches internationales sur les effets des interventions en contexte scolaire ?

## Un détour par les compétences **socio-émotionnelles** :

- *conscience d'eux-mêmes et des autres* (comme la compréhension des émotions, l'empathie),
- *de prendre des décisions responsables* (au travers, par exemple de la résolution de problèmes interpersonnels),
- *de gérer leurs émotions et d'établir et maintenir des relations sociales positives* (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d. ; Zins et al., 2007)

# Apports des recherches internationales sur les effets des interventions en contexte scolaire

- Revue systématique de 12 *méta-analyses*
- Environ 1 million d'élèves âgés de 2 à 19 ans
- Résultats :
  - Amélioration des compétences SE et des résultats scolaires.
  - Réduction des comportements problématiques, de la détresse émotionnelle et de la consommation de drogues.



© 2022 American Psychological Association  
ISSN: 0033-2909

Psychological Bulletin

2022, Vol. 148, Nos. 11–12, 765–782  
<https://doi.org/10.1037/bul0000383>

## What We Know, and What We Need to Find Out About Universal, School-Based Social and Emotional Learning Programs for Children and Adolescents: A Review of Meta-Analyses and Directions for Future Research

Joseph A. Durlak<sup>1</sup>, Joseph L. Mahoney<sup>2</sup>, and Alaina E. Boyle<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Psychology, Loyola University Chicago

<sup>2</sup>Panorama Education, Boston, Massachusetts, United States

<sup>3</sup>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, Illinois, United States

# Apports des recherches internationales sur les effets des interventions en contexte scolaire

- 424 études portant sur 252 interventions «universelles» sur les compétences socio-émotionnelles
- 573'361 élèves de 3 à 18 ans
- Pays les plus représentés :
  - les États-Unis (46,9 %),
  - l'Australie (6,4 %),
  - l'Espagne (2,6 %),
  - l'Angleterre (1,9 %),
  - la Turquie (1,7 %),
  - le Canada (1,7 %),
  - Hong Kong (1,7 %)
  - la Norvège (1,7 %).

DOI: 10.1111/cdev.13968

REGISTERED REPORT

CHILD DEVELOPMENT

## The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions

Christina Cipriano<sup>1</sup> | Michael J. Strambler<sup>2</sup> | Lauren H. Naples<sup>1</sup> | Cheyeon Ha<sup>1</sup> | Megan Kirk<sup>1</sup> | Miranda Wood<sup>1</sup> | Kaveri Sehgal<sup>1</sup> | Almut K. Zieher<sup>1</sup> | Abigail Eveleigh<sup>1</sup> | Michael McCarthy<sup>3</sup> | Melissa Funaro<sup>4</sup> | Annett Ponnock<sup>1</sup> | Jason C. Chow<sup>5</sup> | Joseph Durlak<sup>6</sup>

**Les interventions développées dans le même pays d'implémentation améliorent, du point de vue statistique, encore plus certaines compétences socio-émotionnelles que celles conçues dans un autre pays (Cipriano *et al.*, 2023).**

# Etudes interventionnelles « directes » sur les compétences émotionnelles en contexte scolaire

Tableau 1. Descriptif des sept études proposant un entraînement des compétences émotionnelles auprès d'enfants typiques, d'après Sprung *et al.* (2015).

Étude	Compétence ciblée dans l'entraînement	Âge et taille de l'échantillon	Évaluation	Nombre de séances	Contexte entraînement	Délai pré/post-test (jours)
Grazzani & Ornaghi (2011)	Causes externes	3 à 5 ans N = 100	TEC ( <i>Test of Emotion Comprehension</i> )	16	En groupe/ Expérimentateur	14
Ornaghi, Brockmeier & Grazzani Gavazzi (2011)	Causes externes	3 à 4 ans N = 70	TEC	16	En groupe/ Expérimentateur	14
Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris (1992) étude 1	Causes externes, émotions mixtes	4 à 7 ans N = 31	Questions sur histoires à caractère émotionnel	4	Individuel/ Expérimentateur	0
Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris (1992) étude 2	Causes externes, émotions mixtes	4 à 7 ans N = 75	Question sur des émotions mixtes	9	Individuel/ Expérimentateur	0
Pons, Harris & Doudin (2002)	Identification, causes externes, régulation, émotions masquées et morales	9 ans N = 36	TEC	1	Groupe et individuel/ enseignant	10
Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman (2012)	Identification	9 à 12 ans N = 585	Compréhension de pleurs de jeunes enfants	27	En groupe/ enseignant	21
Tenenbaum, Alfieri, Brooks & Dunne (2008)	Causes externes, émotions mixtes et masquées	5 à 8 ans N = 93	TEC	1	Individuel/ Expérimentateur	0

# Entraîner les compétences émotionnelles à l'école

Recherche Ecole  
en France durant  
2013-2014

232 élèves  
de 6 à 12 ans

Effet significatif  
de l'entraînement

A. THEUREL\*, É. GENTAZ\*\*

\* Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social, Genève, Suisse.

\*\* Université Grenoble-Alpes, LPNC-CNRS, Grenoble, France.

Correspondance : Anne Theurel ou Pr. Édouard Gentaz, Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Bd du pont d'Arve, 40, 1211 Geneva, Suisse. Email: anne.theurel@unige.ch ou edouard.gentaz@unige.ch

## RÉSUMÉ : Entraîner les compétences émotionnelles à l'école

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer la possibilité d'aider les enfants à développer leurs compétences émotionnelles à l'aide d'un entraînement dispensé pendant les heures de classe. 232 enfants âgés de 6 à 12 ans et de quatre niveaux scolaires différents ont été évalués au moyen d'un paradigme pré-test, entraînement, post-test après avoir été divisés en deux groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Durant la phase d'entraînement, le groupe expérimental a bénéficié d'un programme d'entraînement portant sur les compétences émotionnelles d'identification, de compréhension et de régulation des émotions tandis que le groupe contrôle suivait des séances d'aide et de soutien scolaire. Le niveau de compétences des enfants a été évalué lors du pré-test et du post-test à l'aide de trois épreuves de compétences émotionnelles. Les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié de l'entraînement ont amélioré significativement leur niveau de compétences émotionnelles en comparaison au groupe contrôle, et ce particulièrement pour les enfants les plus jeunes. Les implications pratiques ainsi que les limites de cette étude sont discutées.

Mots clés : *Compétences émotionnelles – Enfant – Entraînement – École.*

# Recherche « Emotimat » interventionnelle et participative

## Objectifs

- Séquence 1 : identifier les émotions primaires → 3 séances
- Séquence 2 : comprendre les causes de ses propres émotions et les émotions des autres → 4 séances
- Séquence 3 : exprimer ses différentes émotions → 3 séances (+ 2 séances facultatives)

Projet EMOTIMat:

<https://savoie-educ.web.ac-grenoble.fr/maternelle/emotimat>

## EMOTIMAT

Enseigner les émotions en classe

Livret de l'enseignant

Activités cycle 1

2023



# Recherche « Emotimat » : résultats

- Enfants âgés de 3 à 6 ans
- *Groupe intervention* : N = 316
- *Groupe contrôle* : N = 286
- Résultats :
  - Amélioration compréhension des émotions
  - Meilleure dénomination des émotions primaires



Article

## Impact of Innovative Emotion Training in Preschool and Kindergarten Children Aged from 3 to 6 Years

Anne Lafay <sup>1,\*†</sup>, Carole Berger <sup>1†</sup>, Laura Alaria <sup>1</sup>, Sonia Angonin <sup>2</sup>, Nathalie Dalla-Libera <sup>2</sup>, Sylvie Richard <sup>3,4</sup>, Thalia Cavadini <sup>3</sup> and Edouard Gentaz <sup>3</sup>

# Recherche pilote « Emoty »

## -Aspects perceptifs des émotions :

- capacité à reconnaître une émotion chez soi ou chez l'autre en analysant les indices faciaux, corporels et le ton de la voix spécifiques à chaque émotion.



## -Aspects associatifs de l'émotion :

- capacité à identifier les déclencheurs des réactions émotionnelles.



## -Aspects de régulation :

- capacité à utiliser des stratégies fonctionnelles pour exprimer ses émotions de manière adaptée socialement en tenant compte des règles sociales.



## -Aspects conceptuels :

- capacité à comprendre l'utilité et la fonction des émotions en identifiant le besoin sous-jacent non satisfait.



# Recherche pilote « Emoty » : résultats

- Groupe intervention :  $N = 81$
- Groupe contrôle :  $N = 81$
- Résultats :
  - 4 à 6 ans : Amélioration de la reconnaissance émotionnelle (désignation et labellisation).
  - Amélioration du sentiment d'auto-efficacité de régulation émotionnelle.

A.N.A.E. ♦ 2023-187-001-013

Évaluation des effets du programme EMOTY  
sur le développement des compétences  
socio-émotionnelles chez des élèves âgés  
de 4 à 12 ans

F. LEJEUNE\*, A. LACHAVANNE\*, I. DE REYNAL, É. GENTAZ

## Conclusions sur les approches interventionnelles directes en contexte scolaire

- Possibles
- Effets bénéfiques
- Implique une formation par l'action ou la recherche action des enseignantes pour adapter l'intervention à leur contexte scolaire

Mais « *Proposer majoritairement ces approches valorisant l'enseignement dirigé par l'enseignant avec peu de temps pour les expériences et les initiatives des élèves (y compris l'opportunité de jouer), présente le risque de ne pas renforcer leur réussite scolaire à long terme ainsi que leur développement socio-émotionnel* »

(Marcon, 2002 ; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003 ; Schweinhart & Weikart, 1997)





# Bénéfices du **jeu de faire semblant** sur le plan socio-émotionnel: apports des recherches

- *34 études*
- Participants :  $N = 2952$   
(3 à 8 ans)
- De bonnes compétences à jouer à faire semblant sont associées à de meilleures compétences sociales

Educational Psychology Review (2024) 36:46  
<https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

META-ANALYSIS

The Value of Pretend Play for Social Competence in Early Childhood: A Meta-analysis

Mireille Smits-van der Nat<sup>1</sup>  · Femke van der Wilt<sup>1</sup>  · Martijn Meeter<sup>1</sup>  · Chiel van der Veen<sup>1</sup> 

Accepted: 8 April 2024  
© The Author(s) 2024



# Etude des liens causaux : approche interventionnelle indirecte

- L'importance du **jeu de faire semblant** (Richard et al., 2019)
  - Satisfaire des désirs irréalisables de manière imaginaire
  - Eprouver une variété d'émotions à des intensités différentes
  - Expérimenter des situations sociales chargées affectivement
  - Envisager une multitude d'alternatives sur des mondes possibles (Et si...), etc. (Richard & Gentaz, 2020)
- 
- Pas de conséquences directes négatives dans l'univers de «pour de faux» !
  - Pas d'enjeux de performances
- 
- Pour obtenir ces bénéfices, il importe d'ACCOMPAGNER le développement du jeu. Plus le jeu est « mature», plus il est associé positivement aux compétences socio-émotionnelles (Richard & Gentaz, 2023)

# Trois recherches interventionnelles en valais

- Résultats :
  - Amélioration *compréhension des émotions* (études 1 à 3)
  - Diminution des *réponses agressives* (étude 3)
  - Diminution des *stratégies de régulation dysfonctionnelles* (étude 1)



Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire

Sylvie Richard, Philippe Gay, Anne Clerc-Georgy, Édouard Gentaz

DANS L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE 2019/3 (VOL. 119), PAGES 291 À 332


ÉDITIONS PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISSN 0009-5033  
ISBN 9782130821069  
DOI 10.3917/anpsy1.193.0291



British Journal of Psychology (2021), 112, 690–719  
© 2020 The British Psychological Society  
www.wileyonlinelibrary.com

## The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children

Sylvie Richard<sup>1,2\*</sup> , Gabriel Baud-Bovy<sup>3,4</sup>, Anne Clerc-Georgy<sup>5</sup> and Edouard Gentaz<sup>2</sup>

Acta Psychologica 238 (2023) 103961

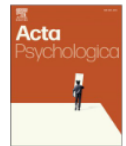


ELSEVIER

Contents lists available at ScienceDirect

Acta Psychologica

journal homepage: [www.elsevier.com/locate/actpsy](http://www.elsevier.com/locate/actpsy)



Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5–6-year-old children: A large-scale study assessing implementation

Sylvie Richard<sup>a,c,\*</sup>, Anne Clerc-Georgy<sup>b</sup>, Edouard Gentaz<sup>c</sup>

- **Apprendre à jouer, une nécessité !**
- 11 séances
- Environ une heure par semaine
- Apports au niveau socio-émotionnel
- Réinvestissement dans des moments de jeu de faire semblant (simultanément étayé)

Les Cahiers  
Pratiques d'A.N.A.E

Repères pratiques/théoriques  
pour étayer le jeu de faire semblant  
des enfants de 4 à 7 ans\*

S. Richard



# Conclusions générales - 1

- Effets significatifs et modestes validés à tous les âges
  - Liens corrélationnels
  - Liens longitudinaux
  - Liens causaux
- Elles peuvent être renforcées par des interventions (directes ou indirectes) en contexte scolaire
- Elles peuvent évoluer et être renforcées par des apprentissages directs et indirects (cf. entraînement du jeu du faire semblant)
- Même si elles sont influencées par
  - des facteurs individuels (comme, les fonctions exécutives ou les compétences langagières)
  - et des facteurs sociaux (comme les interactions avec la famille, les amis et les adultes en position d'éducation, les environnements économique et culturel)

# **Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives**

Sylvie Richard<sup>1,3</sup>, Philippe Gay<sup>2</sup>, Édouard Gentaz<sup>3</sup>

*<sup>1</sup> Haute école pédagogique du canton du Valais*

*<sup>2</sup> Haute école pédagogique du canton de Vaud*

*<sup>3</sup> Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Apprendre à identifier, exprimer, comprendre, utiliser et réguler ses émotions et celles d'autrui fait partie intégrante des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. De nombreuses études en sciences cognitives ont montré que ces compétences jouent un rôle crucial dans la réussite des élèves à l'école et favorisent leurs relations interpersonnelles. Dans un premier temps, nous allons examiner dans quelle mesure le développement de ces compétences émotionnelles est tout particulièrement central chez les élèves qui débutent leur scolarité. Dans un second temps, nous allons proposer deux grands axes d'intervention en classe afin de soutenir leur développement. Nous allons présenter notamment les pratiques d'enseignement « indirectes » (à savoir, être en tant qu'enseignant.e « émotionnellement compétent ») qui visent à les favoriser et nous allons voir qu'il est également possible de mettre ces compétences émotionnelles au défi directement à travers la « labellisation » des émotions, des conversations portant sur les émotions et par le biais des jeux de faire semblant.

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2021-1-page-261.htm>

# Ecole inclusive : Et chez les enfants déficients visuels ?

Projet 2021-2025 – Fond National Suisse



Maison d'édition  
de livres jeunesse  
— adaptés



(avec Lola Chennaz et Danyelle Valente)

## Objectif: Outil multisensoriel qui permet de développer les compétences émotionnelles des enfants déficients visuels

1. Etude avec les enfants déficients visuels
2. Ateliers de co-conception avec les professionnels travaillant dans la déficience visuelle
3. Test de l'outil créé dans les écoles

<https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/axes-de-recherche/situations-de-handicap/deficience-visuelle-et-aveugles/emoti-sens>

# Quelques grands principes

Pour développer un accompagnement favorisant le vivre-ensemble, il existe de grands principes sur lesquels les adultes peuvent se fonder pour éduquer les enfants dans nos sociétés individualistes et hyperconnectées :

P1 : la valorisation de comportements prosociaux destinés au bénéfice d'autrui (aider, partager, coopérer, réconforter) via les compétences émotionnelles et les jeux

P2 : la valorisation d'un apprentissage par essais-erreurs pour comprendre le monde, s'intéresser à la « vérité scientifique » et aux idées nouvelles ;

# Quelques grands principes

P3: la valorisation de l'esprit critique et du changement de point de vue ;

P4: la confiance a priori dans l'autre ;

P5: l'égalité et l'équité des traitements afin de favoriser une inclusion et accessibilité universelle ;

P6: le respect de l'autre, des règles ;

P7: l'exemplarité des adultes.

P8: l'apprentissage à mener de véritables dialogues

# Conclusions générales et perspectives

## Identifier les «piliers» qui favorisent le vivre-ensemble ?

Exemple des moments partagés chez les étudiants

- Enseignements
- Recherches
- Repas
- Activités culturelles et spirituelles
- Activités sportives
- Débats contradictoires
- Activités associatives et festives
- Relations affectives
- Finances et relations avec le monde du travail

Tensions permanentes  
entre :  
choix collectifs / choix  
individuels

Activités quotidiennes à  
« bas bruit »

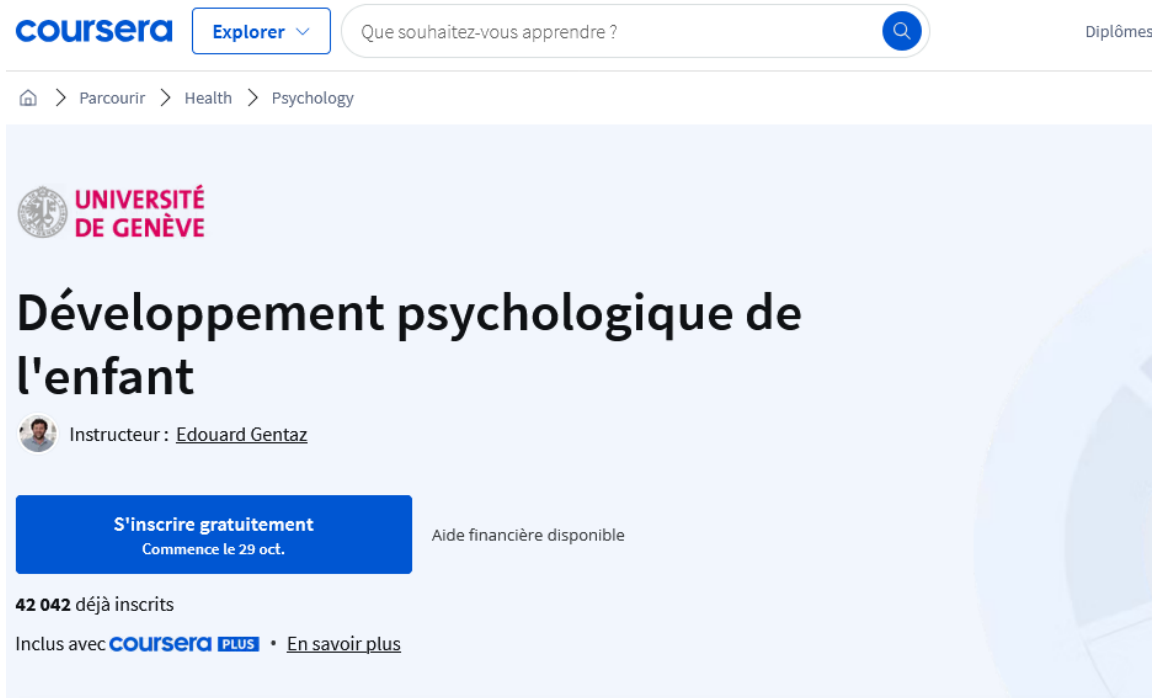
# Des ressources en plus

Podcast de : [Sport for Life Fondation](#) :LA GESTION DES EMOTIONS

[open.spotify.com/episode/2ZnPestf6bLYMGZ5KqWaE1](https://open.spotify.com/episode/2ZnPestf6bLYMGZ5KqWaE1)

MOOCS Cours en français, sous-titres disponibles en français, accès libre et gratuit

<https://www.coursera.org/learn/enfant-developpement>



The screenshot shows the Coursera interface for a course. At the top, the Coursera logo is on the left, followed by an 'Explorer' dropdown menu, a search bar with the placeholder text 'Que souhaitez-vous apprendre?', and a search icon. To the right of the search bar is the text 'Diplômes'. Below the search bar is a breadcrumb trail: 'Parcourir > Health > Psychology'. The main content area features the logo of 'UNIVERSITÉ DE GENÈVE' on the left. The course title 'Développement psychologique de l'enfant' is prominently displayed in the center. Below the title, there is a small profile picture of the instructor and the text 'Instructeur : Edouard Gentaz'. A blue button on the left says 'S'inscrire gratuitement' with the subtext 'Commence le 29 oct.'. To the right of this button, it says 'Aide financière disponible'. At the bottom left, it states '42 042 déjà inscrits'. At the bottom right, it says 'Inclus avec coursera PLUS' followed by a link 'En savoir plus'.

2022

Édouard  
Gentaz

Les neurosciences  
à l'école : leur  
véritable apport



Pedia

Le développement  
neurocognitif  
de la naissance  
à l'adolescence

Pierre Fourmeret, Édouard Gentaz

Pedia

COLLECTION DIRIGÉE PAR Étienne JEROME



Elsevier Masson

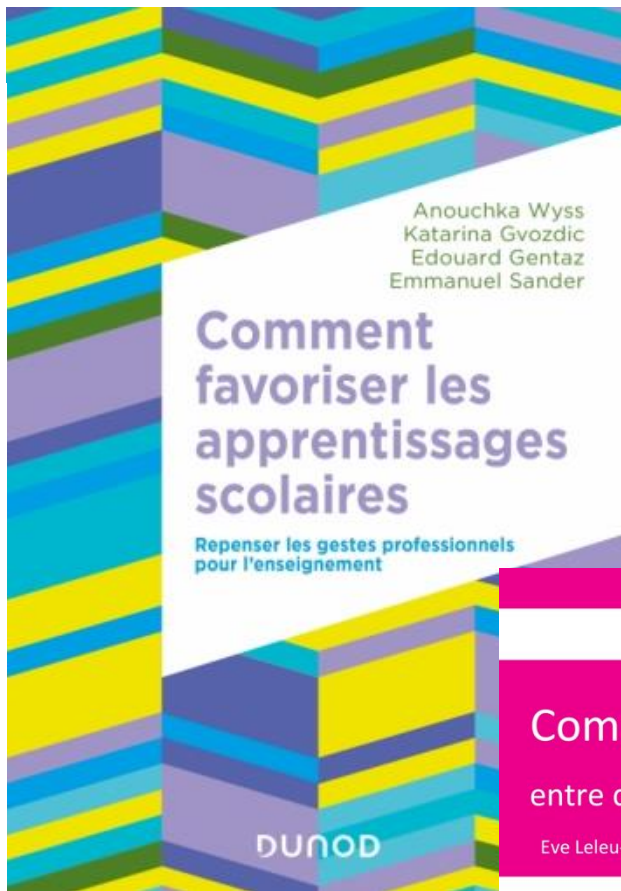
2023

# COMMENT LES ÉMOTIONS VIENNENT AUX ENFANTS

Et pourquoi les compétences  
émotionnelles sont la clé  
de l'épanouissement et  
de la réussite scolaire.

Nathan

EDOUARD GENTAZ

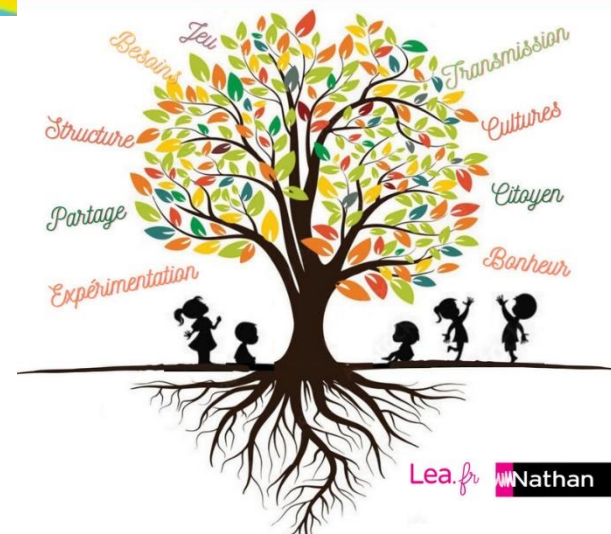


COLLECTION ● LES REPÈRES  
PÉDAGOGIQUES

## Comment l'enfant entre dans les apprentissages

Eve Leleu-Galland et Florence Samarine

Abdenour Bidar  
Grégoire Borst  
Edouard Gentaz  
André Giordan  
Pascale Haag  
Catherine Joussetme  
Michèle Kail  
Christophe Marsollier  
Rebecca Shankland



Lea.fr Nathan

- Merci à tous les parents et enfants, collègues et professionnels
- Merci à toutes les institutions (CNRS, ANR, UNIGE, FNS, fondations, etc.)

Merci de votre attention