

Développer les compétences émotionnelles des élèves pour favoriser une école inclusive

Jennifer Malsert et Edouard Gentaz

Résumé

Les sciences cognitives appliquées à l'éducation contribuent à identifier les trajectoires développementales des élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers afin que les modalités d'apprentissage et d'enseignement leur soient davantage adaptées. Parmi les compétences transversales participant à la réussite académique et à l'inclusion, les compétences émotionnelles constituent une base essentielle, aujourd'hui reconnue comme prédicteur du bien-être et de la réussite scolaire des élèves. Cet article vise à définir le concept d'intelligence émotionnelle, à présenter comment son effet à l'école et sur les élèves est significatif, et proposer des repères pour favoriser les compétences émotionnelles en contexte scolaire.

Zusammenfassung

Die auf die Bildung angewandte Kognitionswissenschaft trägt dazu bei, die Entwicklungsverläufe von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu erkennen, damit die Lern- und Lehrmethoden besser auf sie abgestimmt werden können. Emotionale Kompetenzen sind neben anderen transversalen Fähigkeiten eine wesentliche Grundlage für den akademischen Erfolg und die Inklusion und werden heute als Prädiktor für das Wohlbefinden und den schulischen Erfolg von Schüler:innen anerkannt. Der vorliegende Artikel definiert das Konzept der emotionalen Intelligenz, erläutert, wie sich diese signifikant in der Schule und auf die Schüler:innen auswirkt und bietet Anhaltspunkte für die Förderung emotionaler Kompetenzen im schulischen Kontext.

Keywords: besoins éducatifs particuliers, développement socioémotionnel, émotion, inclusion, réussite scolaire / besonderer Bildungsbedarf, Emotion, Inklusion, Schulerfolg, sozial-emotionale Entwicklung

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2023-04-02>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 04/2023.



Le modèle des compétences émotionnelles

Parmi les multiples compétences à développer à l'école dès les premières années, les compétences émotionnelles font actuellement l'objet d'un consensus dans le domaine de la recherche en sciences cognitives (Gentaz, 2023). Paradoxalement, le corps enseignant n'est généralement pas suffisamment outillé pour les enseigner, en particulier aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept relativement nouveau par rapport au quotient intellectuel (QI) ou à la personnalité (Goleman, 1995 ; Salovey & Mayer, 1990). Depuis la popularisation du concept de quotient émotionnel avec l'ouvrage de Goleman et l'augmentation massive des études à travers le monde, des méta-analyses ont révélé un lien significatif entre le niveau d'IE des personnes et leur santé globale et leur bien-être (Martins et al., 2010), leur réussite scolaire (MacCann et al., 2020) ou leur réussite professionnelle (Joseph & Newman, 2010). Deux modèles de l'IE sont proposés dans la littérature : un modèle mixte (composé d'habiletés et de traits de personnalité) et un modèle de compétences (comme une habileté cognitive) ; seul ce dernier sera décrit dans cet article.

Des méta-analyses ont révélé un lien significatif entre le niveau d'intelligence émotionnelle des personnes et leur santé globale et leur bien-être, leur réussite scolaire ou professionnelle

Le modèle de compétences émotionnelles conceptualise l'IE comme une compétence cognitive du même type que la compétence verbale ou numérique. Un modèle hiérarchique aborde ces compétences à partir du traitement des informations de bas niveau vers l'utilisation stratégique des informations émotionnelles. Quatre catégories de compétences émotionnelles peuvent alors être décrites : la perception des émotions, la compréhension des émotions, la facilitation de la pensée et la gestion des émotions (Gentaz, 2023 ; Mayer & Salovey, 1997).

La perception des émotions

La perception des émotions est la capacité à identifier un contenu émotionnel et à exprimer correctement les émotions. Elle comprend plusieurs capacités connexes comme : l'identification des émotions dans les stimuli externes (visages, voix, posture, etc.) ou internes (ses propres émotions) ; la capacité à exprimer précisément ses émotions avec connaissance des règles contextuelles et culturelles ; ou encore la capacité à distinguer des émotions authentiques *versus* forcées ou trompeuses. Une fois les émotions perçues, les informations qu'elles contiennent servent à alimenter le système cognitif.

La compréhension des émotions

La compréhension des émotions comprend les connaissances sur les émotions et les phénomènes liés à celles-ci, comme le vocabulaire des termes relatifs aux émotions, leurs causes et leurs conséquences, leur évolution au fil du temps et l'effet du contexte.

La facilitation de la pensée

La facilitation de la pensée par les émotions implique l'utilisation d'émotions et d'informations émotionnelles dans les tâches ou prises de décisions en tant qu'apports motivationnels. Cette compétence implique deux éléments clés : (a) l'utilisation des émotions existantes pour guider la sélection des tâches ou les approches à l'égard des tâches ; (b) la création de nouvelles émotions pour faciliter la performance dans une tâche spécifique.

La gestion des émotions

La gestion des émotions est la capacité à réguler les émotions chez soi et autrui, généralement en amplifiant les émotions à valence positive et en réduisant les émotions à valence négative. Cette gestion comporte plusieurs dimensions : (a) la gestion de ses propres émotions et de celles des autres (régulation intrinsèque et extrinsèque, voir Gross, 1998) ; (b) la connaissance de la gestion des émotions et les stratégies métacognitives leur étant relatives ; (c) la gestion des émotions en fonction des motivations personnelles.

Les compétences émotionnelles et les apprentissages scolaires chez les élèves

Les compétences émotionnelles sont désormais identifiées comme comptant parmi les plus importantes pour soutenir les compétences scolaires de l'élève au cours des premiers degrés de la scolarité (Gentaz, 2022 ; Richard et al., 2021). Par exemple, elles sont cruciales pour permettre aux élèves d'interagir et de former des relations avec les autres. Ainsi, des chercheuses et chercheurs ont montré chez des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés aux États-Unis que la connaissance à cinq ans des élèves sur leurs émotions prédit leurs comportements prosociaux et perturbateurs ainsi que leurs résultats scolaires à neuf ans (Izard et al., 2001). Dans un projet en collaboration avec des enseignantes et formatrices, notre équipe a montré que les capacités à comprendre les émotions chez des élèves âgés de trois à six ans étaient corrélées positivement à leur réussite en mathématiques (Cavadini et al., 2021). En somme, les compétences émotionnelles constituent un prédicteur important de la manière dont l'élève va évoluer dans le monde social et scolaire au début de sa scolarité. Les capacités socioémotionnelles sont indissociables et interdépendantes aux compétences cognitives de l'enfant, principalement aux fonctions exécutives pilotant tout comportement dirigé vers un but. De plus, pour expliquer ce lien, des chercheuses et des chercheurs proposent que les élèves avec de meilleures compétences émotionnelles soient plus aptes à réguler les émotions négatives (anxiété,

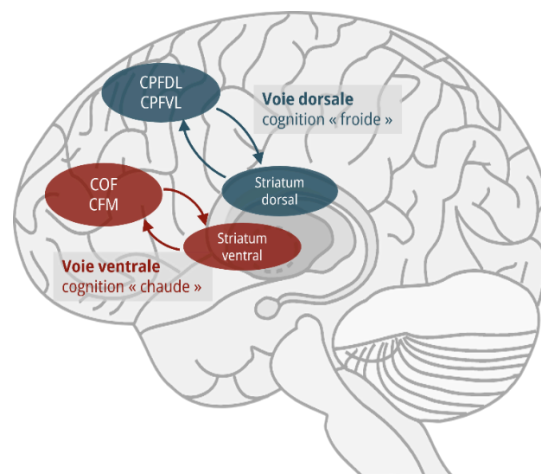
ennui ou déception) relatives à leurs résultats scolaires et construiraient donc de meilleures relations d'aide et de coopération avec le corps enseignant, leurs pairs et leur famille (Boekaerts & Pekrun 2015). Ainsi, de nombreux bénéfices devraient être constatés sur les plans scolaire et social si ces compétences émotionnelles faisaient partie intégrante des pratiques d'enseignement quotidiennes en classe.

Les compétences émotionnelles sont désormais identifiées comme comptant parmi les plus importantes pour soutenir les compétences scolaires de l'élève au cours des premiers degrés de la scolarité. Par exemple, elles sont cruciales pour permettre aux élèves d'interagir et de former des relations avec les autres

Les compétences émotionnelles chez les élèves à besoins particuliers

S'il est impossible de créer une liste exhaustive des ressources et obstacles des élèves à BEP représentative de leur diversité, des déficits récurrents sont rapportés dans les régulations socioémotionnelles et/ou comportementales. Par exemple, différentes études observent des troubles du développement socioémotionnel chez les personnes vivant avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA) (Vermeulen, 2020). Les jeunes avec TSA auraient des réponses émotionnelles moins différenciées et exprimeraient plus d'affects négatifs que leurs pairs typiques (Mazefsky et al., 2013). Dans la compréhension des émotions, les enfants TSA auraient tendance à décrire leurs émotions sur la base des indices manifestes non spécifiques de leurs expériences émotionnelles (p. ex., « j'étais triste parce que je pleurais », Losh & Capps, 2006). Ces déficits pourraient être mis en lien avec la théorie de l'esprit, la base cognitive à la compréhension de l'état mental d'autrui, et seraient des obstacles au développement d'une régulation émotionnelle efficace (Samson et al., 2012). Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est aussi caractérisé par une importante hétérogénéité. Les enfants initialement diagnostiqués en raison de déficits d'autorégulation et d'inhibition dans les fonctions purement cognitives révèlent aujourd'hui de difficultés spécifiques dans la régulation des composantes motivationnelles et émotionnelles. Cette hétérogénéité s'expliquerait au niveau cérébral par l'implication de deux voies frontostriatales distinctes (dorsale et ventrale, voir Figure 1) théoriquement dissociables dans le dysfonctionnement et conduisant respectivement aux symptômes cognitifs ou motivationnels du TDA/H, ou une combinaison des deux (Rubia, 2011). Les interactions entre processus cognitifs et motivationnels étant probablement l'élément le plus important, la distinction des déficits est donc à considérer comme une question de degrés plutôt qu'une démarcation claire, car le succès d'un comportement dirigé vers un but nécessitera une combinaison efficace des fonctions exécutives « froides » (contrôle exécutif cognitif) et « chaudes » (contrôle affectif et motivationnel) (Kelly et al., 2007).

Figure 1 : Représentation schématique des voies ventrale et dorsale impliquées dans les processus cognitifs « chauds » (contrôle affectif et motivationnel) et « froids » (contrôle exécutif cognitif) (Adaptée de Kelly et al., 2007)



Note : CPFDL=cortex préfrontal dorsolatéral ; CPFVL=cortex préfrontal ventrolatéral ; COF=cortex orbitofrontal ; CFM=cortex frontal médial.

Pour certaines autrices et auteurs, les déficits de régulation émotionnelle pourraient même être une caractéristique transdiagnostique dans les troubles neurodéveloppementaux (England-Mason, 2020).

Le développement socioémotionnel est également impacté dans les contextes de déficiences sensorielles, faisant écho au modèle hiérarchique des compétences émotionnelles. Des retards sont observés dans l'acquisition de compétences en reconnaissance, expression, compréhension et régulation des émotions chez des enfants et des adolescents avec une déficience auditive (Wiefferink et al., 2013). Le contexte de surdité doublerait à minima les prévalences de troubles du développement socioémotionnel, notamment lorsqu'aucune modalité de communication n'est établie entre les parents et l'enfant (Hintermair, 2007). Les enfants et adolescents avec une déficience visuelle auraient quant à eux des profils spécifiques de compétences émotionnelles (habiletés réduites en reconnaissance des émotions vocales, mais supérieures en compréhension [Dyck et al., 2004]), et des déficits de régulation émotionnelle (Chennaz et al., 2022). Ces observations soulignent la nécessité de développer des outils adaptés aux modalités sensorielles disponibles chez ces enfants.

De plus, il est important de considérer que réciproquement, les obstacles ou échecs auxquels sont confrontés des élèves avec un trouble des apprentissages entraînent des répercussions émotionnelles, notamment dans la régulation des émotions académiques d'accomplissement (anxiété *versus* fierté) ou épistémiques (confusion *versus* intérêt) qui fera entrer l'enfant dans une boucle de rétroaction négative (voir article de Sander dans ce numéro). L'inclusion des élèves BEP en école ordinaire se confronte donc directement aux compétences émotionnelles des élèves intégrés ainsi qu'à celles de leurs pairs et du corps enseignant (Richard et al., 2021).

*Les obstacles ou échecs auxquels sont confrontés des élèves avec un trouble des apprentissages entraînent des répercussions émotionnelles, notamment dans la régulation des émotions académiques d'accomplissement (anxiété *versus* fierté) ou épistémiques (confusion *versus* intérêt) qui fera entrer l'enfant dans une boucle de rétroaction négative*

Comment favoriser les compétences émotionnelles en contexte scolaire

Tout comme la plupart des fonctions cognitives, les compétences émotionnelles peuvent être entraînées indirectement ou directement. Il est avant tout possible de les soutenir indirectement en développant celles des enseignantes et enseignants, puis en les exerçant chez les enfants au travers d'activités visant à renforcer leur développement (Richard et al, 2021). Le corps enseignant représente un modèle, une réelle « plateforme » d'apprentissage que l'élève peut observer et imiter. Tout comme les parents, les enseignantes et les enseignants gèrent le climat émotionnel dans lequel l'enfant se développe et apprend les émotions (Mill & Romano-White, 1999). Les adultes, tout comme les pairs en classe, vont jouer le rôle de régulateur externe, en prodiguant de l'aide, un soutien, afin que les élèves puissent progressivement apprendre à s'autoréguler. Dans cette perspective, certaines recherches ont pu montrer que les enseignantes et enseignants qui ont peu conscience de leurs propres émotions : ignorent souvent les émotions des élèves ; ont tendance à faire usage de la punition ; reconfortent peu ceux qui expriment des émotions négatives ; et relèvent peu les émotions positives des élèves (Ersay, 2007). À l'inverse, celles et ceux qui présentent un niveau de compétences socioémotionnelles plus élevé établissent des relations interpersonnelles plus positives avec leurs élèves et gèrent ainsi la classe plus efficacement (Jennings & Greenberg, 2009).

Les adultes, tout comme les pairs en classe, vont jouer le rôle de régulateur externe, en prodiguant de l'aide, un soutien, afin que les élèves puissent progressivement apprendre à s'autoréguler

De nombreuses activités peuvent également avoir un effet indirect sur les compétences émotionnelles des élèves comme les situations d'interaction et de coopération ou encore les jeux et sports collectifs (Bodrova & Leong, 2006). Le jeu symbolique (aussi appelé le « jeu de faire-semblant ») serait particulièrement bénéfique pour stimuler le développement de ces compétences (Richard, et al., 2023). À l'école secondaire, il peut être proposé sous une forme théâtrale ouverte à toutes thématiques (Rey et al., 202 ; Tisseron, 2012).

Enfin, il est possible de proposer un programme d'entraînement direct des compétences émotionnelles en contexte scolaire à travers des séquences composées de périodes d'enseignement explicite sur les processus et les composantes de ces habiletés émotionnelles, associées à des activités spécifiques pour les exercer (Kotsou et al., 2022 ; Malsert et al., 2023). À titre d'exemple, Lafay et ses collègues (2023) ont proposé un entraînement de quatre mois à 316 élèves âgés entre trois et six ans en France. Il comportait trois séquences distinctes axées sur (1) l'identification des émotions primaires, (2) la compréhension des causes de ses propres émotions et de celles des autres, et (3) l'expression des émotions. Chaque séquence comprenait trois à quatre séances (une par semaine) comportant des activités spécifiques et structurées développées en collaboration entre le corps enseignant et l'équipe de recherche. La première séquence (identification des émotions) abordait l'étiquetage des émotions primaires, l'identification visuelle des expressions faciales émotionnelles, et l'identification visuelle des postures corporelles. La deuxième séquence (compréhension des causes des émotions) travaillait la correspondance entre des images d'objets, d'animaux ou d'actions et des émotions spécifiques à l'aide de cartes « smiley ». La verbalisation était encouragée et travaillée sur la base d'émotions produites par leur enseignante ou enseignant, imagées par des personnages ou encore engendrées par des extraits musicaux. La troisième séquence (expression des émotions) visait à expérimenter l'expression des émotions par différents moyens : visage (mimes et poses émotionnelles), voix (expression verbale et prosodie émotionnelle), postures corporelles et mouvements (visages masqués). Les prétests avaient révélé des corrélations positives et significatives entre les compétences émotionnelles, les mathématiques et la compréhension du langage. Après intervention, les données ont montré une influence bénéfique de l'entraînement sur les compétences émotionnelles des enfants entre trois et cinq ans comparativement à un groupe contrôle qui menait ses activités habituelles. Ces résultats suggèrent que les compétences émotionnelles peuvent être améliorées chez les jeunes enfants grâce à des séquences de formation construites à partir de données de recherche et adaptées aux pratiques de la classe.

Il est possible de proposer un programme d'entraînement direct des compétences émotionnelles en contexte scolaire à travers des séquences composées de périodes d'enseignement explicite sur les processus et les composantes de ces habiletés émotionnelles, associées à des activités spécifiques pour les exercer

Conclusion

Les émotions sont omniprésentes dans l'environnement scolaire : pour l'élève vis-à-vis des apprentissages, de ses propres compétences d'apprenante ou d'apprenant et de ses relations avec ses pairs et le corps enseignant ; mais aussi pour l'enseignante ou l'enseignant vis-à-vis de l'institution, son école, sa classe, ses propres compétences et de sa relation avec ses élèves. Leurs rôles et impacts peuvent être d'autant plus importants dans un contexte d'école inclusive. De ce fait, la perspective d'une école inclusive ne peut être envisagée sans une nouvelle considération des compétences émotionnelles, véritables leviers pour l'inclusion. Malgré toutes les données de la littérature scientifique autour de programmes d'entraînement des compétences socioémotionnelles, la transposition des interventions dans la pratique quotidienne des écoles présente des défis importants notamment sur les moyens mis à disposition, la motivation et le sentiment de compétences des intervenantes et intervenants, ou encore la flexibilité et la compatibilité des interventions avec le contexte institutionnel (Durlak & DuPre, 2008). Leurs applications nécessitent une simplification et une adaptation aux contextes locaux afin de développer des interventions qui soient réalisables, utilisables et qui puissent être intégrées dans les pratiques quotidiennes (Malsert et al., 2023 ; Richard et al., 2021). Ainsi, les interventions fondées sur des programmes de recherche peuvent améliorer le bien-être social et émotionnel dès lors qu'elles sont adaptées, intégrées efficacement dans les pratiques scolaires et maintenues dans le temps.

Autrice et auteur



Jennifer Malsert

Chargée de cours ; collaboratrice scientifique

Unité d'Enseignement et de Recherche Pédagogie Spécialisée, HEP Vaud
Laboratoire du développement SMAS, Université de Genève

jennifer.malsert@hepl.ch



Edouard Gentaz

Professeur Ordinaire

Laboratoire du développement SMAS
Université de Genève

edouard.gentaz@unige.ch

Références

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2015). Emotions and Emotion regulation in Academic Settings. In L. Corno & E. M. Anderman (Eds), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 90-104). Routledge.
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., & Gentaz, E. (2021). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Scientific Reports*, 11(1), Article 14399. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>
- Chennaz, L., Valente, D., Baltenneck, N., Baudouin, J.-Y., & Gentaz, E. (2022). Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta Psychologica*, 225, Article 103553. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103553>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dyck, M. J., Farrugia, C., Shochet, I. M., & Holmes-Brown, M. (2004). Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 789-800. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00272.x>
- England-Mason, G. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic feature in children with neurodevelopmental disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, 7, 130-138. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00200-2>
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices*. The Pennsylvania State University.
- Gentaz, E. (2022). *Les neurosciences à l'école : leur véritable apport*. Odile Jacob.
- Gentaz, E. (2023). *Comment les émotions viennent aux enfants. Et pourquoi les compétences émotionnelles sont la clé de leur épanouissement et de leur réussite scolaire*. Nathan.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Hintermair, M. (2007). Prevalence of socioemotional problems in deaf and hard of hearing children in Germany. *American annals of the Deaf*, 152(3), 320-330. <https://doi.org/10.1353/aad.2007.0028>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/003465430832569>
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kelly, A. C., Scheres, A., Sonuga-Barke, E. S., & Castellanos, F. X. (2007). Functional Neuroimaging of Reward and Motivational Pathways in ADHD. *Handbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 209.
https://www.researchgate.net/publication/237119282_11_Functional_Neuroimaging_of_Reward_and_Motivational_Pathways_in_ADHD
- Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles. En 8 séances*. Dunod.
- Lafay, A., Berger, C., Alaria, L., Angonin, S., Dalla-Libera, N., Richard, S., Cavadini, T., Gentaz, E. (2023). Impact of Innovative Emotion Training in Preschool and Kindergarten Children Aged from 3 to 6 Years. *Children*, 10(11), 1825.
<https://doi.org/10.3390/children10111825>
- Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: insights from the personal accounts of high-functioning children with autism. *Developmental psychology*, 42(5), 809-818. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.809>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150-186.
<https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Malsert, J., Benoit, V., Blatti, S., Pernet, M., & Skrivan Von Fellenberg, A. (2023, 26-27 juin). *Entraîner les compétences émotionnelles à l'école pour favoriser le bien-être scolaire* [Conférence]. Colloque International PIAGET-RIPSYDEVE 2023 – Psychologie du Développement et de l'Éducation : Enjeux actuels et défis pour le XXI^{ème} siècle., Université de Genève, Suisse.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyte (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00007-1)
- Rey, G., Magnus Smith, M., Zaharia, A., Samson, A. C., Gentaz, E., Piguët, C., Sander, D., & Mella, N. (2023, 26-27 juin). *Développer les compétences socioémotionnelles des adolescents en classe : effets communs et différentiels de la pratique de l'improvisation théâtrale et de la pleine conscience* [Conférence]. Colloque International PIAGET-RIPSYDEVE 2023 – Psychologie du Développement et de l'Éducation : Enjeux actuels et défis pour le XXI^{ème} siècle, Université de Genève, Suisse.
- Richard, S., Clerc-Georgy, A., & Gentaz, E. (2023). Pretend play-based training improves some socio-emotional competences in 5-6-year-old children: A large-scale study assessing implementation. *Acta Psychologica*, 238, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103961>
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, E. (2021). 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. *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

- Rubia, K. (2011). "Cool" inferior frontostriatal dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder versus "hot" ventromedial orbitofrontal-limbic dysfunction in conduct disorder: a review. *Biological psychiatry*, 69(12), e69-e87. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.09.023>
- Rubia, K. (2011). "Cool" inferior frontostriatal dysfunction in attention-deficit/hyperactivity disorder versus "hot" ventromedial orbitofrontal-limbic dysfunction in conduct disorder: a review. *Biological psychiatry*, 69(12), e69-e87. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.09.023>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Samson, A. C., Huber, O., & Gross, J. J. (2012). Emotion regulation in Asperger's syndrome and high-functioning autism. *Emotion*, 12(4), 659-665. <https://doi.org/10.1037/a0027975>
- Tisseron, S. (2012). Prévenir la violence en développant l'empathie – Le Jeu des Trois Figures en classe maternelle. *Diversité*, 170, 86-91. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_170_1_3640
- Vermeulen, P. (2020). *Autisme et émotions*. De Boeck Supérieur.
- Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., De Raeve, L., & Frijns, J. H. (2013). Emotion understanding in deaf children with a cochlear implant. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(2), 175-186. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens042>