



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Grenoble, 3.12.2019

Développement sensori-moteur et socio-émotionnel des enfants nés prématurément

Edouard Gentaz

Professeur de Psychologie du Développement

Directeur des Archives Jean Piaget

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,

Université de Genève

Directeur de Recherche au CNRS

Edouard.Gentaz@unige.ch;

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

<https://www.facebook.com/LaboSMAS/>



I. Le point de vue des Sciences cognitives (SC)

- **Définition:** « [...] une tentative contemporaine, faisant appel à des méthodes empiriques pour répondre à des questions épistémologiques fort anciennes, et plus particulièrement à celles concernant la nature du savoir, ses composantes, ses sources, son développement et son essor » (Gardner, 1993).
- **Origine** (à partir de 1950) : MIT- Harvard avec Bruner/Miller et Genève avec Piaget et Inhelder
- **Ensemble de disciplines** : neurophysiologie, neurosciences cognitives, psychologie expérimentale cognitive et affective, linguistique, philosophie, anthropologie et IA,

Méthodes

Approche classique :

- L'observation
- L'étude de différents types de population
- La méthode expérimentale permet :
 - de choisir, face à une question de recherche et à partir de faits observés et mesurés, la réponse la plus valable.
 - d'apporter en particulier des réponses qui sont parfois contraires au sens commun, aux intuitions ou expériences du praticien.

➤ La méthode expérimentale :

- administre la preuve, c'est-à-dire de montre qu'un facteur est bien la principale cause de l'apparition d'un comportement observé, *toutes choses étant égales par ailleurs*.
- démontre que cette relation causale est univoque en planifiant et organisant des « expériences » en « laboratoire » ou sur le terrain ou afin de contrôler au maximum tous les autres facteurs qui sont susceptibles d'influencer les observations.
- « contraignante » en laboratoire
- « très contraignante » sur les terrains pour conduire et évaluer les interventions

➤ La méthode expérimentale permet de d'évaluer les effets d'une intervention :

- en mesurant les progrès effectués entre les pré-tests (avant l'intervention) et les post-tests (après les interventions)
- et en les comparant avec ceux d'un « groupe-contrôle » (sans intervention ou autre type d'intervention contrôle)

■ Nouveaux outils (et leurs contraintes):

- Les nouvelles technologies (ex. réalité virtuelle)
- Les simulations mathématique ou informatique
- L'imagerie cérébrale fonctionnelle (IRMf, EEG, etc.)

Intégration actuelle de l'étude des émotions

- Emotion et cognition : de la séparation à l'interaction
- La plupart des processus psychologiques sont:
 - Nécessaire à l'émotion en tant que telle (déclenchement, expression, ...)
 - Influencés par l'émotion (perception, attention, mémoire, jugement moral, et prise de décision).
 - Impliqués dans la modulation / régulation de l'émotion
- Recherches fondamentales et appliquées (entraîner les compétences émotionnelles)

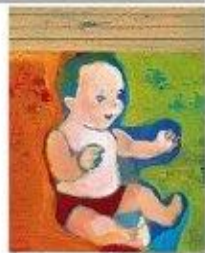
II - Origine et développement des compétences précoces

- **Changements majeurs depuis 50 ans**
 - D'un bébé réflexe-passif à un bébé « compétent »
 - D'un « bébé astronome, scientifique à un bébé philosophe »
- **Conceptions actuelles**
 - Développement psychologique de l'enfant :
 - interaction entre processus innés et spécifiques et environnement physique et socio-culturel.
 - spécialisation progressive

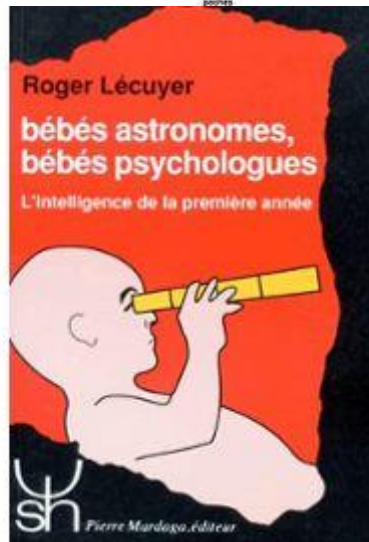
L'évolution des découvertes et des conceptions

1990

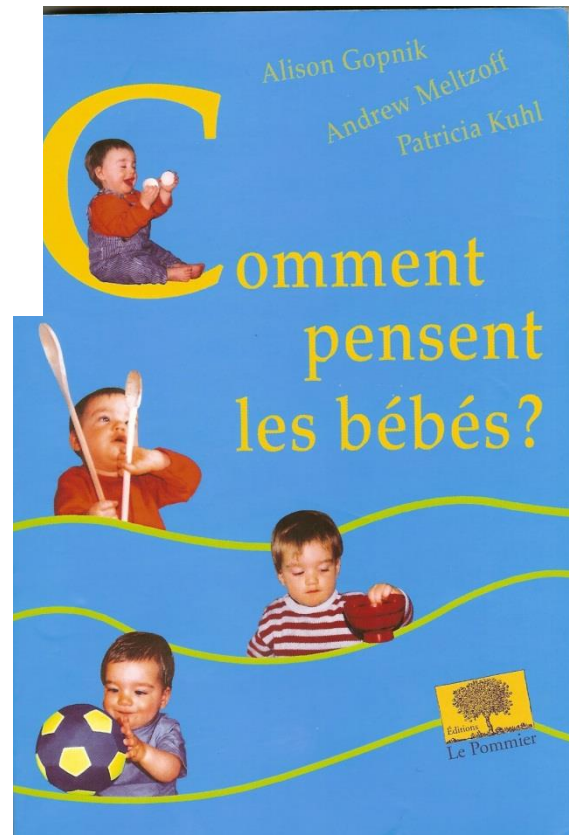
Jacques Mehler
Emmanuel Dupoux
Naître humain



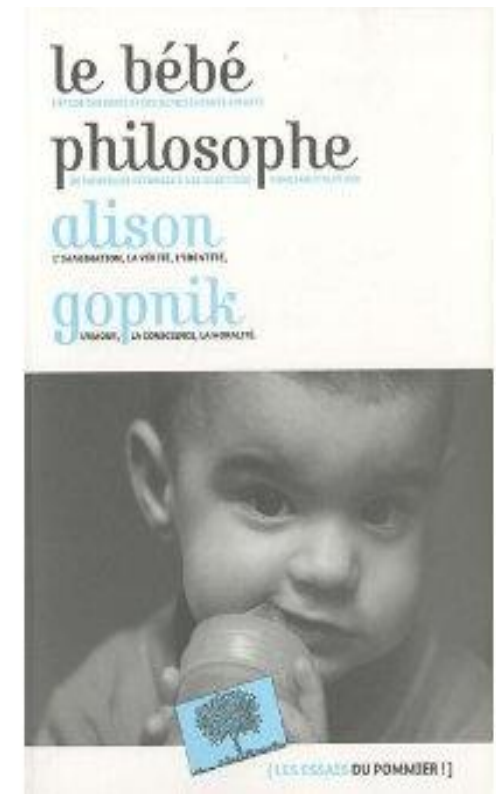
1989



2005



2010



Facteurs de développement

- Enfant
 - Maturation neurologique
 - Tempérament
 - Genre
 - Développement sensori-moteur, cognitif, affectif et social
- Famille / parents
 - Attachement
- Relations amicales
- Société / Culture

Un enfant se développe ...

dans (*totalemment*) dans **un environnement social**
et par (plus ou moins) **cet environnement social.**

III - Comment étudier les compétences des bébés ?

- On ne peut pas utiliser le langage,
 - On ne peut pas donner de consignes au bébé
 - La gamme de comportements d'un bébé est limitée.
- On va s'appuyer sur ce que le bébé sait faire à la naissance :
Succion, regard, écoute, sentir, toucher.

On va différencier :

- l'**indice** comportemental ou physiologique que l'on relève
- la **méthode utilisée**

Indices utilisés – Plusieurs méthodes

Comportements sensori-moteurs

- activité oculomotrice: temps de regard
- activité orale : taux de succion
- exploration tactile et préhension: temps pendant lequel le bébé va tenir l'objet

Physiologiques :

- rythme cardiaque (foetus)
- rythme respiratoire
- activité électrique cérébrale

On regarde si des changements de stimulations entraînent des changements dans les tracés enregistrés ou des variations dans les activités sensori-motrices enregistrées

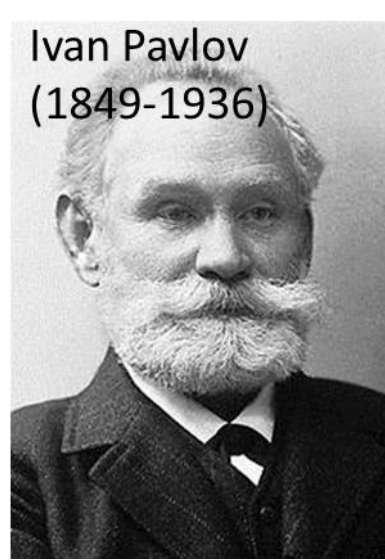
Méthodes - Observation

1- Observation

- **Enregistrement des comportements** des bébés : enregistrement direct ou avec une vidéo.
- L'observateur possède une **grille de lecture** qui va lui permettre de relever **des unités** de comportement.
- Cette **grille** est élaborée **en fonction des objectifs** de la recherche.
- Une observation scientifique n'est pas naïve.
- En fonction d'une **problématique définie**, on se focalise sur certains **comportements**.
- Avantages et inconvénients

Méthodes - Conditionnement

Ivan Pavlov
(1849-1936)



2- Conditionnement

Procédure d'apprentissage au centre des théories behavioristes.
Stimulus neutre → réponse réflexe qu'il n'induit pas naturellement.

- Le conditionnement classique

Pavlov: Observation de son chien. Nourriture (+ sifflets) → salivation

- **Avant conditionnement**

- Stimulus inconditionné (SI) → Réponse inconditionnée (RI)
- Stimulus neutre → Réponse non conditionnée

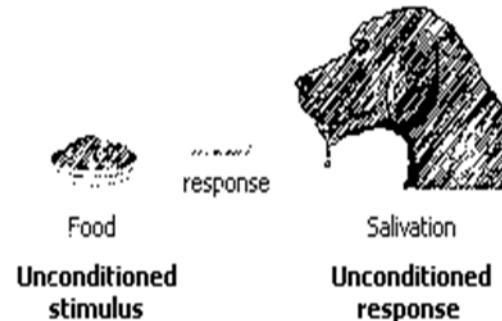
- **Conditionnement**

- Stimulus neutre + Stimulus inconditionné → Réponse inconditionnée

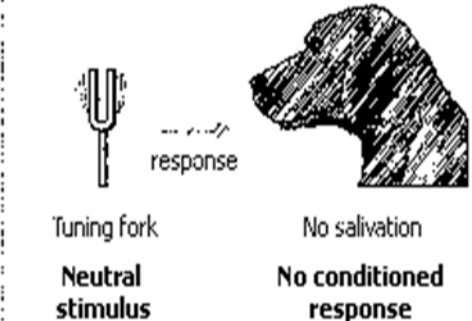
- **Après conditionnement**
Stimulus (neutre) conditionné (SC)

→ Réponse conditionnée (RC)

1. Before conditioning



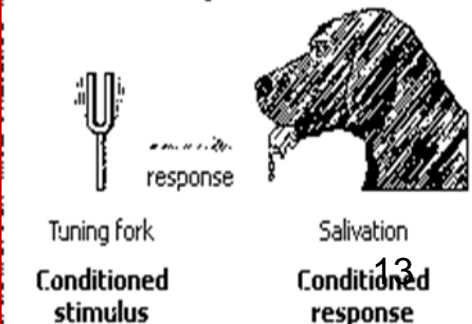
2. Before conditioning



3. During conditioning



4. After conditioning



Méthodes - Conditionnement

Expérience de Watson sur le « Petit Albert »

- Présentation souris blanche à un enfant (SN) → enfant content
- Présentation d'un son fort (deux bâtons) (SI) → déclenche les pleurs de l'enfant (RI).

Dès que l'enfant commençait à jouer avec la souris → Watson frappait les deux bâtons (SI) → l'enfant se mettait à pleurer (RI).

Action répétée et fréquente

Création chez l'enfant d'une crainte de la souris blanche (SC) et déclenchement de pleurs (RC) lors de son approche.

De plus :

Watson aussi = Stimulus Conditionné pour l'enfant

→ Peur généralisée envers les autres animaux blancs et à fourrure



Réaction du petit Albert en présence du rat, avant le conditionnement de peur.



Réaction du petit Albert en présence du rat, après le conditionnement de peur.

Méthodes - Conditionnement

- Le conditionnement opérant ou instrumental (ou de Skinner)

Association action → Stimulus Inconditionné (agent renforçateur)

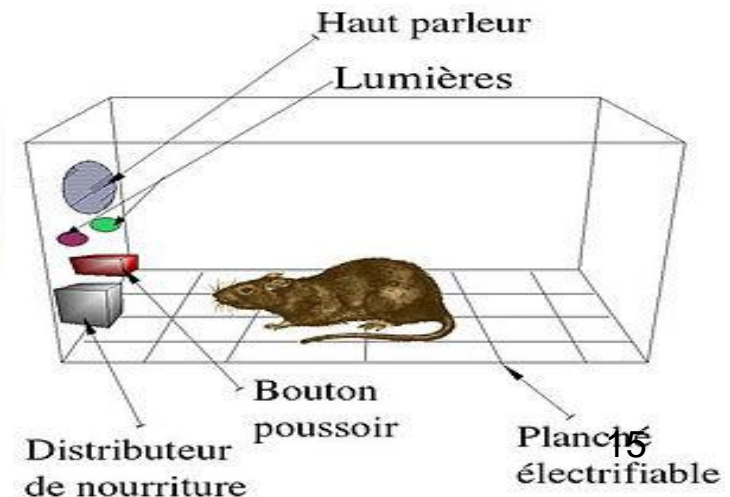
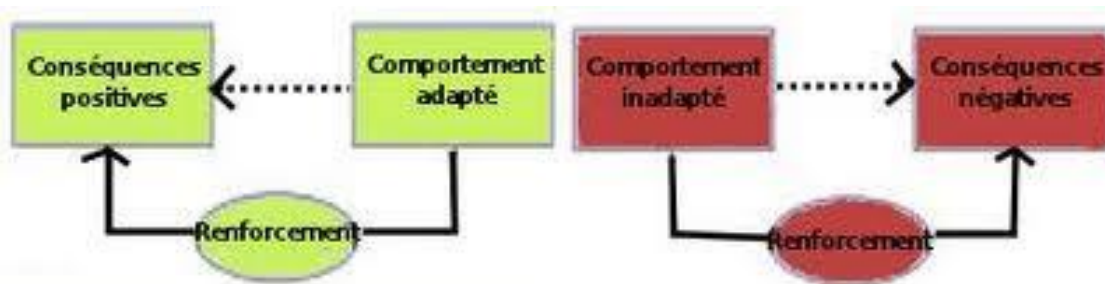
Animal appuie sur levier → Nourriture délivrée (renforçateur positif)
→ Animal apprend rapidement à appuyer.

Animal appuie sur levier → Décharge électrique (renforçateur négatif)
→ Animal apprend rapidement à ne pas appuyer.

L'activité cognitive est le préalable au conditionnement.

Le conditionnement est le témoin d'une capacité à saisir les relations de causalité.

Le sujet ne subit pas, il agit.



Méthodes - Conditionnement

Exemple de conditionnement opérant et succion non nutritive

Les bébés ont en bouche une **tétine non nutritive** reliée à un dispositif qui leur permet de diffuser en fonction des caractéristiques de leur comportement de succion soit :

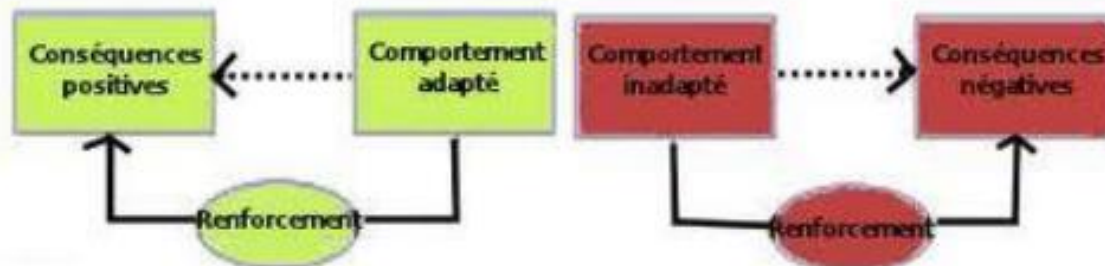
- la voix de leur mère
- Ou celle d'une autre femme

On choisit :

- la transmission de la **voix maternelle est conditionnelle d'un rythme de succion rapide,**
- celle de **l'autre voix féminine, d'un rythme de succion plus lent.**

Résultats:

- Le **rythme de succion renforcé par la voix maternelle** prédomine.
- Le bébé peut donc **ajuster son comportement** pour obtenir le stimulus qu'il préfère.
- Il établit une **relation entre son comportement oral et le déclenchement d'une voix familière**



Méthodes

Préférence visuelle (Fantz, 1958) et temps de fixation relatif

Présentation simultanée de deux stimuli

→ on observe quelle cible est regardée et temps de regard du bébé.

On code le regard du bébé à droite et à gauche.

- Si on présente **deux cibles identiques**, cela permet de savoir si le bébé regarde les **deux côtés** de la même façon
- Si on présente **deux cibles différentes**, elle permet de connaître la **préférence visuelle** du bébé

Etudes des préférences des bébés ?

Problèmes ?

Si les bébés regardent autant les deux cibles, on ne peut pas conclure.

Objectivable et précis (ms) avec utilisation de systèmes d'eye-tracking.



Méthodes

Préférence visuelle (Fantz, 1958) et temps de fixation relatif

- *Temps de fixation relatif*
 - Première **phase de familiarisation** dans laquelle on présente **deux cibles** identiques plusieurs fois de suite (déterminé).
 - Deuxième **phase test** dans laquelle l'une des cibles est changée.
- Si les bébés **regardent plus la nouvelle cible que l'ancienne** :
préférence = capacité du bébé à **discriminer** les deux cibles.

Mais difficulté pour conclure si les bébés regardent autant les deux.

Méthodes

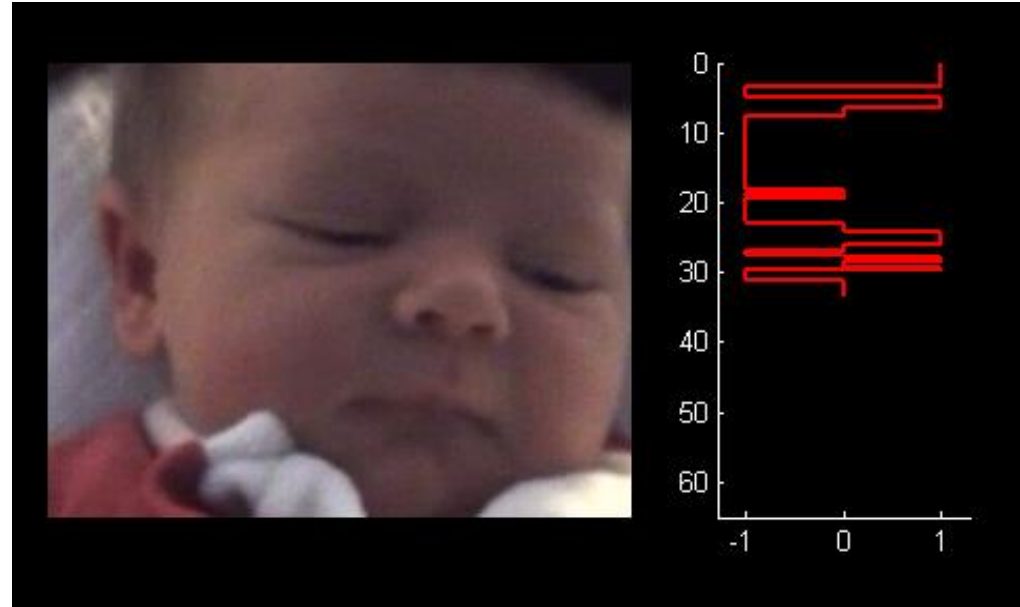
Préférence visuelle (Fantz, 1958) et temps de fixation relatif



Nouveau-né installé par sa maman dans un siège adapté.

→ expérimentateur présentent pendant environ **1 minute** sur **chacun des écrans** des scènes qui diffèrent / propriété

→ exemple: Préférence mouvements «**biologiques**» type de trajectoire effectuée par un point lumineux (un cercle sur l'écran de gauche et une ellipse sur l'écran de droite).



Un autre exemple avec l'utilisation de l'oculomètre chez les bébés de 6 mois pour mesurer les préférences visuelles des bébés

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

Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

4 - Habituation et réaction à la nouveauté

- Formidable outil pour étudier les **capacités cognitives** chez les sujets **non verbaux**
- **Diminution** d'une réponse comportementale à la suite d'une **présentation répétée** d'une stimulation
- Utile pour la vie quotidienne : **capacité d'apprendre à ne plus réagir** à certains stimuli
- **Avec tous les sens** (vision, audition, toucher, etc.)
- Chez **tous les animaux**
- Mécanisme « pré-cablé »

Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

- **Procédure à essais fixes**

Le déroulement de l'expérience entièrement prévu :

- le **nombre d'essais** (nombre de présentations du stimulus)
- la **durée de chaque essai** (exemple : 15 secondes)

On enregistre le **nombre de secondes** pendant lesquelles le bébé **regarde le stimulus** au cours de chaque essai.

- On calcule **un taux d'habituation** : on compare la moyenne des **durées de fixation** des deux (ou trois) **derniers essais** à celle des deux (ou trois) **premiers**.

Inconvénient de cette méthode

- pas de prise compte des comportements individuels.
- la **vitesse d'habituation** varie d'un bébé à l'autre et donc certains bébés ne vont pas avoir le temps de s'habituer.
- risque de contretemps : l'essai s'arrête quand le bébé commence à regarder.

Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

- Procédure contrôlée par le bébé

1-Phase d'habituation

- Un essai **débute lorsque le bébé regarde** le stimulus et **s'arrête lorsqu'il ne le regarde plus**.
- On arrête l'habituation quand le bébé a atteint un certain critère.

Exemple : **diminution de 50% de la moyenne** des temps de regard de trois essais consécutifs par rapport à la moyenne des trois **premiers essais**.

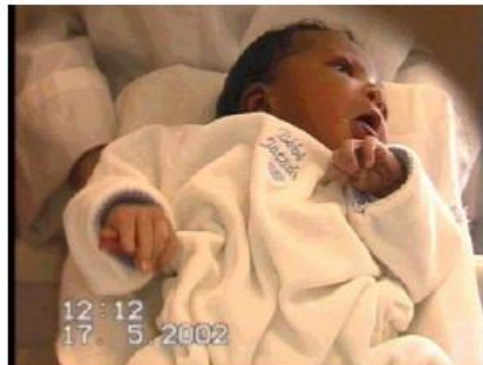
2-Phase test

Lorsque le critère d'habituation est atteint, on présente le **stimulus nouveau**

- Si le bébé **perçoit la différence entre le familier et le nouveau**, on doit observer **une remontée des temps de fixation**

Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

- *Augmentation du temps de fixation due au hasard ou à réaction à la nouveauté ?*
 - Solution 1: **Groupe contrôle** : même habituation que **GE** mais on **prolonge** la **présentation du stimulus d'habituation** après satisfaction du critère. On regarde ensuite **s'il y a une différence entre GE et GC** dans les essais post-critère. Si c'est le cas, il y a bien réaction à la nouveauté dans le GE.
 - Solution 2: **dans la phase test**, on alterne la présentation du **stimulus familier** et du stimulus nouveau. On compare les temps de regard **pour ces deux stimuli**.



Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

Un exemple : l'habituation tactile humaine

Participants : nouveau-nés humains âgés de 1 à 4 jours

Expérience:

Phase 1 - habituation tactile à un objet: prisme ou cylindre

Phase 2 – test de discrimination tactile : objet nouveau et objet familier

- Mesure du **temps de tenue** d'un objet par une main en sec.



Méthodes - Habituation et réaction à la nouveauté

Résultats du groupe « habitude haptique, main gauche, prisme »

Procédure contrôlée par le bébé

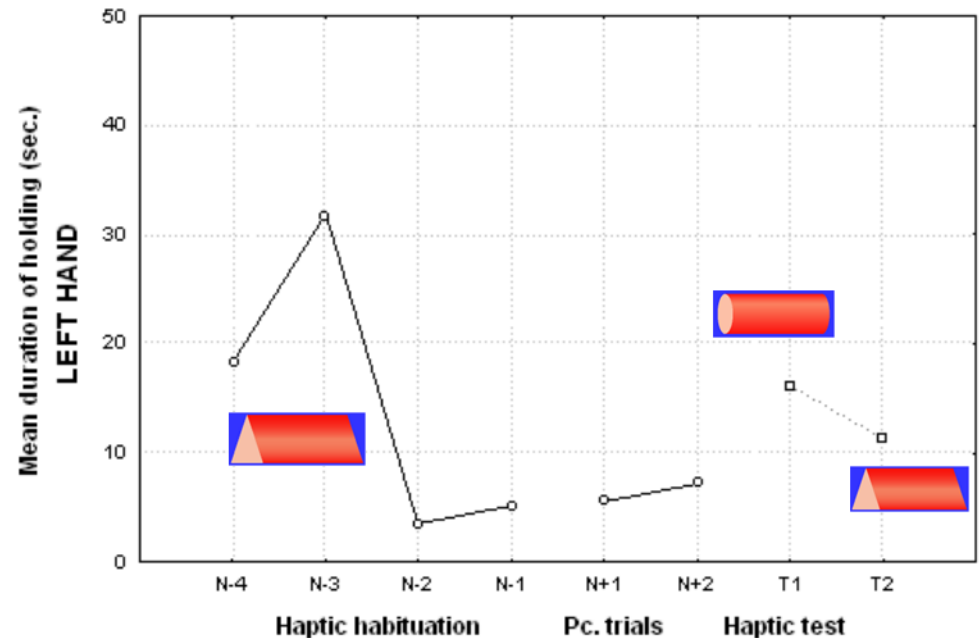
Phase 1 : tous les NN atteignent le critère d'habitude en **moins de 9 essais**

Phase 2:

-**Réaction à la nouveauté**

-**Discriminant** deux formes qui se différencient sur la dimension curviligne/rectiligne

Résultats similaires observés avec la main droite



COMPÉTENCES SENSORIELLES PRÉCOCES



Le toucher

- **Réflexe de grasping ou d'agrippement**
- Etudes sur la capacité des enfants prématurés à percevoir et discriminer deux objets de formes différentes

(Lejeune et al., 2010, 2012, 2014; Marcus, Lejeune, Berne-Audéoud, Gentaz, & Debillon, 2012)

Méthode: Procédure d'habituation / déshabituaton

Enfants prématurés âgés de 28 à 35 SA

Objets: prisme vs. cylindre



COMPÉTENCES SENSORIELLES PRÉCOCES



Le toucher

- Réflexe de grasping ou d'agrippement

HABITUATION



âge gestationnel: 30+2 SA; âge post-conceptionnel: 31+1 SA; âge post-natal: 6 jours

Résultats:

1. Au cours des essais, la durée des temps de tenue de l'objet diminue
→ présence d'une habitude tactile

COMPÉTENCES SENSORIELLES PRÉCOCES



Le toucher

- Réflexe de grasping ou d'agrippement

DISCRIMINATION




âge gestationnel: 30+2 SA; âge post-conceptionnel: 31+1 SA; âge post-natal: 6 jours

Résultats:

2. Lorsque l'objet nouveau est présenté, le temps de tenue augmente,
→ capacité à discriminer tactilement 2 objets de formes différentes

**Capacités d'encodage, de comparaison et de maintien en mémoire à
CT d'informations tactiles**

IV – Quelles sont les compétences perceptives des nouveau-nés nés à termes ?



**QUELLES SONT LES COMPÉTENCES
DES BÉBÉS À LA NAISSANCE ?**

Des réponses scientifiques à vos questions

Pr. Edouard Gentaz & Dr. Karine Mazens

Actualisé en juillet 2014 par Chiara Fiorentini, Jennifer Malsert,
et Anne Theurel du laboratoire SMA2 et par Fleur Lejeune de
l'Unité de Psychologie Clinique et de Neuropsychologie de
l'Enfant

SMA2
Laboratoire
du développement
sensori-moteur affectif et social

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

 UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

Compétences perceptives des bébés à la naissance qui sont influencées par des expériences in utéro

Le nouveau-né reconnaît-il la voix de sa mère ?

- Le fœtus commence à être sensible aux bruits à partir **dès 6-7ème** mois de grossesse.
- L'environnement du fœtus n'est pas silencieux et que les bruits peuvent provenir de **l'intérieur du corps de la mère** (battements du cœur, respiration, etc.) et de **l'extérieur** (voix, musique, etc.). Ces derniers **sont atténués** et déformés par la paroi abdominale.
- Un bruit important et constant auquel est soumis le fœtus est les **battements du cœur** de sa mère.
- La voix de la mère peut être perçue in utero en étant transmise à la fois par **le milieu extérieur** (voie aérienne) et par le **milieu intérieur** (corps de la mère : os, tissus).

Lorsqu'on fait écouter à des nouveau-nés les **bruits intra-utérins**, dont les battements cardiaques qu'ils entendaient dans le ventre de leur mère, on observe une **modification du comportement du bébé** : **apaisement, succion, endormissement, etc.**

La voix de sa mère

Le nouveau-né reconnaît-il la voix de sa mère ?

Méthode et résultats

- Le bébé va apprendre à **déclencher une stimulation** en faisant **varier son rythme** de succion
- **conditionnement opérant** : Le nouveau-né va par exemple apprendre que s'il tète plus vite, il peut entendre la voix de sa mère alors que s'il tète plus lentement, il entend la voix d'une personne étrangère.
- Non seulement les **bébés discriminent** la voix de leur **mère** à la voix d'une **personne étrangère**, mais en plus, ils sont capables de **modifier leur rythme de succion** afin d'obtenir la voix de leur **mère**.
- Les nouveau-nés **préfèrent** même la voix de leur **mère reconstituée** telle qu'ils l'entendent **in utero** à cette même voix telle qu'ils l'entendent lorsqu'elle est **transmise par l'air**.
- Les fœtus ont **mémorisé** la voix de leur mère telle qu'ils l'entendent in utero et s'en souviennent quelques jours après la naissance.

La voix de sa mère

- Avant la naissance, le fœtus réagissent à la voix de leur mère
Les fœtus ↗ leur rythme cardiaque lorsqu'ils entendent **la voix de leur mère**
et ↘ lorsqu'ils entendent la voix d'une **personne étrangère**.

- Mais les bébés ne reconnaissent pas la voix de leur père avant l'âge de 4 mois.

Ce résultat décevant pour les papas peut s'expliquer par la différence d'expérience prénatale. En effet, un fœtus est beaucoup plus exposé à la voix de sa mère qu'à la voix de son père.

- **Résumé**
- ***Le fœtus et le nouveau-né sont sensibles à leur environnement sonore et ils sont capables de mémoriser ce qu'ils entendent souvent.***
- *Très vite, ils savent reconnaître la voix de leur mère et la préfèrent à une autre voix.*
- *Le fœtus et le nouveau-né sont également capables de distinguer la voix de leur mère qui s'adresse directement à eux à cette même voix qui s'adresse à quelqu'un d'autre.*
- *•Les parents peuvent parler à leur futur bébé et à leur nouveau-né. Il apprécie beaucoup leurs voix et dans certains cas, rien que leurs paroles l'apaiseront, si par exemple il pleure.*

Références

- DeCasper, A., & Fifer, W. (1980). Of human bonding: newborns prefer their mother's voice. *Science*, 208, 1174-1176.
- DeCasper, A., & Prescott, P. (1984). Human newborn's perception of male voices, preference, discrimination, and reinforcing value. *Developmental Psychobiology*, 17, 481-491.

Autres compétences auditives

Reconnaissance d'une mélodie ou d'une histoire racontée

- Diffusion musique régulièrement entendue pendant la gestation, cette musique apaise le nouveau-né (même effet / générique feuilleton)
- Récitation poème, 3 fois par jour pendant 4 semaines fin de grossesse ; si par autre personne, le foetus ralenti son rythme cardiaque.



Reconnaissance de sa langue maternelle (prosodie)

- Discrimination de 2 langues étrangères pas de la même classe / rythme comme anglais/japonais, mais pas espagnol/italien.

Reconnaissance d'une langue étrangère de même catégorie



REFERENCES

- Bertoncini, J., & Nazzi, T. (2005). Développement précoce de la perception de la parole. In R. Lécuyer (Ed.), *Le développement du nourrisson*. Paris, Dunod.
- Moon, C., Cooper, R., & Fifer, W.P. (1993). Two-days-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, 16, 495-500.
- Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns : towards an understanding of the role of rythm. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 756-766.

Que voit le nouveau-né ?

Voit-il les détails fins ?

- Renvoie à « l'acuité visuelle » : 10 à 30 fois plus faible que chez les adultes.

Pour en avoir une idée, elle permet au nouveau-né de distinguer une barre noire de **1 cm** de large sur fond blanc à une distance **de 50 cm**.

Cette acuité lui permet également de percevoir les traits **d'un visage situé à 30 cm**.



Est-il capable de suivre du regard un objet en mouvement ?

Plus attiré par un objet en mouvement que par un objet stationnaire.

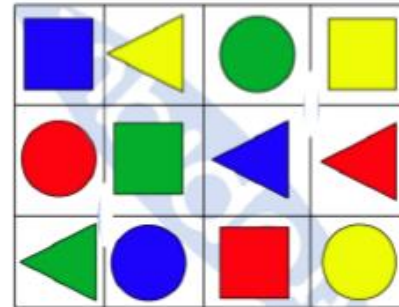
- **Saccades oculaires** (petits et rapides mouvements) :
 - placer l'objet dans la fovéa pour en analyser les détails.
 - Présentes à la naissance mais moins bien contrôlées que chez l'adulte
- Poursuites oculaires:
 - aussi indispensable pour suivre un objet en déplacement.
 - permet de garder un objet en déplacement au centre de la vision (région fovéale de l'oeil)
 - possible si le bébé est bien éveillé et dans une position confortable et que l'objet soit bien visible et qu'il se déplace à une vitesse lente

Les mouvements des yeux sont même indispensables pour explorer un objet immobile et ses parties.

- NN n'est pas très performant pour explorer avec ses yeux un objet ou une scène de son entourage.
- Il a des difficultés à maintenir son regard.

Quelles parties des figures préfère-t-il regarder ?

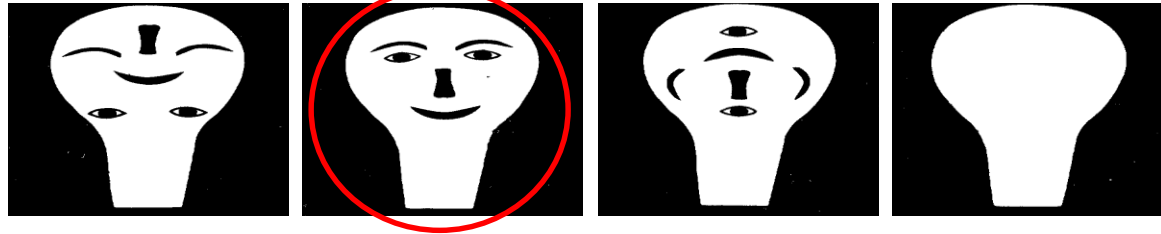
- Différencie des formes telles que des triangles, des carrés ou des ronds.



- Il préfère regarder :
 - des configurations structurées, régulières plutôt qu'irrégulières,
 - des figures avec des courbes plutôt qu'avec des droites,
 - des objets fortement contrastés à des objets faiblement contrastés,
 - des objets en trois dimensions plutôt qu'une représentation en deux dimensions de ces mêmes objets (dessin ou photo),
 - des rayures horizontales à des rayures verticales,
 - la partie supérieure et la partie extérieure d'une figure.

La perception des visages à la naissance

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



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



Préférence visuelle pour le visage maternel

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

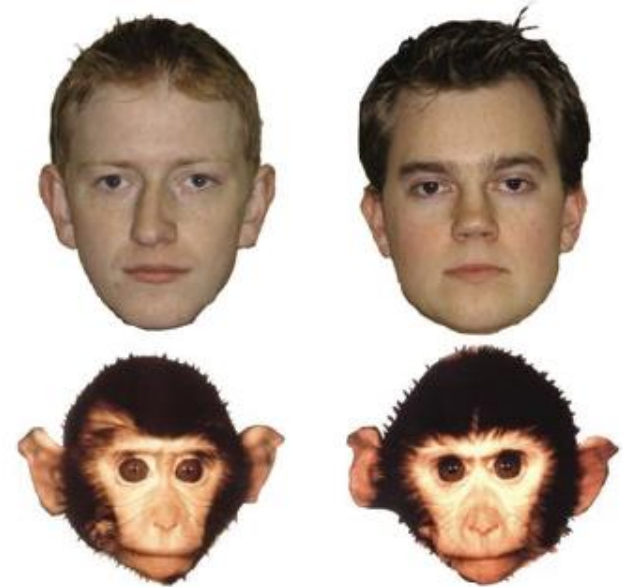


Réaction à la nouveauté

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

Première année: « Affinage perceptif »

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



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

V – Le développement affectif et la théorie de l'attachement

Contexte historique

- Intérêts/besoins relatifs aux séparations, à la carence affective
- Articulation préoccupations hygiénistes / conséquences des conflits mondiaux
- Emergence du concept d' "attachement" à partir de l'observation de cas cliniques "pathologiques"₄₀

Exemple : R. SPITZ (1887 – 1974)

- 1946 : observation de 123 nourrissons âgés de 12 à 18 mois, placés en « pouponnière »
- Mise en évidence de symptômes dépressifs chez les enfants:
 - « dépression anaclitique » (ou syndrome de carence affective partielle)
 - « hospitalisme » (ou syndrome de carence affective totale)

Le fondateur du concept d'attachement

- JOHN BOWLBY (1907-1990)

Médecin-psychiatre pour enfants

et

Psychanalyste au début en 1937
(en supervision avec M. Klein)



Bases théoriques

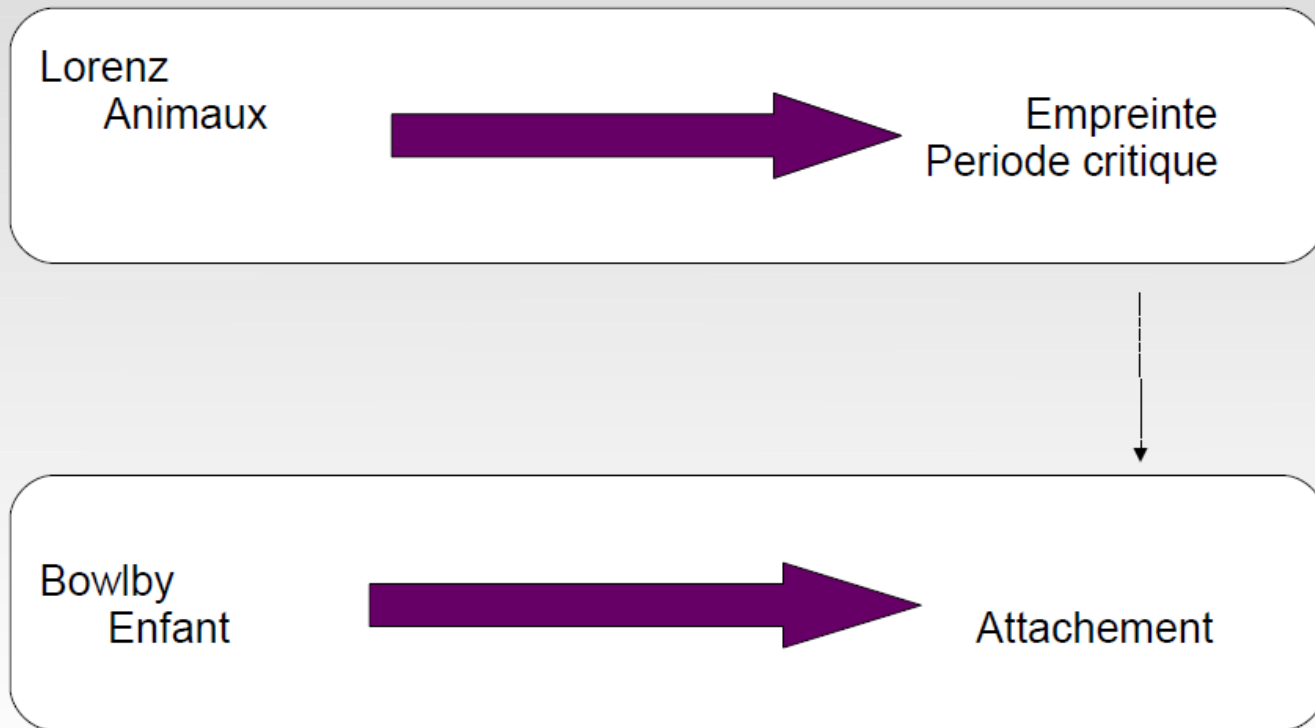
- L'éthologie
- La psychanalyse
- Le “darwinisme”
- La cybernétique

Apports de l'éthologie

- Observation des animaux en milieu naturel, en interaction avec leurs pairs
- Etudes scientifiques du comportement animal
- Précurseurs :
 - Pr. K. Lorenz
 - Pr. H. Harlow

Konrad Lorenz (1903-1989)

- Observation de canards et d'oies cendrees - *Video*



Apports de H. Harlow

- Observation de primates / de singes rhésus :
 - Si isolement social:
 - Lacunes dans le développement social
 - Si isolement entre 6 et 12 mois
 - Absence de développement social
 - Agrippement à la mère en cas de danger perçu
 - Préférence pour la “mère fourrure - réconfort” que pour la “mère fil de fer - alimentation”

Apports de l'éthologie: résumé

- Existence de comportements innés mais modulés par l'environnement (phénomène d'“empreinte”)
- Existence de comportements d'apprentissage innée sans renforcements
- Remise en cause du lien entre empreinte et conditionnement à la nourriture
- Observation des conséquences de l'isolement sur le développement et l'adaptation de l'individu

Apports de la psychanalyse

- **Convergences :**

- La relation parent/enfant est essentielle pour le développement de l'enfant
- Les ruptures majeures de la relation parent/enfant sont des « facteurs de risque » de troubles ultérieurs

- **Divergences :**

- Mais le besoin de proximité / d'attachement est un **besoin primaire inné, *non secondaire à la relation de nourrissement***

Apports de la théorie de l'évolution : le « darwinisme »

- Prise en compte de la notion d'évolution dans le développement de l'individu
- Explication du fonctionnement humain selon une perspective de survie de l'individu / de l'espèce
- Stratégies adaptatives

Apports de la cybernétique

- Notion d'homéostasie : l'être humain maintient son équilibre par une autorégulation en fonction de son environnement
- Régulation psychophysiological
- Compromis entre « sécurité » et « exploration »

Les comportements d'attachement des bébés

- Les pleurs
 - Le sourire aux anges (sourire social à partir de 2 mois)
 - Le regard qui suit
 - La succion
 - L'agrippement
- > Comportements visant à promouvoir la proximité avec la mère + activer son système de « caregiving »

La formation de l'attachement chez l'enfant selon Bowlby:

4 étapes successives

Etape 1 (1-3 mois): pré-attachement

- Objectifs = obtenir la proximité d'un adulte (quel qu'il soit) et activer sa capacité à prodiguer des soins (*caregiving*)
- Moyen: envoyer des signaux sans discrimination

Etape 2 (3-6 mois) : émergence de l'attachement

– Enfant favorise les personnes qui s'occupent régulièrement de lui

* Sourit moins spontanément à un étranger

* Aucun adulte n'est encore devenu la base de sécurité mais les comportements favorisant la proximité sont encore dirigés vers une ou plusieurs figures repérées comme familières (la mère et le père en général)

* L'enfant n'a pas peur des étrangers

Etape 3 (6-12 mois) : période d'attachement proprement dit

- Attachement franc et sélectif à une figure d'attachement
 - Ex : «angoisse de l'étranger, angoisse de séparation»
- Pas nécessairement la mère biologique
- Développement de capacités:
 - > Possibilité de jouer un rôle plus actif
 - > Possibilité d'exploration accrue
- Mise en place de la base de sécurité

La figure d'attachement (FA): définition

- Personne vers laquelle l'enfant dirigera son comportement d'attachement.
- « Sera susceptible de devenir une figure d'attachement toute personne qui s'engage dans une interaction sociale animée avec le bébé et durable, et qui répondra facilement à ses signaux et à ses approches » (Guedeney et Guedeney, 2006)
- Existence de plusieurs figures d'attachement hiérarchisées

- Intensification et diversification des comportements d'attachement de manière préférentielle
- Renforcement réciproque sous les interactions réciproques entre les personnes familières et le bébé
- Début d'intériorisation des séquences interactives

> début de formation des modèles internes opérants

Phase 4 (à partir de 12 mois) : résistance à la séparation et peur des « étrangers »

- Résistance à la séparation
- Peur et anxiété chez des enfants de différentes cultures
- Raison: L'enfant a pu se former un "modèle interne d'attachement"

Modèles internes opérants (MIO)

- Modèles mentaux construits progressivement à partir d'intériorisation de séquences d'évènements
 - > en fonction de la réponse la plus habituelle de sa FA à ses besoins d'attachement
- Construction de 2 modèles :
 - modèle de soi
 - modèle d'autrui en situation d'alarme/détresse
- Les représentations sont à la base de l'attachement
- Semblable à l'idée de Piaget : des représentations comme des systèmes d'actions internalisés

Construction des MIO

- Forme procédurale vers 12 mois
- Elaborée vers 3-4 ans
- Un par relation d'attachement
- Modèles constamment révisés dans les premiers temps en fonction des expériences interactives et des capacités cognitives du bébé
- Intégration à partir de 4-6 ans d'un schéma généralisé de soi et des autres en situation de détresse ou d'alarme

Fonction des MIO

- Organisent les processus cognitifs, émotionnels et mnésiques
- Guide la manière de traiter et réagir à l'information, de se conduire dans ses relations interpersonnelles
- Modèles de relations permettant de comprendre et d'interpréter le comportement des autres
 - > anticiper / adapter a partir des expériences passées

Évaluation de la qualité de l'attachement

- 1- Au cours de le petite enfance
 - * Paradigme de « la Situation Etrange »
 - * Avec questionnaire
- 2- Au cours de l'enfance et pré-adolescence
- 3- Au cours de l'adolescence/jeunesse

1- M. Ainsworth (1913 – 1999)

- Observation en « milieu naturel » de 28 enfants en Ouganda (1954)
- Catégorisation de enfants observés :
 - Les enfants non attachés
 - Les enfants attachés de façon sécurisée
 - Les enfants attaches de façon insécurisée
- Observation à domicile de 23 enfants aux Etats-Unis (1963)

Situation Étrange : Ainsworth et Bell (1970)

- La Situation Étrange consiste en des interactions entre mères et enfants en bas âge (12 à 20 mois) dans une situation standardisée
- Deux principes:
 - 1: Rompre l'équilibre *au sein* de la dyade parent-enfant
 - 2: Rompre l'équilibre de la dyade parent-enfant de l'extérieur
- Comment ? Plusieurs phases de 3 minutes supposés engendrer une tension graduelle

L'ENFANT PRÉMATURÉ

Tableau 2. Présentation chronologique du test de la « situation étrange » destiné à évaluer la qualité de l'attachement chez des jeunes enfants [159].

Phase - personnes impliquées	Description
1. Parent, enfant dans une pièce avec des jouets (3 minutes).	L'enfant et le parent découvrent le nouvel environnement afin de se mettre à l'aise.
2. Parent, enfant, étranger (3 minutes).	Un étranger entre dans la pièce et se met à jouer avec l'enfant pendant la dernière minute.
3. Enfant, étranger (3 minutes).	Le parent sort de la pièce et laisse son enfant avec l'étranger.
4. Parent, enfant (3 minutes).	Le parent revient et l'étranger quitte la pièce.
5. Enfant (3 minutes).	Le parent quitte la pièce et laisse seul l'enfant.
6. Enfant, étranger (3 minutes).	L'étranger revient dans la pièce et reste avec l'enfant, interagissant si besoin.
7. Parent, enfant (3 minutes).	Le parent revient et l'étranger quitte la pièce.

Dispositif d'observation standardisé

- Départ du parent:
 - activation d'émotions négatives
 - activation de comportements d'attachement (recherche de proximité, des sourires et regards)
- Retour du parent:
 - Réconfort aide l'enfant à réguler et apaiser ses peurs dans la mesure où l'adulte a servi dans le passé de base de sécurité
- Présence d'une personne non familière et jouets
 - Peut provoquer émotions positives (curiosité, intérêt) et déclencher des comportements d'exploration physique et sociale

Hypothèse

- Expérience préalable de la disponibilité du parent devrait induire chez l'enfant le dépassement de la peur et la conquête de l'autonomie émotionnelle
- **Base de sécurité:** l'enfant a mentalisé le fait que la figure d'attachement constitue un soutien et une protection suffisamment disponible pour qu'il puisse s'éloigner et explorer le monde

Evaluations catégorielles

- Trois patterns d'attachement (Ainsworth et al., 1978):
 - Attachement « sécurisé » (type B)
 - Attachement « anxieux-évitant » (type A)
 - Attachement « anxieux-résistant ou ambivalent » (type C)
 - +Attachement « désorganisé » (Main et Solomon, 1988)
- Cotation avec vidéos

Analyses

- Deux dimensions a étudier :
 - A) Les réactions de l'enfant aux épisodes de séparation /réunion avec sa FA
 - B) Les capacités d'exploration physique et social
- > Compromis attachement / exploration

Attachement «sécurisé » (type B)

- A) Détresse possible en cas de séparation
 - Recherche de contact avec le parent lors des retrouvailles
 - Peu de comportements de résistance ou d'évitement lors des retrouvailles
 - > réconfort + base sécurisante
- B) Capacités d'exploration préservées
- Bilan: Équilibre entre l'exploration et la recherche de réconfort

L'attachement « anxieux-évitant » (type A)

- A) Apparente indépendance / indifférence
 - Comportements d'évitement ou attitudes d'indifférence lors des retrouvailles
 - > Désactivation des comportements d'attachement
- B) Focalisation sur l'environnement

Bilan = déséquilibre entre Exploration ++ et Comportements d'attachement --

L'attachement « anxieux-résistant ou ambivalent » (type C)

A) Détresse lors des séparations

- Attitude ambivalente = recherche de contact et de résistance lors des retrouvailles
- Expression d'une colère contre le parent ≠ base sécurité / havre de paix

> hyperactivation du système d'attachement

B) Comportements d'exploration limités

Bilan : déséquilibre entre Exploration - -
et Comportements d'attachement ++

L'attachement « désorganisé » (type D)

- Patterns comportementaux inconsistants, contradictoires, incompréhensibles, bizarres
 - L'enfant se fige brièvement dans une posture exprimant la sidération, ou la confusion
 - Les mouvements de rapprochements sont incomplets
 - Indices de stress ou de peur du parent
- > échec dans le développement d'une stratégie d'attachement cohérente

Tableau 3. Distribution statistique des styles d'attachement chez les enfants âgés de 11 à 14 mois, nés prématurément [161] ou à terme (résultats d'une méta-analyse portant sur un échantillon global de 2 104 enfants [162]).

Style d'attachement	Enfants prématurés [161]	Enfants nés à terme [162]
« Sécurisé »	64 %	62 %
« Anxieux-évitant »	20 %	15 %
« Anxieux-résistant »	15 %	9 %
« Désorganisé »	Non étudié	15 %

La théorie de l'attachement: limites et critiques et conclusions

- Questionnement sur la croyance au déterminisme infantile et ses origines
- Tout ne se joue pas avant 5 ans, mais un peu se joue tout le temps
- Les expériences des premières années placent l'enfant, au départ, sur une voie bien particulière, mais elle présente un nombre très élevé d'intersections

Kagan, J. (2000). Les idées reçues en psychologie. Paris Odile Jacob

Recherches interventionnelles en cours

- **Prévalence plus importante de déficits neurodéveloppementaux** chez les enfants prématurés comparés aux enfants nés à terme

Intellectuels, langagiers, scolaires, attentionnels, exécutifs, sensori-moteurs,

SOCIO-ÉMOTIONNELS

Risque proportionnel à l'**âge gestationnel**, au **poids de naissance**, ainsi qu'aux antécédents médicaux

- **Vulnérabilité cérébrale**

QUESTION DE RECHERCHE

- Les enfants nés prématurément sont-ils plus à risque de présenter des difficultés socio-émotionnelles que des enfants nés à terme?



CADRE THÉORIQUE

- Sur la base de questionnaires, les enfants prématurés sont:
 - Premiers mois de la vie:
 - Moins rythmiques, plus faciles à distraire, moins approachants et moins intenses *(Hughes, Shults, McGrath, & Medoff-Cooper, 2002)*
 - Humeur plus négative et s'adaptent moins facilement *(Langkamp Young, & John 1998)*
 - A 12 mois:
 - Pas de différences trouvées
 - Ou de petites différences (1 dimension parmi plusieurs)
 - Niveau d'activité élevé *(Kerestes, 2005)*
 - Moins persistants *(Hughes et al., 2002)*
 - A 24 mois *(Spittle et al., 2009)*
 - Plus internalisés et plus de problèmes de dysrégulation
 - Moins bonnes performances socio-émotionnelles

CADRE THÉORIQUE

- Sur la base de paradigmes expérimentaux, les enfants prématurés ont:
 - Peekaboo game à 4 mois
 - Moins de sourires et plus d'excitations négatives (Eckerman, Hsu, Molitor, Leung, & Goldstein, 1999)
 - Still-face à 7 mois
 - Moins grands sourires (Segal et al., 1995)
 - Plus de réactivité émotionnelle et des efforts de régulation émotionnelle moins adaptés (Maclean, Erickson, & Lowe, 2009)
 - Plusieurs types de stimulations (e.g. jack in the box, chatouille sur l'épaule, etc.) à 3 et 7 mois
 - Moins sociables et moins approchants (Garcia et al., 1992)
 - A 24 mois:
 - Moins persistants et de moins bonnes capacités à se réguler (Clark, Woodward, Horwood & Moor, 2008)

CADRE THÉORIQUE

- Il existe un lien entre la régulation émotionnelle et l'attention soutenue (Sheese, Voelker, Posner, & Rothbart, 2009; Kochanska, Coy, Tjebkes, & Husarek, 1998)
- Les enfants prématurés présentent, entre 8 et 24 mois:
 - Moins bonne attention soutenue (8 mois) (Sun, 2009)
 - Pas de différence (12 mois) (Ruff, Lawson, Parrinell & Weissberg, 1990)
 - Meilleure attention soutenue (24 mois) (Ruff, Lawson, Parrinello & Weissberg, 1990)

→ Résultats contradictoires
- Les enfants prématurés présentent, entre 3 et 6 ans:
 - Moins bonne attention soutenue (van de Weijer-Bergsma, Wijnroks, Jongmans, 2008)

Recherche en cours: évaluation des effets d'une intervention de pleine conscience chez les préadolescents nés prématurément

Population:

52 préadolescents âgées entre 10 et 14 ans, nés prématurément (âge gestationnelle < 29 semaines).

Critères d'exclusion: QI < 70, problèmes neurologiques diagnostiqués, mauvaise compréhension du français.

Méthode:

Les participants ont été évalués avant et après l'intervention avec des questionnaires (remplis par eux mêmes ou par les parents), des tâches informatisées et des tests psychologiques standardisé sur les domaines suivants:

- Attention
- Problèmes de comportement
- Difficultés socio-émotionnelles
- Reconnaissance des émotions
- Théorie de l'esprit
- Fonctions exécutives (inhibition)
- Mémoire de travail
- Habilidadés mathématiques

Intervention de pleine conscience :

Les participants ont suivi 8 séances de méditation en pleine conscience en raison d'une heure et demi par semaine pendant 8 semaines.

Les séances étaient en petits groupes de 5-10 enfants, animées par des psychologues et pédiatres formés à la pleine conscience.

En plus de la séance hebdomadaire, les enfants devaient faire des «devoirs» et de petites séances de méditation à la maison (à l'aide d'un CD).



Résultats principaux après l'intervention:

- 1) Moins de problèmes attentionnels reporté par les parents (questionnaire BRIEF)
- 2) Moins de problèmes socio-émotionnels reporté par les parents (questionnaire SDQ)
- 3) Augmentation de la vitesse de traitement (tâches informatisées)

Analyses exploratoires dans des sous-groupes plus «vulnérables»

Groupe avec faible poids à la naissance

- Moins de problèmes attentionnels
- Meilleure capacité d'inhibition
- Augmentation du bien-être psychologique

Groupe avec plus de problèmes d'attention

- Moins de problèmes attentionnels
- Meilleure capacité d'inhibition
- Augmentation de la vitesse de traitement

Groupe avec plus de problèmes émotionnels

- Moins de problèmes attentionnels
- Meilleure capacité d'inhibition
- Augmentation de la vitesse de traitement

Projet : pourquoi et comment travailler les compétences émotionnelles des enfants nés prématurément ?

Exercer l'identification et la compréhension des émotions chez les enfants ?

Emotion, comportement social et performances scolaires

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Research Article

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

Carroll Izard,¹ Sarah Fine,¹ David Schultz,¹ Allison Mostow,¹ Brian Ackerman,¹
and Eric Youngstrom²

¹University of Delaware and ²Case Western Reserve University

Mesures à 5 ans et à 9 ans

Emotion recognition

Echelle de comportement social : internalisé; externalisés

Académique compétence

Emotion, comportement social et performances scolaires

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	M	SD
1. Verbal ability														75.8	14.8
2. Activity	-.09													4.0	0.66
3. Adaptability	-.09	.42**												2.8	0.73
4. Persistence	-.05	.39**	.35**											3.0	0.70
5. Emotion knowledge ^a	.61**	-.06	-.18	-.07										0.0	1.7
6. Recognition	.53**	.0	-.16	-.04	.86**									23.5	3.6
7. Labeling	.51**	-.11	-.15	-.09	.86**	.48**								8.7	2.7
8. Assertion	.14	.01	-.08	-.03	.18	.21	.10							10.7	4.4
9. Academic competence	.39**	-.21*	-.23**	-.26**	.43**	.44**	.32**	.48**						24.6	8.6
10. Cooperation	.14	-.28**	-.19*	-.24**	.36**	.32**	.32**	.46**	.61**					13.0	4.8
11. Externalizing	-.12	.30**	.07	.27**	-.11	-.01	-.18	-.24**	-.42**	-.55**				4.1	3.7
12. Hyperactivity	-.13	.33**	.08	.25**	-.33**	-.23*	-.35**	-.28**	-.52**	-.77**	.73**			5.3	3.8
13. Internalizing	-.13	-.01	.19*	.19*	-.29**	-.22*	-.29**	-.48**	-.38**	.39**	.40**	.35**		3.6	2.7
14. Self-control	.16	-.25**	-.07	-.25**	.19	.10	.23*	.40**	.48**	.69**	-.84**	-.75**	-.44**	12.3	4.7

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

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

Entraîner les compétences émotionnelles à l'école

A. THEUREL*, É. GENTAZ**

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

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

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

RÉSUMÉ : Entraîner les compétences émotionnelles à l'école

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

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

Entrainer les compétences émotionnelles à l'école: objectifs

➡ Proposer à des élèves de différents niveaux scolaires un atelier portant sur les émotions : l'atelier «émotions et apprentissage»

➡ Contenu de l'atelier crée conjointement par les chercheurs et les enseignants:

Apport théorique et conseils des chercheurs
Création du matériel pédagogique et dispense des séances par les professeurs

➡ Evaluer l'effet de cet atelier sur les compétences émotionnelles et scolaires : démarches expérimentales

L'atelier « émotions et apprentissage »

➡ 6 à 8 séances d'une heure (environ 1h par semaine)

➡ Entraînement des compétences émotionnelles:

Vocabulaire émotionnel

Identification des émotions de base (colère, joie, tristesse, etc.), chez soi et chez l'autre

Comprendre les causes et les conséquences des émotions

Apprendre à exprimer ses émotions

Comment évaluer l'effet de l'atelier «émotions et apprentissage»?

- ➡ Mesures en début et en fin d'année scolaire des compétences émotionnelles des élèves: évaluation de la progression
- ➡ Comparaison de la progression des compétences entre le groupe Test (ayant suivi l'atelier) et le groupe Témoin (n'ayant pas suivi l'atelier)
- ➡ Epreuves de connaissances émotionnelles (voir épreuves en accès libre:
 - connaissance du lexique émotionnel
 - capacité d'identification d'expressions faciales émotionnelles
 - compréhension de scénario à caractère émotionnel



DEUX ÉPREUVES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'IDENTIFICATION DES ÉMOTIONS CHEZ L'ENFANT

Test of Emotion Recognition and Test of Emotion Attribution

Pr. Edouard Gentaz & Anne Theurel

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SMA2
Laboratoire
du développement
sensori-moteur affectif et social



Pour utiliser ces épreuves, merci de citer cette référence :
Theurel, A., Witt, A., Malsert, J., Lejeune, F., Fiorentini, C., Barisnikov, K., & Gentaz, E. (2016). The integration of visual context information in facial emotion recognition in 5-to 15-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 252-271.

Les tâches de reconnaissance d'affects

❖ Matching Visage-Label

La tâche du sujet consiste à choisir parmi plusieurs visages proposés, celui qui correspond le mieux à un mot émotionnel: vocabulaire émotionnel

TRISTESSE



1



3



2

Les tâches de reconnaissance d'affects

❖ Matching Visage-Visage

Choisir parmi 3 visages celui qui représente le même affect que celui du visage figurant en haut de la page: reconnaissance pouvant être basée que sur des indices perceptifs



1



2



3

Les tâches de reconnaissance d'affects

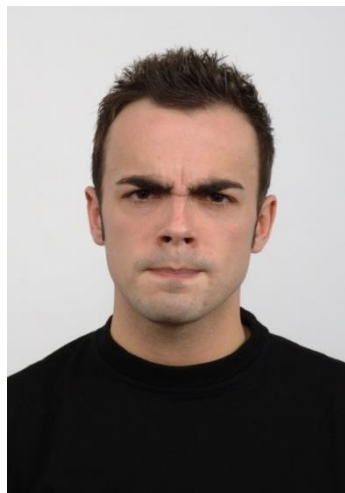
❖ Matching Visage-Scenario

La tâche du sujet consiste à choisir parmi plusieurs visages proposés celui qui correspond à l'émotion ressentie par un personnage placé dans un scénario social: renvoie à l'expérience personnelle, moins besoin de la médiation verbale

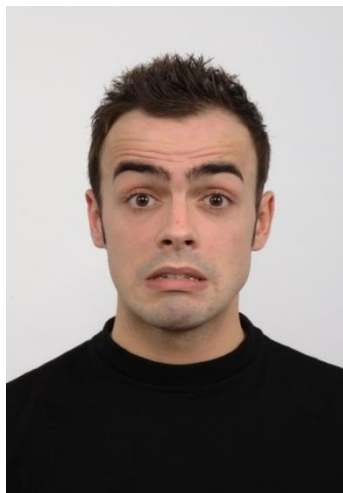
1-verbal (scénario raconté)

2-visuel (scénario imagé)

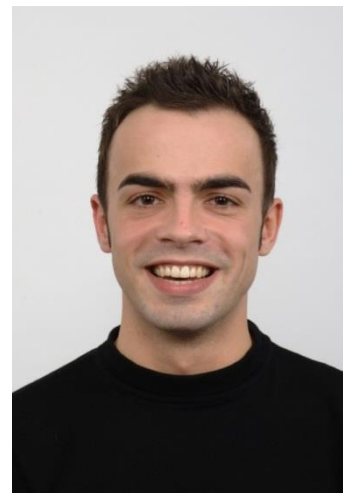
1-Un monsieur sort dehors et voit des enfants qui lancent des cailloux sur son auto. Comment se sent ce monsieur?



1



3



2

2-visuel (scénario imagé)

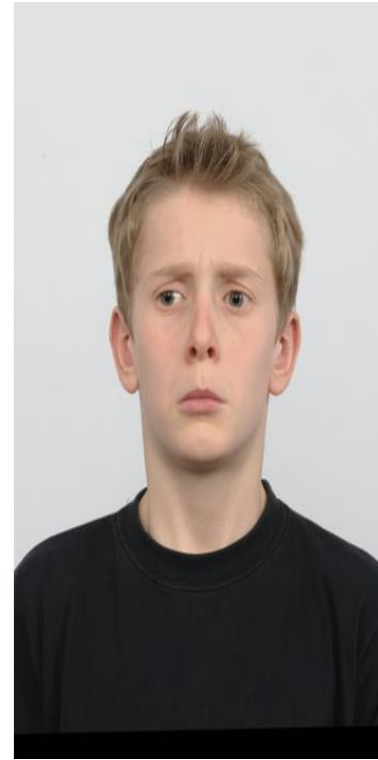




1



2

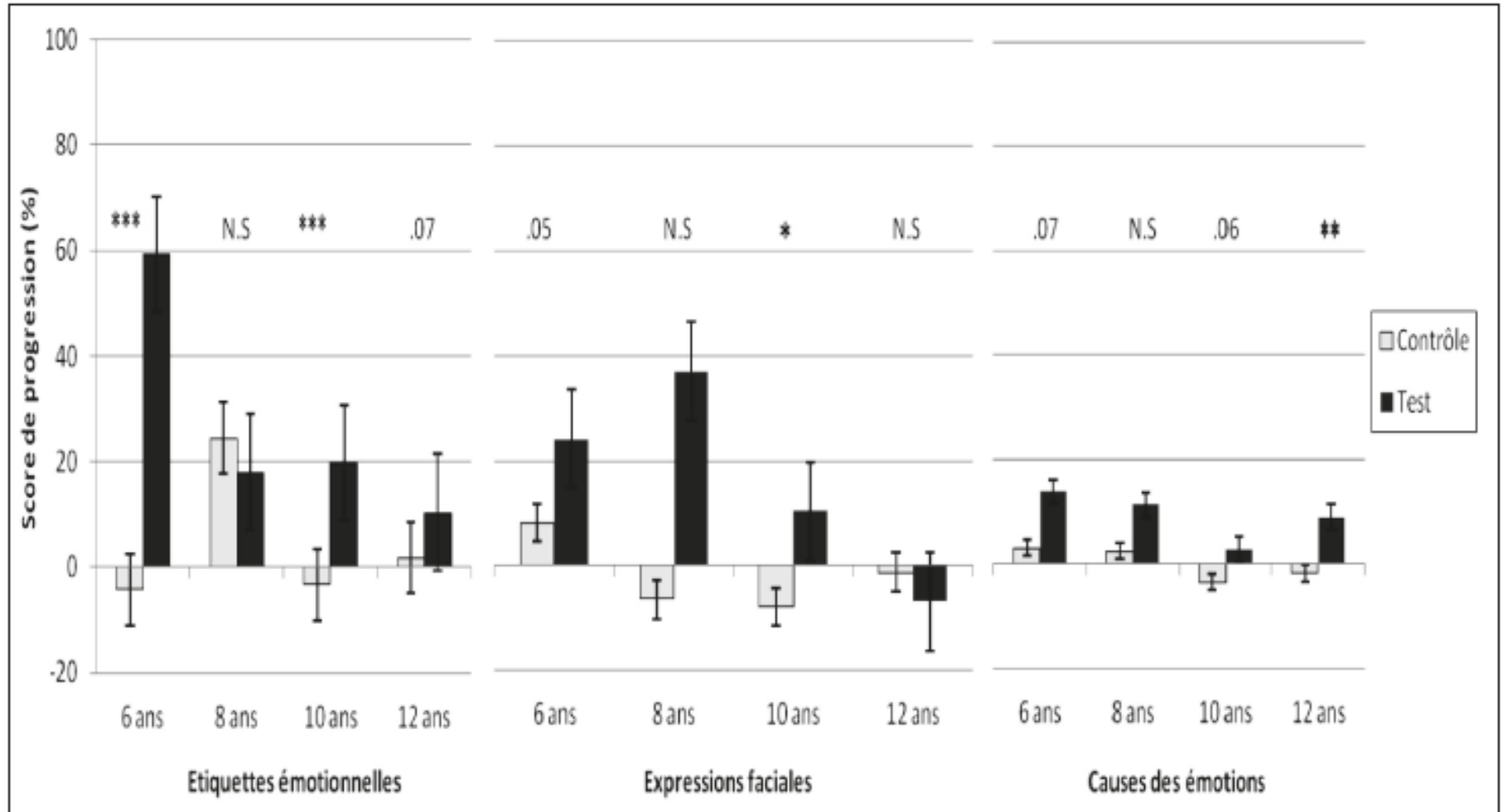


3

Résultats (Theurel et Gentaz, ANAE, 2015)

- 232 enfants de 6 à 12 ans scolarisés dans 4 niveaux scolaires
- Pré et post-tests: 3 épreuves (compréhension d'étiquettes émotionnelles; identification d'expressions faciales émotionnelles; compréhension des causes des émotions)

Figure 1. Scores moyens de progression et erreur standard pour chaque classe d'âge (6 ans, 8 ans, 10 ans, 12 ans) et groupe (contrôle, test) aux épreuves de compréhension d'étiquettes émotionnelles, identification d'expressions faciales et compréhension des causes des émotions (*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, N.S. = non significatif).



Progrès du GE (16 %) > GC (1%):

Plus fort chez les 6 ans: 32%

-8 ans: 22%

-10 ans: 10%

-12 ans: 4%

Conclusions et perspectives

➡ Entraînement possible des compétences émotionnelles d'identification et de compréhension des émotions dès 6 ans

➡ Perspectives actuelles:

-poursuivre l'entraînement de compétences émotionnelles chez les enfants plus âgés **et moins âgés**

<https://www.youtube.com/watch?v=r9nJJBsYt8w&feature=youtu.be>

- Travailler sur d'autres dimensions (régulation, etc.) et avec d'autres compétences (langage oral, etc.)
- Travailler avec les enfants nés prématurément ?

FLEUR LEJEUNE
ÉDOUARD GENTAZ

L'ENFANT PRÉMATURÉ

DÉVELOPPEMENT
NEUROCOGNITIF ET AFFECTIF



Édouard Gentaz
Solange Denervaud, Léonard Vannetzel



La Vie secrète des enfants



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

Merci de votre attention

ÉDITORIAL

Pour une préparation à la petite enfance et à la parentalité universelle et gratuite

Le jeune enfant est actuellement considéré dans notre société comme compétent, fragile et individuellement précieux, les parents devant lui procurer protection et subvenir à ses besoins jusqu'à un âge assez avancé (Gentaz *et al.*, 2016). Cela n'a pas toujours été le cas : les enfants représentaient jadis une force de travail donc une source de revenus pour la famille, et ce dès le plus jeune âge, ce qui reste encore malheureusement le cas dans de nombreux pays. L'indépendance et l'autonomie sont deux valeurs centrales de la socialisation dans nos sociétés occidentales actuelles, que l'on retrouve dans la façon dont les parents aident leurs enfants à grandir.

Devenir parent provoque un véritable bouleversement psychologique chez la mère et le père. La parentalité permet de rendre compte des différentes facettes qui influencent l'expérience de parent et qui peuvent expliquer les défis et les contraintes qui l'accompagnent (Favez, 2017). Il est donc important que les parents aient confiance en eux et se sentent capables d'assumer leur rôle aussi bien dans la vie quotidienne, dans la réalisation de tâches courantes, que dans leurs interactions avec le jeune enfant, avec tout ce que cela implique comme corrélats émotionnels : le stimuler, lui sourire, partager le plaisir éprouvé à jouer ensemble, le consoler s'il est triste, répondre à ses sollicitations, lui transmettre des règles de vie et établir des limites. Un regard éclairé sur le développement psychologique de l'enfant peut donc aider les parents à mieux comprendre et à dépasser les moments difficiles.

Edito ANAE en accès libre

<https://www.anae-revue.com/anae-en-acc%C3%A8s-libre/l-%C3%A9ditorial-d-anae-en-acc%C3%A8s-libre/>



<https://moocs.unige.ch/accueil/>

<https://moocs.unige.ch/liste-de-cours/liste-des-cours-3/developpement-enfant/>

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