

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](#), [Philippe Gay](#), [Édouard Gentaz](#)

Université de Genève | « Raisons éducatives »

2021/1 N° 25 | pages 261 à 287

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655014

DOI 10.3917/raised.025.0261

Article disponible en ligne à l'adresse :

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

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

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^{1,3}, Philippe Gay², Édouard Gentaz³

¹ Haute école pédagogique du canton du Valais

² Haute école pédagogique du canton de Vaud

³ 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.

MOTS CLÉS – compétences émotionnelles, jeu de faire semblant, conversations, « labellisation » des émotions, pratiques d’enseignement

NOTE – Cet article a bénéficié des soutiens financiers de la Haute école pédagogique du canton du Valais, de la Haute école pédagogique du canton de Vaud, et de l'Université de Genève.

Introduction

L'objectif principal de cet article consiste à rendre visible l'importance des compétences émotionnelles dans les premiers degrés de la scolarité (cycle 1 ; à savoir chez les enfants de 4 à 7 ans) en se basant sur des travaux récents réalisés en sciences cognitives et affectives. Pour ce faire, nous commencerons par définir ce que nous entendons par « émotion » et par « compétences émotionnelles », puis nous nous appuierons notamment sur les apports des neurosciences afin de souligner l'importance pour l'enfant d'être exposé dès le plus jeune âge à des situations d'enseignement/apprentissage permettant de favoriser le développement de ces compétences. Dans cette perspective, nous présenterons deux grands axes d'interventions (indirectes et directes) pour enseigner/apprendre ces compétences émotionnelles.

L'originalité de cet article repose sur la sélection des interventions spécifiquement choisies pour ces premiers degrés de la scolarité et étayées par des recherches empiriques actuelles. Nous aborderons ainsi l'importance pour l'élève¹ du développement des compétences émotionnelles de l'enseignant.e (« Pratiques d'enseignement indirectes ») ainsi que la nécessité d'œuvrer directement sur la mise en place de compétences émotionnelles des élèves (« Pratiques d'enseignement directes » des enseignant.e.s pour les élèves). Enfin, nous proposerons un modèle sous forme de « cercle vertueux du développement des compétences émotionnelles » afin de présenter une synthèse des pratiques les plus pertinentes à implémenter en classe sur la base des connaissances actuelles.

Les professionnels de l'éducation et des apprentissages scolaires trouveront ainsi différents principes, à la fois théoriques et pratiques, pour soutenir le développement de ces différentes compétences émotionnelles au moment de l'entrée dans la scolarité.

1. Dans le cadre de cet article, le terme « élève » est utilisé afin de faciliter la lecture. Toutefois, il est essentiel de préciser au lecteur/riche que ce terme renvoie plus précisément à « l'enfant, élève en devenir », car c'est au cours des premières années d'école que l'enfant apprend à devenir « élève » (Truffer-Moreau, 2020).

L'émotion

Dans l'histoire, les définitions des émotions ont été nombreuses et elles ont mis l'accent sur les différents aspects de l'émotion comme ses dimensions corporelle, personnelle, sociale et cognitive. Actuellement, une définition dite multicomponentielle de l'émotion est souvent utilisée dans la recherche en sciences cognitives. Selon cette approche (cf. Sander, 2016), l'émotion est définie comme une modification d'état rapide et transitoire en deux temps :

1. un déclenchement initial dû à la pertinence d'un évènement (réel ou imaginé) menant à
2. une réponse dans plusieurs composantes (système nerveux périphérique, tendance à l'action, expression motrice et ressenti conscient).

Une vision très répandue mais erronée est que les émotions et la cognition ont des localisations cérébrales et des rôles différents au sein même du cerveau, qui se reporteraient aussi dans nos comportements (Sander, 2013). Ainsi, selon ce neuromythe, certaines régions du cerveau seraient responsables de nos émotions (comme le système dit limbique) et les régions corticales plus évoluées seraient dédiées à la cognition. Cependant, non seulement les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées, mais une même région est souvent caractérisée de « cognitive » ou « d'émotionnelle » selon les études (Pessoa, 2008). Par exemple, l'amygdale (une structure sous-corticale) est considérée comme émotionnelle, car impliquée dans la détection des évènements ayant une pertinence affective pour l'individu, mais elle est aussi considérée comme un élément clé pour les processus cognitifs que sont l'attention et la mémoire. Un autre exemple est le cortex préfrontal dorsolatéral qui est classiquement considéré comme étant impliqué dans les fonctions exécutives, notamment l'inhibition, mais qui est aussi une région clé dans les processus de régulation des émotions.

Les modèles actuels suggèrent donc que les émotions et les fonctions cognitives agissent de pair et de manière diffuse, avec un soubassement cérébral fortement distribué au sein de réseaux de neurones. Dans cette perspective, les émotions soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif (p. ex. l'inhibition). Ces processus cognitifs sont également nécessaires aux apprentissages scolaires. Les émotions accompagnent donc les élèves au sein de la classe, et peuvent interagir avec les apprentissages (cf. Gentaz, 2015).

Les compétences émotionnelles

Fréquemment, à l'école, les élèves comme Marc, Martine et Jérémie font l'expérience d'émotions intenses qui nécessitent d'être à la fois identifiées

et comprises pour pouvoir être gérées de manière à favoriser les apprentissages scolaires et à maintenir des relations positives avec l'enseignant.e et les pairs (tableau 1). En effet, une régulation émotionnelle réussie constitue un prérequis essentiel à un fonctionnement adaptatif. Devenir progressivement « émotionnellement compétent » constitue dès lors un des enjeux majeurs des premiers degrés de la scolarité.

Tableau 1. Extraits de situations dans lesquelles des élèves doivent utiliser leurs compétences émotionnelles dans un contexte scolaire.

Marc (5 ans) joue avec une balle qu'il tient serrée dans ses bras. Il crie « oui » à une invitation à jouer avec un camarade, mais il est incapable de contenir son envie de garder la balle pour lui. Finalement, il prend la balle des mains de son camarade de jeu en exprimant de la colère et en l'insultant. Dans les jeux libres, dans les activités individuelles, en petits groupes ou avec le grand groupe, il est souvent fâché, hors de contrôle, frappant et jetant des objets.

Martine (4 ans), en revanche, parle avec hésitation. Elle est toujours la troisième, la quatrième ou la dernière à terminer une tâche, elle n'affirme jamais ses idées ou désirs. Elle est calme, parfois elle a un regard triste et elle recherche le réconfort en suçant son pouce. Elle semble très souvent bouleversée et en retrait.

Jérémie (5 ans) présente un comportement différent : il est « stressé ». Bien qu'il joue et interagisse avec ses pairs relativement bien, les enseignant.e.s relèvent qu'il a des difficultés à laisser les autres élèves mener les activités. Il a également tendance à rejeter leurs idées. Il déteste faire des erreurs, cela le déçoit énormément.

(Extraits traduits et adaptés de Denham, 2005.)

Comme nous pouvons le constater dans ces extraits, il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant.e de gérer des profils de compétences émotionnelles forts différents (Raver, 2002) et ce pour plusieurs raisons, notamment : le manque de connaissances et d'outils pour évaluer et développer ces compétences chez les élèves, les conceptions relatives au « travail de l'enseignant.e » (p. ex. est-ce le rôle de l'enseignant.e « d'éduquer », « d'enseigner » les émotions ?). Pourtant, selon Cuisinier, Tornare, et Pons (2015), le fait de « connaître le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires pourrait aider les enseignants dans leur analyse des modalités de l'apprentissage » (p. 529).

Mais que recouvre le terme « compétences émotionnelles » ? Selon les conceptions actuelles (voir p. ex. MacCann, *et al.*, 2020 ; Mayer, Caruso, & Salovey, 2016 ; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2020), les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus (élèves ou enseignant.e.s) perçoivent, expriment et écoutent les émotions, utilisent les émotions notamment pour « faciliter la pensée », comprennent et gèrent leurs propres émotions ainsi que celles d'autrui (tableau 2). Ces compétences représentent un ensemble de ressources

Tableau 2. Les quatre domaines des aptitudes liées aux émotions ou compétences émotionnelles à développer chez les élèves et l'enseignant.e.

Compétences ciblées	Habilités requises
Perception des émotions	<ul style="list-style-type: none"> – Identifier les émotions dans les stimulus externes (c'est-à-dire, chez les autres au travers par exemple des expressions faciales, du langage et dans d'autres stimulus émanant notamment des arts visuels et de la musique), – Identifier ses propres émotions (stimulus internes, états physiques, sentiments et pensées), – Exprimer ses propres émotions précisément, – Faire la distinction entre l'expression d'émotions authentiques, trompeuses ou forcées, – Connaître les règles relatives à l'expression des émotions dans différentes cultures et différents contextes.
Facilitation émotionnelle de la pensée (Emotion facilitation of thought)	<ul style="list-style-type: none"> – Faire usage des émotions ou de l'information émotionnelle comme un apport ou une assistance dans les tâches cognitives ou dans les décisions.
Compréhension des émotions	<ul style="list-style-type: none"> – Connaître le vocabulaire des émotions (pour une liste de termes émotionnels, voir fig. 1), – Connaître les antécédents et les conséquences des émotions, en particulier distinguer la cause et le déclencheur d'une émotion, – Connaître la manière dont les émotions se combinent (émotions complexes et mixtes) et changent dans le temps (p. ex. transition de la colère à la satisfaction), – Connaître l'effet probable d'une situation spécifique sur les émotions actuelles ou futures (prévision affective).
« Emotion management »	<ul style="list-style-type: none"> – Réguler ses propres émotions positives et négatives ainsi que les émotions d'autrui, à la hausse (p. ex. augmenter la curiosité ou la tristesse pour faire comprendre une notion) et à la baisse (p. ex. diminuer la peur d'un test ou la joie pour mieux se concentrer), pour atteindre un résultat souhaité.

Tableau tiré du modèle hiérarchique à quatre « branches » des aptitudes émotionnelles de Mayer et Salovey, 1997 (Mayer, *et al.*, 2016 ; cités par MacCann, *et al.*, 2020).

efficaces et fonctionnelles permettant de nous adapter à l'environnement (Housieux & Lahaye, 2013). Elles sont donc essentielles au développement psychologique de l'élève et doivent faire l'objet d'un enseignement.

Cependant, même si l'étude des processus émotionnels et affectifs dans l'apprentissage n'est pas nouvelle, avec par exemple les concepts de « punition » et de « récompense » (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Schutz & Pekrun, 2007), le rôle des émotions dans le contexte scolaire est resté relativement peu étudié durant de nombreuses décennies (Cuisinier, *et al.*, 2015 ; Mazziotti & Sander, 2015). Actuellement, les émotions et tout particulièrement le soutien au développement des compétences émotionnelles suscitent un vif intérêt dans le domaine de la recherche interventionnelle (Malti, Chaparro, Zuffianò, & Colasante, 2016 ; Richard, Gay, Clerc-Georgy, & Gentaz, 2019 ; Sprung, Münch, Harris, Ebesutani, & Hofmann, 2015 ; Theurel & Gentaz, 2015).

Pourquoi les compétences émotionnelles sont si importantes et tout particulièrement chez le jeune enfant ?

Plasticité cérébrale : les apports des neurosciences

Même si l'être humain bénéficie d'une longue fenêtre temporelle sur le plan de la plasticité cérébrale qui va lui permettre d'apprendre tout au long de sa vie, la petite enfance constitue une période sensible à l'apprentissage et au développement de ces compétences émotionnelles. Les études menées en neurobiologie sur la maturation normale du cerveau ont pu mettre en évidence que la période allant de 0 à 5 ans constituerait une période charnière de croissance du cerveau. Au cours du développement, le cerveau subit d'importantes modifications tissulaires, et ce jusqu'à l'âge de 5 ans (pour une synthèse, cf. Eliez & Schaer, 2009). Durant ces cinq premières années de vie, des milliards de neurones se connectent et ces connexions vont dépendre des stimulations issues de l'environnement (Miller & Cummings, 2007). Un environnement « appauvri » ou peu stimulant sur le plan cognitif, affectif et social durant la petite enfance – cette période dite « sensible » du développement – peut avoir pour conséquences de sévères altérations des circuits neuro-naux (Meredith, 2015). Cependant, la plupart des déficits engendrés par ces potentielles privations au cours du développement peuvent être recouverts si la compensation intervient suffisamment précocement (Bear, Connors, & Paradiso, 2007).

Les recherches en neurobiologie et en neuroendocrinologie abondent aussi dans ce sens en indiquant que les conditions environnementales et les interactions interpersonnelles, toutes deux positives et négatives, sont imbriquées biologiquement, façonnant ou canalisant le développement du cerveau et du comportement (Blair & Raver, 2015). Ces avancées indiquent que l'activité précoce au cours de la vie dans les systèmes nerveux central et périphérique et l'expression du génome sont sensibles à l'expérience et s'adaptent au contexte dans lequel le développement a lieu (Zhang & Meaney, 2010).

Des recherches récentes en neurosciences suggèrent que l'épigénétique – les modifications importantes du génome qui n'impliquent pas un changement dans la séquence nucléotidique *per se* – pourrait être le mécanisme pour expliquer ces effets. De telles transformations incluent des marqueurs (traces) chimiques qui régulent la transcription du génome. Il y a ainsi actuellement des preuves que des événements environnementaux peuvent directement modifier l'état épigénétique du génome (Zhang & Meaney, 2010).

Le contexte scolaire pourrait faire partie intégrante de « ces événements environnementaux » exerçant une influence sur le développement psychobiologique de l'enfant (pour une réflexion sur l'épigénétique et l'éducation voir p. ex. Pickersgill, 2020). Lorsque l'enfant débute l'école, ce nouvel environnement va représenter le lieu privilégié de socialisation et d'apprentissage pour lui (Cèbe & Picard, 2009). Dans cette perspective, sous certaines conditions, l'école peut donc jouer un rôle important pour aider en particulier certains enfants présentant des difficultés socioaffectives et cognitives, spécifiquement lors des premières années scolaires. En effet, des études montrent que la pauvreté (économique) et l'exposition de jeunes enfants à des interactions positives en opposition à des interactions négatives avec les parents façonnent les différences individuelles au niveau de la réactivité émotionnelle (l'état d'activation, « *d'arousal* » émotionnel), de la régulation émotionnelle (« *emotion management* ») et des fonctions cognitives de haut niveau, et ce en partie à travers le mécanisme de la physiologie du stress (Blair, *et al.*, 2011 ; Evans & Schamberg, 2009 ; Ursache, Blair, Stifter, Voegtline, & The Family Life Project Investigators, 2013). Par conséquent, l'enseignement gagnerait à s'intéresser aux conditions qui permettent de rendre cet environnement scolaire pleinement favorable au développement de ces compétences émotionnelles.

Les émotions à l'école

De nombreuses études montrent qu'être « émotionnellement compétent » est essentiel au succès à l'école (Blair & Raver, 2015 ; Denham, Bassett, Zinsser, & Wyatt, 2014 ; Hamre & Pianta, 2001; pour une méta-analyse, cf. MacCann, *et al.*, 2020). Les compétences émotionnelles seraient, selon certaines

recherches, parmi les compétences les plus importantes (avec les compétences cognitives) et parmi celles qui soutiennent les compétences scolaires de l'élève au cours des premiers degrés de la scolarité (Denham, Bassett, Mincic, *et al.*, 2012 ; Denham, *et al.*, 2014 ; Raver, 2002 ; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010). Par exemple, l'étude de Cavadini, Richard, Dalla-Libera, et Gentaz (sous presse) conduite auprès de 706 élèves âgés de 3 à 6 ans révèle notamment que de bonnes capacités à comprendre les émotions contribuent à de meilleures performances scolaires en mathématiques. De surcroît, les compétences émotionnelles sont cruciales pour permettre aux élèves d'interagir et de former des relations avec les autres (Denham, 1998 ; McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017 ; Raver, 2002 ; Saarni, 1990). L'étude longitudinale de Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, et Yougstrom (2001) montre que la connaissance que les élèves possèdent de leurs émotions à 5 ans et plus spécifiquement la capacité à détecter et labelliser les signaux émotionnels (« Perception des émotions » et « Compréhension des émotions », cf. tableau 2) facilite les interactions sociales positives et prédit leurs habiletés sociales et leurs performances académiques à 9 ans.

Certaines recherches ont également pu mettre en évidence l'importance de l'expression et du partage d'émotions positives dans l'initiation, la régulation des échanges sociaux et pour la communication durant des actes socialement dirigés (Denham, *et al.*, 2001 ; Park, Lay, & Ramsay, 1993). Inversement, exprimer des émotions négatives de manière inadaptée peut être plus problématique au cours d'une interaction sociale. Les élèves d'âge préscolaire qui montrent une proportion importante d'émotions négatives, particulièrement la colère, peuvent être perçus par les enseignant.e.s et leurs pairs comme étant difficiles et perturbateurs (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990).

En somme, les compétences émotionnelles constitueraient un prédicteur important de la capacité de l'élève à évoluer dans le monde social et académique au début de sa scolarité (Denham, Bassett, Way, *et al.*, 2012). Différentes raisons peuvent expliquer l'influence de ces compétences sur la réussite scolaire de l'enfant. Blair et Raver (2015) défendent notamment l'idée que les aspects socio-émotionnels et ceux liés au tempérament de l'enfant sont indissociables et interdépendants des aspects relatifs aux compétences cognitives de l'enfant, principalement les fonctions exécutives qui sont centrales pour apprendre à l'école (pour une revue, cf. Carlson, Zelazo, & Faja, 2013).

Pour MacCann et ses collègues (2020), d'autres raisons permettraient d'expliquer l'influence de ces compétences sur la réussite à l'école. Une première raison renvoie au fait que les élèves présentant de meilleures compétences émotionnelles seraient plus aptes à réguler des émotions négatives telles que l'anxiété, l'ennui ou la déception relative à leur performance scolaire. Une seconde raison serait que pour apprendre et se développer, les

élèves (et tout particulièrement les plus jeunes) ont besoin du soutien des adultes et des pairs. Ainsi, les élèves plus compétents sur le plan émotionnel gèreraient mieux le monde social dans lequel ils sont amenés à évoluer, en formant de meilleures relations avec leurs enseignant.e.s, leurs pairs et leur famille. Cette capacité à mieux gérer les relations sociales influencerait ainsi indirectement la réussite scolaire de l'enfant en lui fournissant un « réseau de soutien social » qui le protégerait dans les moments de stress et le soutiendrait lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation d'apprentissage requérant l'aide d'un expert (p. ex. pair ou enseignant.e). Ainsi, de nombreux bénéfices sur le plan académique et social devraient être constatés si ces compétences émotionnelles faisaient partie intégrante des pratiques d'enseignement quotidiennes en classe (Jones & Bouffard, 2012).

Comment soutenir le développement des compétences émotionnelles des jeunes enfants et de leur enseignant.e ?

Nous pensons qu'il est possible d'améliorer les compétences émotionnelles (CE) des enfants en les soutenant *indirectement* au travers du développement des compétences émotionnelles des enseignant.e.s et/ou en les mettant *directement* au défi à travers la labellisation des émotions, des conversations portant sur les émotions et par le biais des jeux de faire semblant.

Les pratiques d'enseignement indirectes : pour les enseignant.e.s

Enseigner constitue en soi une réelle entreprise émotionnelle (Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009 ; Sutton & Wheatley, 2003). Hargreaves (1998, 2000) souligne le caractère émotionnel du travail de l'enseignant.e. Celui-ci implique les émotions de l'enseignant.e, la compréhension des émotions des élèves dans les relations qu'il instaure et l'enseignement en tant qu'objet d'apprentissage des émotions. Toutefois, avant de pouvoir développer de manière efficace les compétences émotionnelles de l'élève, il s'agit pour l'enseignant.e de pouvoir développer ses propres compétences émotionnelles notamment pour laisser de la place aux émotions, éviter qu'elles parasitent les apprentissages, écouter les émotions avec empathie ou encore maîtriser toute contagion émotionnelle (c'est-à-dire réussir à garder son calme et à s'orienter vers la compréhension des pensées d'autrui sans se laisser submerger par ses émotions). Par ailleurs, des travaux ont permis de mettre en évidence une contagion émotionnelle, autant pour les émotions désagréables (p. ex. peur, colère) que pour des émotions agréables (p. ex. joie,

intérêt). Par exemple, une recherche de Oberle et Schonert-Reichl (2016) a permis de mettre en évidence que l'épuisement professionnel autorapporté par les enseignant.e.s était lié à des difficultés de régulation du stress de leurs élèves mesurées par la variabilité du taux de cortisol.

Dans cette optique, il est essentiel que l'enseignant.e puisse, dans un premier temps, prendre conscience de ses propres CE, en examinant notamment sa manière personnelle d'exprimer ses émotions en classe ainsi que les stratégies qu'il mobilise pour les réguler. Cette prise de conscience peut être favorisée en se posant différentes questions comme : est-ce que j'exprime des émotions en classe ? Est-ce que je m'autorise à le faire et de quelle manière ? Est-ce que les stratégies que j'utilise pour réguler mes émotions sont adaptées et fonctionnelles ? Il est également nécessaire qu'il puisse analyser ses réactions à l'expression des émotions des élèves en classe (Ahn & Stifter, 2006) : les émotions exprimées par les élèves sont-elles accueillies avec bienveillance ? Font-elles l'objet d'une médiation verbale ? De conversations ? Sont-elles minimisées, ridiculisées, ignorées ?

L'analyse de ses propres CE est essentielle en contexte scolaire, car l'enseignant.e, particulièrement dans les premiers degrés de la scolarité, représente un « modèle » que l'élève va pouvoir observer et imiter, d'où la nécessité pour l'enseignant.e d'opérer un réel travail d'évaluation et de réflexion sur ses propres CE (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). Comme le relèvent Mill et Romano-White (1999), les enseignant.e.s comme les parents gèrent le climat émotionnel dans lequel les élèves vont être amenés à apprendre sur leurs émotions. L'adulte tout comme les pairs en classe vont jouer le rôle de régulateur externe (en fournissant de l'aide, un soutien) afin que les élèves puissent progressivement apprendre à s'autoréguler (passage nécessaire de l'hétéro-régulation à l'autorégulation). Dans cette perspective, certaines recherches ont pu montrer, sans toutefois établir une relation précise de cause à effet, que les enseignant.e.s qui ont peu conscience de leurs propres émotions ignorent le plus souvent les émotions des élèves, ont tendance à faire usage de la punition, réconfortent peu ceux qui expriment des émotions négatives, relèvent peu les émotions positives des élèves (comme la joie) (Ersay, 2007, 2015). De la même manière, les enseignant.e.s qui présentent un niveau de compétences socio-émotionnelles plus élevé établissent des relations interpersonnelles plus positives avec leurs élèves, témoignent d'une gestion de classe plus efficace en faisant un usage plus habile des expressions émotionnelles et du soutien verbal pour favoriser l'enthousiasme, le plaisir d'apprendre et pour gérer le comportement des élèves (voir le modèle théorique de « la classe prosociale » développé par Jennings & Greenberg, 2009).

En d'autres termes, les enseignant.e.s devraient pouvoir développer leurs propres compétences émotionnelles et mobiliser des stratégies de régulation fonctionnelles dans l'optique d'en faire usage avec leurs élèves

(Hoffmann, Brackett, Bailey, & Willner, 2020). Créer un climat émotionnel positif, reconnaître et travailler sur ses propres émotions et celles des élèves, faire preuve d'une capacité d'écoute par rapport aux attentes et intérêts de l'ensemble des élèves, développer une conscience de ses forces, de ses besoins, de ses valeurs, et être également à l'écoute de ses propres sensations corporelles constitueraient les qualités essentielles à un.e enseignant.e qui serait émotionnellement compétent (Ergur, 2009).

Plus concrètement, au niveau de l'identification et de la différenciation des émotions (« Perception des émotions ») (p. ex. si je me sens mal, est-ce de la tristesse, de la colère ou du dégoût ?), Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen (2014) ont proposé un matériel spécifique avec des cartes de sensations corporelles culturellement universelles associées à différentes émotions. Ainsi, discuter de cette palette d'émotions et des caractéristiques propres à chacune contribue à mieux les identifier et à les distinguer les unes des autres (voir également la fig. 1).

En outre, différentes méthodes peuvent se révéler très efficaces pour réguler les émotions (« *emotion management* »). D'une part, des exercices de relaxation (Jacobson, 1938) – consistant notamment à contracter puis décontracter différentes parties du corps – peuvent se révéler pertinents pour réduire les tensions musculaires et se détendre. D'autre part, la pratique de différentes techniques de respiration visant à ralentir le rythme de sa respiration couplée par exemple avec des programmes d'entraînement attentionnel ou de pleine conscience peuvent aider les enseignant.e.s à réduire notamment leur stress et le risque de burnout (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013 ; Roeser, *et al.*, 2013) avec certains bénéfices ressentis pour leurs élèves (Gay, Dini, Lehraus, McCarthy, & Urban, 2020). Dans le but de favoriser la relaxation en classe, différents programmes peuvent s'adresser aux enseignant.e.s (p. ex. Meiklejohn, *et al.*, 2012 ; Renshaw & Cook, 2017) et/ou aux élèves (pour des revues de ces interventions, voir p. ex. Theurel, Gimbert, & Gentaz, 2018 ; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014 ; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2015).

Récemment, Gay et Genoud (2020) proposent une synthèse de stratégies dont l'enseignant.e peut faire usage au quotidien en classe afin de développer ses propres compétences émotionnelles. Selon les auteurs, réguler les émotions passe notamment par l'évaluation cognitive d'un événement. Par exemple, les recherches (Garnefski & Kraaij, 2006 ; Vohs & Baumeister, 2017) précisent quelles stratégies de régulation volontaires sont inappropriées (p. ex. blâmer, ressasser les sentiments et les pensées associés aux événements négatifs, dramatiser ou souligner le côté terrible de l'expérience), car elles exacerbent les émotions désagréables. Il peut dès lors s'avérer très opportun de repérer ces stratégies pour les rompre et montrer leur inefficacité. D'autre part, des stratégies appropriées peuvent être apprises comme :

1. Se centrer sur la planification et sur le positif (p. ex. penser aux étapes à franchir et à la façon de gérer l'évènement négatif, penser à des choses joyeuses et plaisantes au lieu de penser à l'évènement négatif) ;
2. Accepter et réévaluer positivement une situation (p. ex. trouver une signification adaptative ou positive à l'évènement en matière de développement personnel) ;
3. Mettre en perspective (p. ex. relativiser la gravité de l'évènement en se demandant « Est-ce que j'y repenserai la semaine prochaine ? Et dans une année ? Et sur mon lit de mort ? »).

Dans un autre cadre, la démarche RULER (un acronyme pour *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating*) vise à développer les compétences émotionnelles des enseignant.e.s et des éducateurs ainsi qu'à enseigner ces compétences aux enfants, de la maternelle à la fin du secondaire (Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett, 2016). Cela permet

1. d'appréhender les relations entre émotions, pensées, apprentissages, relations sociales, prise de décision et bien-être ;
2. d'implémenter des outils et activités spécifiques pour développer les compétences socio-émotionnelles des enseignant.e.s et celles de leurs élèves.

Réguler les émotions dans le métier d'enseignant.e implique également de réussir à exprimer adéquatement (p. ex. exprimer une émotion de la bonne façon, avec la bonne intensité, au bon moment, à la bonne personne) ses propres émotions et à écouter avec justesse celles des autres. Verbaliser ses sentiments peut s'avérer particulièrement délicat et le recours à certaines méthodes de communication peut fournir une aide précieuse.

Gay et Genoud (2020) proposent ces exemples facilement implémentables en classe basés sur les quatre étapes de la communication non violente (Rosenberg & Chopra, 2015) :

1. décrire la situation de manière factuelle, sans jugement : dire « il y a du monde qui attend... » plutôt que « tu veux toujours passer devant tout le monde » ;
2. exprimer son propre ressenti en utilisant le pronom « je » et en évitant le « tu » ;
3. expliquer les besoins qui ne sont pas respectés dans cette situation : dire « je me sens énervé car je voulais ... » plutôt que « tu es terrible » ;
4. proposer une solution concrète (ou demander à l'interlocuteur ce qu'il suggère pour résoudre le problème) : dire « la prochaine fois j'aimerais que tu ... » plutôt que « fais un effort dorénavant ».

En conclusion, donner de la valeur aux émotions (plutôt que les rejeter ou les désapprouver) permet aux enseignant.e.s de développer leurs compétences émotionnelles ainsi que celles de leurs élèves, à la faveur des apprentissages et du climat de classe.

Les pratiques d'enseignement directes : pour les élèves

Trois pratiques d'enseignement directes visant à promouvoir le développement de ces compétences émotionnelles vont être présentées dans cette section. Dans un premier temps, nous allons présenter un outil permettant à l'enseignant.e et à l'élève d'apprendre à « labelliser » les émotions, car la labellisation des émotions chez soi et chez autrui constitue une première étape incontournable au développement de la régulation des émotions (*emotion management*). L'habileté à labelliser les émotions renvoie à la capacité à « percevoir » les émotions ainsi qu'à la compétence relative à la « compréhension » des émotions du tableau 2, et plus spécifiquement l'habileté à « connaître le vocabulaire des émotions ». Deuxièmement, nous allons montrer l'importance des dialogues, des discussions entre pairs et entre l'enseignant.e et ses élèves. L'étude réalisée par Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda, et Lucas-Molina (2017) montre les effets bénéfiques sur les compétences émotionnelles d'un programme visant à promouvoir la connaissance des émotions, les stratégies de régulation et les compétences sociales à travers le dialogue entre pairs chez des enfants âgés de 4 et 5 ans. Ce programme est inspiré du programme « La philosophie pour les enfants » de Lipman, Sharp, et Oscanyan (1980). Enfin, une troisième pratique consiste à organiser le travail enseignant quotidien en intégrant un temps et un espace en classe dévolus au jeu de faire semblant, afin de pouvoir laisser les enfants éprouver, discuter, expérimenter, réguler des émotions complexes par le biais de situations fictives imaginées par eux dans un cadre sécurisant.

Une étape incontournable : « labelliser » les émotions

Afin de développer les compétences émotionnelles des jeunes élèves, il s'agit de pouvoir au quotidien, dès que l'opportunité se présente, faire usage du vocabulaire spécifique aux émotions ressenties par l'élève, l'enseignant.e ou les autres élèves en classe. Les termes précis correspondant aux émotions éprouvées doivent faire l'objet d'un enseignement, et ce, très précocement. Comme le relèvent Hoffmann et ses collègues (2020), les personnes apprennent d'abord à déterminer l'émotion spécifique qu'elles sont amenées à ressentir (reconnaissance et labellisation). Des études montrent d'ailleurs que le fait de labelliser les émotions facilite les interactions sociales positives chez l'enfant (Izard, *et al.*, 2001) et la régulation émotionnelle chez l'adulte (Lieberman, *et al.*, 2007).

Toutefois, la capacité à reconnaître spécifiquement chaque émotion apparaît progressivement au cours du développement. À partir de 2 ans, l'enfant est capable de réaliser une première catégorisation verbale de certaines émotions sur la base de leur valence (qualité intrinsèquement agréable ou désagréable d'un stimulus) « positive » (agréable) ou « négative » (désagréable). Ce n'est que plus tard dans le développement que les enfants parviennent à une distinction spécifique de chaque émotion comme chez

l'adulte (Widen & Russell, 2008). Ainsi, avant l'âge de deux ans, un enfant peut dire s'il se sent mal mais peine à identifier s'il est en colère ou triste.

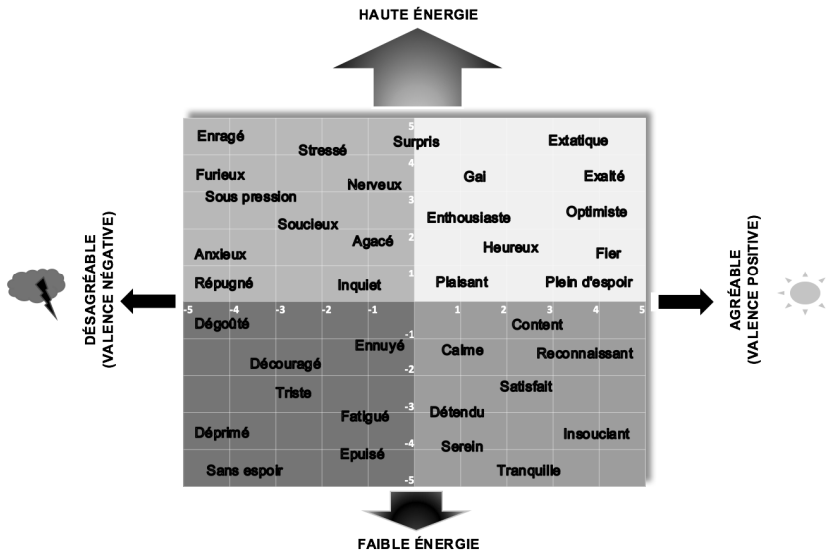
Plus précisément, Palama, Theurel, et Gentaz (2017) citent deux articles qui indiquent que le profil général de développement suivant peut être mis en évidence : la reconnaissance verbale de l'émotion de joie est déjà bien maîtrisée à 3 ans ; l'identification des émotions de tristesse, de colère et de peur évolue plus lentement (acquisition vers 5–6 ans ; Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon, & Baudouin, 2007) ; enfin, les émotions de dégoût et de surprise sont labellisées plus tard (entre 6 et 10 ans) (Widen & Russell, 2013). L'enseignant.e devrait connaître l'évolution particulière de chaque émotion de base pour aider l'enfant de manière différenciée à les nommer en cas de difficulté.

Afin de favoriser au mieux le développement des capacités de labellisation des émotions, l'enseignant.e devrait également pouvoir soutenir simultanément la capacité à identifier ces émotions chez soi et chez autrui en explicitant à l'enfant quelles stratégies utiliser. L'enfant pourra alors catégoriser les émotions en prélevant des indices au niveau des expressions du visage, de la posture, des pensées, de la prosodie, des tendances à l'action (envie de taper, de se cacher, etc.), des réponses physiologiques relatives aux émotions ressenties (cœur qui bat plus vite, jambes qui tremblent, mal au ventre, etc.) ainsi qu'au niveau du déclencheur de l'émotion (Richard, Baud-Bovy, Clerc-Georgy, & Gentaz, 2021).

Ce travail de reconnaissance et de labellisation doit se faire conjointement pour permettre à l'enfant d'identifier les différentes composantes impliquées dans la genèse d'une émotion et lui permettre ainsi d'être au plus près du lexique émotionnel correspondant à l'émotion éprouvée. Dans cette perspective visant à enrichir le lexique émotionnel de l'enfant, Hoffmann et ses collègues (2020) proposent d'utiliser dans les pratiques enseignantes quotidiennes une grille (fig. 1) permettant à l'enseignant.e et aux enfants d'identifier « l'humeur » ressentie. Cet « indicateur d'humeur » (*mood meter*) est représenté par une grille comprenant quatre quadrants qui s'appuie sur le modèle circomplexe des affects (contraction des termes *circulaire* et *complexe*) de Russell et Barrett (1999). Il constitue un outil intéressant pour déterminer les émotions ressenties selon deux dimensions : la valence (de désagréable à agréable sur l'axe horizontal) et l'excitation (faible à haute énergie sur l'axe vertical).

Cet outil pourrait être utilisé dès 3 ans (Bailey, *et al.*, 2019, cités par Hoffmann, *et al.*, 2020). Les enfants plus âgés, comme les adultes, peuvent estimer leur état émotionnel en utilisant les chiffres et le vocabulaire émotionnel correspondant. Les plus jeunes enfants par contre font dans un premier temps usage des quatre couleurs (représentées ici en différentes nuances de gris) qu'ils associent à une émotion (p. ex. « Je suis dans le vert et je suis calme ») (Nathanson, *et al.*, 2016).

Figure 1. L'indicateur d'humeur.



Adapté de Hoffmann, *et al.* (2020) et traduit en partie librement par le premier auteur et sur la base du document « Appendix F » de Scherer (1988).

L'importance des conversations

Pouvoir dialoguer ou converser avec les élèves sur leurs émotions a des effets bénéfiques (Izard, *et al.*, 2008 ; Raver, 2002). Parler d'émotions favoriserait la compréhension des émotions, le comportement prosocial (comme aider, partager) et le contrôle inhibiteur dans un contexte émotionnel chez les jeunes enfants (Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2013 ; Izard, *et al.*, 2008 ; Kahle, Grady, Miller, Lopez, & Hastings, 2017). Taumoepeau et Ruffman (2006) suggèrent que les conversations servent à rendre explicites les connaissances implicites de l'enfant sur les états mentaux. L'utilisation de termes se référant à des états mentaux (p. ex. « vouloir », « aimer », etc.) lors de ces discussions avec l'enfant devrait l'aider à mieux comprendre ses propres expériences émotionnelles. Dunn (2006) insiste également sur le fait que la nature collaborative des conversations soutient les élèves dans leur zone proximale de développement et les engage à un niveau plus élevé de raisonnement et de résolution de problème que lorsqu'ils sont seuls. Il en va dès lors de même pour les conversations portant sur les émotions. Parler d'émotion devrait inclure des conversations qui porteraient sur :

1. des émotions spécifiques (comme la peur, colère, tristesse, joie) ;
2. la description des causes et des conséquences des émotions ;
3. la formulation de questions sur ces émotions (Yelinek & Grady, 2019).

Par ailleurs, il est essentiel de souligner que si les enfants apprennent sur les émotions en écoutant leurs parents ou leur enseignant.e parler d'émotions, ils apprennent également à travers leur propre contribution à la conversation (Tenenbaum, Alfieri, Brooks, & Dunne, 2008). Thompson (2006) suggère ainsi que la nature partagée des conversations pourrait soutenir la compréhension des états mentaux des enfants de plusieurs manières, en favorisant le partage d'expérience, en permettant de diriger l'attention de l'enfant pour améliorer sa compréhension des événements, de modeler les constructions syntaxiques complexes pour exprimer des états mentaux, d'adopter différents points de vue sur une même situation et d'échanger sur des valeurs culturelles de la communauté socioculturelle de l'enfant.

Apprendre à réguler ses émotions en jouant à faire semblant

Faire semblant constituerait l'une des activités préférées des enfants de 4 à 6 ans (Connolly, Doyle, & Reznick, 1988 ; de Lorimier, Doyle, & Tessier, 1995). « Faire semblant » renvoie aux comportements ayant un caractère de type « non littéral » où l'enfant fait « comme si... » (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Pour Vygotsky (1933/2016), le jeu de faire semblant comprend trois éléments clés :

1. la création d'une situation imaginaire par les enfants ;
2. l'attribution et l'interprétation de rôles (lorsqu'un enfant joue à faire semblant, il peut imaginer qu'il est un marchand, un pompier, etc.) et
3. la sélection et l'application de règles correspondant aux rôles choisis (lorsque l'enfant joue au docteur, il agit selon les règles de comportement liées à ce rôle).

La relation entre jeu de faire semblant et développement de certaines compétences émotionnelles a été établie par plusieurs recherches. Richard et Gentaz (2020) montrent sur la base d'une synthèse d'études quantitatives que jouer à faire semblant permet à l'élève de mieux comprendre ses émotions, de mieux les maîtriser et lui donne également l'opportunité d'agir de manière prosociale.

Selon les auteurs, plusieurs raisons à cette association entre compétences émotionnelles et jeu de faire semblant sont possibles. La première raison est liée au fait que le jeu de faire semblant donnerait l'occasion à l'élève d'exercer des expériences émotionnelles différentes favorisant l'expression créative des émotions (p. ex. éprouver deux émotions contradictoires simultanément, être très heureux de jouer le rôle d'un pirate très en colère) sans subir de conséquences directes comme dans la vie réelle (l'enfant joue « pour de faux » un personnage très en colère et ne risque pas, par exemple, d'être « sanctionné » par ses camarades ou l'enseignant.e). L'élève pourrait grâce au jeu éprouver et exprimer toute une gamme d'émotions à des intensités différentes au travers de situations fictives imaginées par l'enfant et décider en tout temps, si les émotions ressenties deviennent trop intenses

ou désagréables, de stopper le jeu. En ce sens, l'élève apprend ainsi à réguler de manière volontaire son comportement ainsi que ses émotions au travers du jeu.

La seconde raison renvoie au fait que le jeu de faire semblant et tout particulièrement lorsqu'il devient social donnerait l'opportunité à l'élève de discuter explicitement d'émotions (métacommunication) et à une fréquence qui ne serait pas comparable aux situations qu'il serait amené à vivre en dehors du jeu. Ces discussions conduiraient l'élève à une meilleure compréhension et un meilleur contrôle de ses émotions.

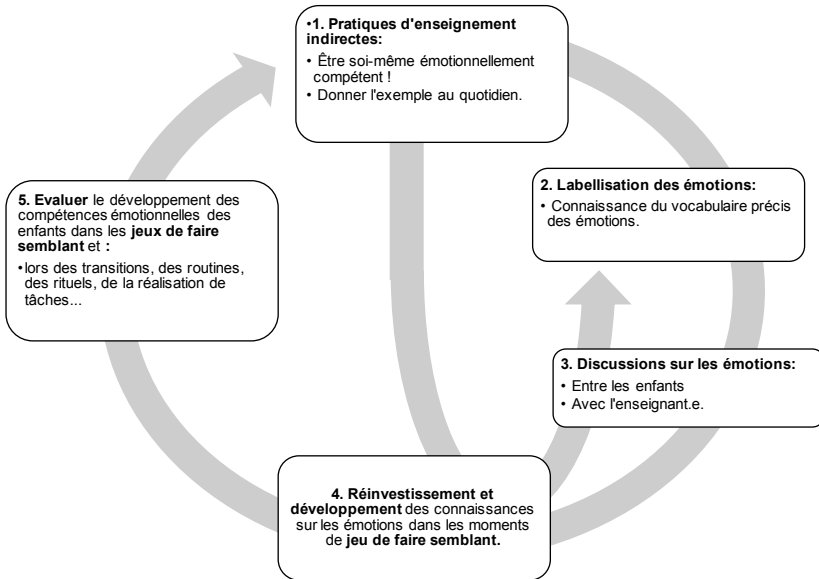
Une troisième explication réside également dans le fait que le jeu favorise le relâchement des tensions et va aider l'élève à mieux comprendre les événements déstabilisants émotionnellement survenant dans la réalité. Il peut alors rejouer des situations de vie comme le fait d'avoir été grondé ou alors de devoir faire face à une situation exceptionnelle telle qu'un confinement en raison d'une pandémie ! L'élève, lorsqu'il joue à faire semblant s'autorise alors à jouer, rejouer la ou les situation(s), à la ou les transformer en fonction de ses besoins émotionnels et de compréhension en lien avec ce qu'il a pu observer, expérimenter, avec ce qu'on a pu lui raconter. Dans cette perspective, le jeu de faire semblant est libérateur pour l'élève sur le plan émotionnel ; l'élève « s'émancipe » en s'affranchissant de cette réalité sur laquelle il ne peut pas forcément agir.

En résumé, compte tenu de l'importance de ce type d'activité pour les élèves de 4 à 7 ans, il est essentiel de leur laisser du temps pour jouer en classe, et ce malgré le fait que l'entrée de l'élève à l'école est souvent marquée par une diminution progressive du temps et de l'espace réservé à cette forme de jeu (Marinova, 2012 ; Richard, Clerc-Georgy, & Gentaz, 2019).

Conclusion générale : « Le cercle vertueux du développement des compétences émotionnelles en classe »

Nous avons mis en exergue l'importance des compétences émotionnelles dans les premiers degrés de la scolarité en nous appuyant notamment sur des travaux réalisés en sciences cognitives. Secondement, nous avons montré la nécessité de « soutenir » précocement leur développement par le biais de deux grands axes d'interventions que nous synthétisons sous la forme d'un cercle vertueux (fig. 2).

Figure 2. Schéma représentant des pratiques vertueuses pour le développement des compétences émotionnelles en classe dans les premiers degrés de la scolarité.



Nous avons nommé « pratiques d'enseignement indirectes » (fig. 2, point 1) le premier axe susceptible de favoriser positivement le développement de ces compétences en classe. Le second axe englobe les « pratiques d'enseignement directes » des enseignant.e.s pour les élèves représentées par les points 2, 3 et 4 sur la figure 2.

Nous formulons l'hypothèse qu'un.e enseignant.e « émotionnellement compétent.e » identifierait et labelliserait plus facilement ses propres émotions et, par suite, aurait plus de facilité à reconnaître et nommer précisément et explicitement celles de ses élèves.

Cela contribuerait à l'enrichissement des conversations portant sur les émotions que ce soit lors de séances structurées ayant pour objet d'apprentissage spécifique « les émotions » ou lorsque l'opportunité se présente (p. ex. conflit, évènement déstabilisant, heureux, etc.). L'élève, par l'observation et l'imitation de l'enseignant.e ainsi que par la transmission directe, pourrait progressivement réinvestir, éprouver, expérimenter et développer ces différentes compétences émotionnelles au travers du jeu de faire semblant.

Bien entendu, le réinvestissement des contenus « émotionnels » dans le jeu (voir la section « Apprendre à réguler ses émotions en jouant à faire semblant ») devrait alimenter, enrichir en retour les conversations sur les émotions en dehors du jeu (dans les situations de vie « réelles ») permettant

ainsi d'améliorer les capacités de labellisation des enfants. L'étude interventionnelle de Richard, *et al.* (2021) a d'ailleurs pu montrer une amélioration de la reconnaissance des émotions et du vocabulaire émotionnel des enfants de 5–6 ans. Dans le cadre de cette recherche, un groupe d'enseignantes a implémenté un programme comprenant des temps d'enseignement/apprentissage spécifiquement centrés sur des éléments de compétences socio-émotionnelles (p. ex. discussions avec les enfants sur des contenus émotionnels, comme l'identification et la labellisation des émotions) suivis systématiquement par des moments de réinvestissement de ces éléments par le jeu de faire semblant (p. ex. mimer des émotions, jouer des situations sociales générant des émotions, discussion sur les émotions exprimées et sur ce qui les a déclenchées).

Enfin, ce schéma intègre également les pratiques d'évaluation de l'enseignant.e (représentées par le point 5) dont la présentation détaillée dépasserait le cadre de cet article. Précisons brièvement qu'il s'agit pour l'enseignant.e d'effectuer une « évaluation dynamique » des compétences de l'enfant comprenant à la fois

1. les gains actuels de développement (« performance indépendante ») et
2. ce que l'enfant est en mesure de réaliser lorsqu'il bénéficie de soutien pédagogique (« Performance assistée ») (Bodrova & Leong, 2012).

Ces évaluations visent à récolter des informations précieuses en lien avec le niveau de développement de ces mêmes compétences chez les élèves contribuant ainsi à l'ajustement constant des pratiques d'enseignement.

Perspectives

Étant donné l'importance des compétences émotionnelles, et particulièrement lors des premiers degrés de la scolarité, des recherches randomisées ou contrôlées sont encore nécessaires afin d'évaluer les effets de programmes visant à favoriser le développement des compétences émotionnelles des enseignant.e.s et des élèves. De telles recherches pourraient s'intéresser à mieux comprendre les effets d'interventions indirectes et directes, entraînant une compétence émotionnelle spécifique ou différentes compétences. Ces recherches pourraient être menées en collaboration étroite ou plus large avec des experts externes, et à différents moments de la scolarité des élèves et de la formation des enseignant.e.s. Il s'agirait ainsi de mieux cibler quelles pratiques à privilégier, pour qui, par qui, et à quel moment.

La formation initiale et continue des enseignant.e.s bénéficiera de cette stratégie qui est de renforcer les contenus relatifs aux émotions en classe (p. ex. freins et leviers des émotions pour les apprentissages scolaires, gestion des émotions et climat de classe). En effet, le métier d'enseignant.e est par essence émotionnel et se former à cette profession gagerait à intégrer

des éléments sur ces compétences émotionnelles comme des compétences professionnelles (et personnelles) à développer (Gay & Shankland, 2019).

Pour avoir un impact plus large sur les élèves de demain, la formation initiale pourrait proposer différentes pratiques d'enseignement visant à favoriser l'apprentissage des compétences émotionnelles autant pour les élèves que pour l'enseignant.e comme cela commence à se déployer dans certaines régions du Canada, aux États-Unis ainsi qu'en Australie. D'autre part, la formation continue des enseignant.e.s pourrait cibler des thématiques spécifiques en fonction des besoins d'un établissement (voir p. ex. Richard, *et al.*, 2021).

Dans tous les cas, développer les compétences émotionnelles de chacun et le plus tôt possible constitue une clé essentielle pour les apprentissages scolaires, le bien-être et, plus largement, l'épanouissement des futurs citoyens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahn, H.J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development, 17*(2), 253–270.
- Bear, M.F., Connors, B.W., & Paradiso, M.A. (2007). *Neurosciences : Exploring the brain* (3^e éd.). Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins Publishers.
- Blair, C., Granger, D.A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M.T., Kivlighan, K.T., Fortunato, C.K., & FLP Investigators (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child Development, 82*(6), 1970–1984.
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation : A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée*. Québec : PUQ.
- Brownell, C.A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S.R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior : Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy, 18*, 91–119.
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., & Gentaz, E. (sous presse). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the academic-mathematic performance in 706 preschool children aged 3 to 6. *Scientific Reports*.
- Carlson, S.M., Zelazo, Ph.D., & Faja, S. (2013). Executive function (chap. 25). In Ph.D. Zelazo (Éd.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (vol. 1, pp. 706–743). New York : Oxford University Press.
- Cèbe, S., & Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Dialogue, 134*, 25–29.

- Connolly, J.A., Doyle, A.B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(3), 301-313.
- Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E*, 139, 527-536.
- de Lorimier, S., Doyle, A.-B., & Tessier, O. (1995). Social coordination during pretend play : Comparisons with nonpretend play and effects on expressive content. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 497-516.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children. The Guilford series on social and emotional development*. New York : Guilford Press.
- Denham, S.A. (2005). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek (Éd.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 85–103). New York : Erlbaum.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success : A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge : Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K., & Wyatt, T.M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success : Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454.
- Denham, S.A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswel, C., & De Mulder, E. (2001). Preschoolers at play : Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Dunn, J. (2006). A Discussion of the Merrill-Palmer Quarterly Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 151-157.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudouin, J.Y. (2007). The development of facial emotion recognition : The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14–27.
- Eliez, S., & Schaer, M. (2009). Aspects macroscopiques de la maturation normale et pathologique du cerveau humain de la naissance à l'âge adulte. In M. Poncelet, S. Majerus & M. Van der Linden (Éds.), *Traité de neuropsychologie de l'enfant* (pp. 13-27). Marseille : SOLAL.
- Ergur, D.O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent ? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.

- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices*. Thèse de doctorat en philosophie, The Pennsylvania State University. Repéré à https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/1854
- Ersay, E. (2015). Preschool teachers' emotional awareness levels and their responses to children's negative emotions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1833 – 1837.
- Evans, G.W., & Schamberg, M.A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545-6549.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers : A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 182-195.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-1053.
- Gay, P., Dini, F., Lehraus, K., McCarthy, L., & Urben, S. (2020). Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfiques subjectifs ressentis. *Formation et Profession*, 28, 36-48.
- Gay, P., & Genoud, P.A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en Education*, 41, 74-91.
- Gay, P., & Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 24, 7-15.
- Gentaz, É. (Éd.) (2015). Apprentissages, cognition et émotion : de la théorie à la pratique. *A.N.A.E*, 139, 527-606.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in spanish roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hoffmann, J.D., Brackett, M.A., Bailey, C.S., & Willner, C.J. (2020). Teaching emotion regulation in schools : Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109.
- Housieux, M., & Lahaye, M. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In O. Luminet (Éd.), *Psychologie des émotions* (pp. 177-208). Bruxelles : De Boeck.

- Izard, C.E., King, K.A., Trentacosta, C.J., Morgan, J.K., Laurenceau, J.-P., Krauthamer-Ewing, E.S., & Finlon, K.J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children : Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and Psychopathology*, 20(1), 369-397.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Yougstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom : Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation* (2^e éd.). Chicago : University of Chicago Press.
- Jones, S.M., & Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools : From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-32.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94, 62-65.
- Kahle, S., Grady, J.S., Miller, J.G., Lopez, M., & Hastings, P.D. (2017). Maternal emotion socialization and the development of inhibitory control in an emotional condition. *Infant and Child Development*, 26, 1-16.
- Lieberman, M.D., Eisenberger, N.I., Crockett, M.J., Tom, S.M., Pfeifer, J.H., & Way, B.M. (2007). Putting feelings into words : Affect labeling disrupts amygdala activity in response to affective stimuli. *Psychological Science*, 18(5), 421-428.
- Lipman, M., Sharp, A.-M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia : Temple University Press.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186.
- Malti, T., Chaparro, M.P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents : A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718-731.
- Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Préscolaire*, 50(2), 4-8.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence : Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290-300.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? In P. Salovey & D. Sluyter (Éds.), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp. 3-31). New York : Basic Books.
- Mazziotti, A., & Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage : appraisal, pertinence et attention émotionnelle. *A.N.A.E*, 139, 537-544.
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence ? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-27.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Lee Freedman, M., Lee Griffin, M., Biegel, G., Roach, A.,... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education : Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291–307.
- Meredith, R.M. (2015). Sensitive and critical periods during neurotypical and aberrant neurodevelopment : A framework for neurodevelopmental disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 50, 180–188.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.
- Miller, B.L., & Cummings, J.L. (2007). *The human frontal lobes : Functions and disorders*. New York : Guilford Press.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M., & Brackett, M.A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J.K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(2), 646–651.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom ? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37.
- Palama, A., Theurel, A., & Gentaz, E. (2017) Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine et enfance*, 7, 195–201.
- Park, K.A., Lay, K.-I., & Ramsay, L. (1993). Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. *Developmental Psychology*, 29(2), 264-270.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotion in education*. New York : Routledge.
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(2),148–58.
- Pickersgill, M. (2020). Epigenetics, education, and the plastic body : Changing concepts and new engagements. *Research in Education*, 107(1), 72–83. 2–1
- Raver, C.C. (2002). Emotions matter : Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1–20.
- Renshaw, T.L., & Cook, C.R. (2017). Introduction to the special issue : Mindfulness in the schools historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5–12.
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2021). The effects of a « pretend play-based training » designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation and prosocial behavior in 5-6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690–719.

- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Les bénéfiques du jeu sur le développement psychologique de l'enfant et les interventions de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Médecine & Enfance*, 39(5-6), 137-143.
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2019). Evaluation 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. *L'Année psychologique*, 119(3), 291-332.
- Richard, S., & Gentaz, É. (2020). Le jeu de faire semblant favorise-t-il le développement des compétences socio-émotionnelles ? *A.N.A.E.*, 165(32), 1782.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L.S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement : Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ...Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout : Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
- Rosenberg, M., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication : A language of life* (3^e éd. : Life-Changing Tools for Healthy Relationships). Encinitas, CA : PuddleDancer Press.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Éds.), *Handbook of child psychology : Socialization, personality, and social development* (vol. 4, pp. 693-774). New York : John Wiley & Sons.
- Russell, J.A., & Barrett, L.F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion : Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 805-819.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence : How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Éd.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Sander, D. (2013). Models of emotion : The affective neuroscience approach. In J.L. Armony & P. Vuilleumier (Éds.), *The Cambridge handbook of human affective neuroscience* (pp. 5-53). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sander, D. (2016). *Psychologie des émotions*. Boulogne-Billancourt : Encyclopædia Universalis.
- Scherer, K.R. (Éd.) (1988). Appendix F. In *Facets of emotion : Recent research* (pp. 241-243). Hillsdale, NJ : Erlbaum. [Version revised by the members of the Geneva Emotion Research Group]. Repéré à https://www.unige.ch/cisa/files/7714/6719/1826/FiveLangAffectTerms_0.pdf
- Schutz, P.A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Éds.), *Emotion in education : A volume in educational psychology* (pp. 3-10). Cambridge, MA : Academic Press.
- Sprung, M., Münch, H.M., Harris, P.L., Ebesutani, C., & Hofmann, S.G. (2015). Children's emotion understanding : A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.

- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Taoumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465-481.
- Tenenbaum, H.R., Alfieri, L., Brooks, P.J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-263.
- Theurel, A., & Gentaz, E. (2015). Entraîner les compétences émotionnelles à l'école. *A.N.A.E.*, 139, 545-555.
- Theurel, A., Gimbert, F. & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E.*, 154, 337-352.
- Thompson, R.A. (2006). Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 1-16.
- Truffer-Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (Éds), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle* (pp. 53-69). Lyon : Chronique sociale.
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., Voegtline, K., & The Family Life Project Investigators (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, 49(1), 127-137.
- Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (2017). *Handbook of self-regulation*. New York : Guilford Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Widen, S.C., & Russell, J.A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312.
- Widen, S.C., & Russell, J.A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139(2), 271-299.
- Yelinek, J., & Grady, J.S. (2019). 'Show me your mad faces!' Preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1063-1071.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.

Zhang, T.-Y., & Meaney, M.J. (2010). Epigenetics and the environmental regulation of the genome and its function. *Annual Review of Psychology*, 61, 439–466.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth : A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302.

Notices biographiques

Sylvie Richard est professeure à la Haute école pédagogique du canton du Valais (Suisse). Elle intervient notamment dans le cadre des cours consacrés aux apprentissages fondamentaux dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s. Elle réalise actuellement un doctorat en psychologie à l'Université de Genève sous la direction du P^r Gentaz (Faculté de psychologie) et de la P^{re} Clerc-Georgy (HEP-Vaud). Sylvie Richard fait partie de l'équipe du laboratoire du développement sensori-moteur affectif et social (SMAS) à l'Université de Genève et du groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF) à la HEP du canton de Vaud et du Valais. Ses recherches portent sur le jeu de faire semblant et le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de 5–6 ans.

COURRIEL : SYLVIE.RICHARDGLASSEY@UNIGE.CH

Philippe Gay a travaillé plusieurs années en neuropsychologie et en psychiatrie (HUG, CHUV, hôpital de La Chaux-de-Fond) avant de réaliser un doctorat en psychologie à l'Université de Genève au sein de l'Unité de psychopathologie et neuropsychologie cognitive en collaboration avec le Centre interfacultaire en sciences affectives. En plus de différents mandats de recherche et de formation dans les universités et les HES, Philippe Gay enseigne depuis 2010 dans le secondaire II (à l'ECCG-EPP de Sion) et à la HEP-Vaud depuis 2020 après avoir travaillé à la HEP-Valais de 2009 à 2020. Ses travaux de recherches s'intéressent notamment aux mécanismes émotionnels et cognitifs qui peuvent constituer autant de freins et de leviers pour enseigner / apprendre.

COURRIEL : PHILIPPE.GAY@HEPL.CH

Édouard Gentaz est professeur de psychologie du développement de l'adolescence à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève depuis 2012. Il y dirige le laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social (SMAS). Ses recherches portent sur la perception, les compétences des bébés, les apprentissages scolaires, les compétences émotionnelles et le développement psychologique des aveugles. Il est également directeur des Archives Jean Piaget et rédacteur en chef de la revue ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages. Enfin, il propose un cours gratuit et libre d'accès (MOOC) sur le développement psychologique de l'enfant.

COURRIEL : EDOUARD.GENTAZ@UNIGE.CH