



HAL
open science

**Reconnaissance des compétences émotionnelles comme
compétences professionnelles : le cas des enseignants.
Analyse des représentations sociales d'acteurs
pédagogiques**

Caroline Letor

► **To cite this version:**

Caroline Letor. Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. 2006. halshs-00563871

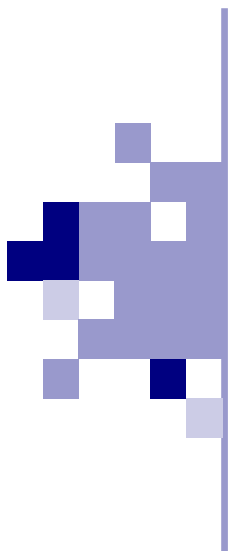
HAL Id: halshs-00563871

<https://shs.hal.science/halshs-00563871>

Submitted on 7 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Reconnaissance des compétences émotionnelles comme
compétences professionnelles : le cas des enseignants**
Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques

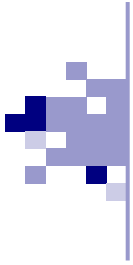
Caroline Letor

N° 53 • DECEMBRE 2006 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

Table des matières

Résumé	4
1. Vers une définition de l'intelligence émotionnelle pour les pratiques pédagogiques.	4
1.1. Revue des conceptions théoriques de l'intelligence émotionnelle.	4
1.1.1. Une notion populaire	4
1.1.2. Intelligence émotionnelle comme trait de personnalité	5
1.1.3. Intelligence émotionnelle comme habileté mentale	6
1.1.4. Une intelligence parmi d'autres	8
1.1.5. Intelligence émotionnelle comme compétence	8
1.1.6. Intelligence émotionnelle entre intelligence et compétence	9
1.2. Vers un construit opérationnel pour l'enseignement	10
2. Intelligence émotionnelle et professionnalisation enseignante	13
3. Cadre méthodologique	15
4. Présentation des résultats	16
4.1. Les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques au regard du construit théorique	16
4.2. Catégories de compétences émotionnelles émergentes	18
4.3. Compétences émotionnelles et professionnelles.	20
5. Compétences émotionnelles, compétences professionnelles?	23
Annexes	25
Bibliographie	30



Résumé

Les réformes éducatives menées depuis quelques années dans les pays occidentaux soutiennent la propension d'une pédagogie socioconstructiviste associée à un modèle d'enseignant professionnel. Le modèle d'enseignant promu est celui d'un praticien réflexif et spécialiste des apprentissages. Dans ce modèle, l'enseignant est présenté à partir d'un ensemble de compétences parmi lesquelles les compétences émotionnelles de l'enseignant sont généralement évoquées comme une source de professionnalité sans pour autant faire l'objet de recherches spécifiques. Afin d'explorer cet aspect de la profession enseignante, nous avons choisi d'analyser en quoi l'intelligence émotionnelle fait partie des habiletés mobilisées dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant : dans quelles situations pédagogiques, dans quels rapports pédagogiques et avec quelles finalités. Nous examinons également comment cette intelligence participe à la construction d'une connaissance

spécifique au métier d'enseignement : à la professionnalité enseignante. Un des objectifs de notre travail¹ est d'opérationnaliser la définition de l'intelligence émotionnelle dans des situations pédagogiques et de proposer un construit pertinent pour l'enseignement (premier point). A cette fin, nous retraçons les antécédents théoriques qui nous permettent de penser que l'intelligence émotionnelle est mobilisée dans les pratiques pédagogiques (deuxième point). Une étude basée sur l'analyse des représentations sociales des pratiques enseignantes (troisième point) a été menée auprès de trois types d'acteurs pédagogiques qui se différencient dans leur rapport aux pratiques enseignantes : instituteurs avec une expérience de classe, futurs enseignants et formateurs d'enseignants. L'analyse des discours permet de produire un repérage de compétences émotionnelles et de fournir des arguments à la reconnaissance de ces compétences comme un des fondements de la professionnalité enseignante (quatrième partie).

1. Vers une définition de l'intelligence émotionnelle pour les pratiques pédagogiques.

1.1. Revue des conceptions théoriques de l'intelligence émotionnelle.

1.1.1. Une notion populaire

La divulgation du concept d'intelligence émotionnelle et de ses applications dans différentes sphères de la vie sociale rend incontournable la perspective de Goleman (1996) dont le livre est devenu un best-seller. La qualité principale que nous reconnaissons à cet ouvrage est de rassembler autour de ce concept, des théories et des faits cliniques qui attestent la présence de processus mentaux sur les émotions. Selon lui, cette intelligence favoriserait

l'équilibre personnel, le sentiment de confiance en soi et la prise de décisions. Elle assurerait une vie meilleure dans les sphères personnelles, sociales et professionnelles. Dans cette profusion de fonctions et de finalités, quelques ambiguïtés apparaissent. L'auteur définit l'intelligence émotionnelle comme une intelligence spécifique relative aux émotions, distincte de l'intelligence académique. En même temps, il la définit comme une méta-intelligence régulatrice des autres intelligences. Elle est donc conçue à la fois comme spécifique aux émotions et

² Letor C. (2003) Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili. <http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-12042003-165153/>.

régulatrice des différentes intelligences ; comme juge et partie. Aussi, il est difficile de définir le statut de l'intelligence émotionnelle dans sa proposition. Il la présente comme une habileté, un processus de traitement des émotions mais aussi comme un trait de personnalité, relativement stable chez les individus. A ce jeu, le construit perd de sa validité. Nous regrettons également que sa proposition ne

présente pas de validation empirique spécifique aux affirmations avancées. Si Goleman offre un éventail d'exemples cliniques et empiriques pour appuyer ses thèses, ceux-ci sont empruntés à d'autres champs d'investigation. Pourtant ses propositions rencontrent un certain succès en éducation et dans le secteur privé (Goleman, 1998).

Tableau 1. : Modèle d'intelligence émotionnelle et compétence émotionnelle selon Goleman (1998).

Compétences émotionnelles	Sous-dimensions Le sujet fait preuve...
Auto conscience	De prise de conscience des émotions; d'auto concept; de confiance personnelle.
Auto régulation	D'auto contrôle; d'intégrité; de sens des responsabilités; de flexibilité; de capacité d'innovation.
Auto motivation	De persévérance; d'engagement; d'initiative; d'optimisme.
Compétences sociales	De conscience sociale; du souci du développement des autres; de l'utilisation de la diversité des ressources des autres; de conscience politique.
Compétences interpersonnelles	D'influence; de communication; de leadership; de mobilisateur de changements; de gestion des conflits; de facilitateurs de relations; de collaboration et de coopération; de gestion des groupes.

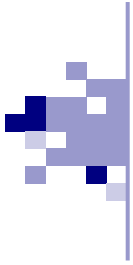
1.1.2. Intelligence émotionnelle comme trait de personnalité

Petrides & Furnham (2000) préfèrent investiguer l'intelligence émotionnelle dans une perspective empirique et psychométrique. L'argument repose sur le principe selon lequel si l'intelligence émotionnelle existe, il est possible de l'isoler, de la mesurer par une épreuve fiable, généralisable et discriminante et d'en prédire les effets. En ces termes, un individu doté d'intelligence émotionnelle sera plus efficace dans la gestion des demandes de l'environnement, par exemple, dans la gestion des situations de stress (Mikolajczak et al., 2006). Il s'agit dans cette perspective, de mettre en évidence l'existence du phénomène d'intelligence émotionnelle comme un phénomène cohérent, non contingent, universel et distinct d'autres phénomènes liés à l'intelligence et à

la personnalité, ayant un pouvoir de discrimination et de prédiction des comportements.

L'instrument de mesure comprend plusieurs dimensions :

- Le bien-être (*l'humeur générale, l'optimisme, l'estime de soi*)
- Le contrôle de soi (*la régulation des émotions, le contrôle de l'impulsivité, la gestion du stress*)
- Les compétences émotionnelles (*l'empathie, la perception et l'expression des émotions*)
- Les compétences sociales (*le management des émotions d'autrui, l'assertivité, les aptitudes sociales générales*)



Il en ressort un construit d'intelligence émotionnelle plus proche du trait de personnalité et que d'une forme de l'intelligence, qu'il conviendrait dès lors de nommer "sentiment d'efficacité émotionnelle" ("Emotional self-efficacy", Petrides et Furnham, in Schulze et Roberts, 2005). La mesure semble démontrer des qualités psychométriques qui invitent à considérer ces dimensions comme des traits relativement stables chez les individus et à pouvoir faire état de comportements plus ou moins performants (Furnham et Petrides, 2003). Néanmoins, à vouloir répondre aux exigences psychométriques, le construit pourrait perdre ce qu'il prétend recouvrir. On peut se demander si ce que le test mesure se réfère encore à la prise de conscience et à la perception des éléments émotionnels, à la production de connaissance émotionnelle et à la régulation réflexive des émotions en situation.

1.1.3. Intelligence émotionnelle comme habileté mentale

Sur base de recherches antérieures² sur les interactions entre la pensée et les émotions, Salovey et Mayer (1989-1990) proposent un concept d'intelligence émotionnelle comme un processus d'interaction entre l'humeur et la pensée, qui intervient dans la résolution de problèmes, l'orientation de l'attention et la discrimination des sentiments. Ils définissent alors l'intelligence émotionnelle comme "**l'habileté à guider les émotions de soi et des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir**" (Salovey et Mayer, 1989-1990, p.189). Plus précisément, comme "l'habileté à percevoir, apprécier et exprimer ses émotions ; à y accéder et à générer des sentiments qui facilitent la pensée ; à comprendre les émotions et l'information qu'elles véhiculent ; enfin, à réguler les émotions pour favoriser la croissance intellectuelle et émotionnelle" (Mayer et Salovey, 1997, p.10).

Dans leur proposition, l'intelligence émotionnelle est conçue selon **quatre axes** : la perception et

l'expression des émotions, la compréhension et l'analyse des émotions, la régulation réflexive des émotions et enfin, la facilitation de la pensée. Ces quatre facteurs se développent suivant **quatre niveaux**, du plus élémentaire et particulier, au plus complexe et général. Ces niveaux correspondent aussi à des étapes de développement dans la construction de cette intelligence chez l'enfant (Mayer et Salovey, 1997).

L'intelligence émotionnelle est présentée à la fois comme une composante de l'intelligence générale et comme un phénomène original, différent de l'intelligence sociale (Mayer et Salovey 1989-1990, 1993, 1997). Pour établir la validité psychométrique du construit (Mayer, Caruso et Salovey, 2000b), ils mettent au point des épreuves de performance : "le MEIS" et le "MSCEIT"³. Celles-ci présentent des tâches où les sujets sont amenés à reconnaître des émotions, à analyser des situations émotionnelles et à gérer leurs émotions en vue de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Les scores de performance sont attribués en fonction de critères d'acuité préétablis ou d'un consensus entre observateurs. Le processus de validation du construit est confirmé par les auteurs sur certaines des composantes et atteste les hypothèses selon lesquelles les sujets se différencient dans leur capacité à identifier les émotions (Mayer et al., 1990, Salovey et al., 1993, Mayer et Geher, 1996). Nonobstant les confirmations de certaines composantes, l'unicité du construit est critiqué autant dans des épreuves d'autoperformance (Schutte et al., 1998) que de performance (Ciarrochi et alii, 2002, Petrides et Furnham, 2000). S'il semble difficile d'attester la cohérence du construit en 4 branches, il est particulièrement malaisé de reconnaître la dimension "facilitation de la pensée". Les auteurs soulèvent également le problème lié au mode de calcul des scores : l'adéquation des comportements émotionnels, la précision dans la perception et la compréhension des émotions sont de l'ordre de l'appréciation et ne constituent pas des réponses univoques et constantes quel que soit le contexte

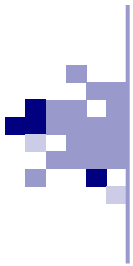
² Leurs travaux menés entre 1985 et 1993 sont cités dans Mayer et Salovey, 1993, p.436-437 et dans Mayer et Salovey, 1997, p.5.

³ Le MSCEIT –the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, version corrigée du MEIS, the Multi factor Emotional Intelligence Scale (Mayer et al., 2000b in Schultze et Roberts, 2005)

Tableau 2 Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey, 1997

Intelligence émotionnelle				
Axes/ Niveaux	La perception et expression des émotions	La compréhension et analyse des émotions, l'emploi de la connaissance émotionnelle	La régulation réflexive des émotions	Facilitation de la pensée.
1.	H. à identifier les émotions, les sentiments et les pensées associées.	H. à nommer les émotions, à reconnaître les relations entre les mots et émotions.	H. à rester ouvert aux sentiments tant aux sentiments agréables que désagréables.	Les émotions rendent prioritaires la pensée en orientant l'attention vers des informations
2.	H. à identifier les émotions des autres personnes, et autres expressions (artistiques), le langage, les sons, l'apparence, le comportement.	H. à interpréter les significations des émotions en les mettant en relation (<i>avec des évènements</i>)	H. à s'engager ou rester détaché de l'émotion, de façon réflexive, selon son utilité et pertinence	Les émotions sont suffisamment claires et disponibles de telle sorte qu'elles peuvent être générées comme aide au jugement et à la mémoire concernant les sentiments.
3.	H. à exprimer les émotions avec précision, ses besoins en relation avec les sentiments.	H. à comprendre les sentiments complexes simultanés, combinés.	H. à contrôler de manière réflexive les émotions de soi-même et des autres selon qu'elles soient claires, typiques, influençables ou raisonnables ;	Les changements d'humeur modifient la perspective individuelle : de l'optimisme au pessimisme, encourageant la considération de multiples points de vue dans la planification des actions.
4.	H. à discriminer l'expression des sentiments : le vrai du faux, l'honnête du malhonnête.	H. à reconnaître les transitions entre émotions.	H. à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives sans trop réprimer ou exagérer l'information qu'elles contiennent.	Les états émotionnels encouragent de façon différentielle, l'approche de problèmes spécifiques. Par exemple : le bonheur facilite le raisonnement inductif et la créativité.

Le tableau 2 reproduit le modèle d'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997, p.11) où elle est définie comme un ensemble d'habiletés (H.). Ce modèle comprend 4 axes disposés en colonnes. Les lignes décrivent les niveaux de complexité allant du plus simple (niveau 1) au plus complexe (niveau 4).



d'action (Neubauer et Freudenthaler in Schulze et Roberts, 2005). A finalité égale, une réponse émotionnelle dans un contexte n'est pas toujours la plus appropriée dans un autre. Par exemple, si "montrer son mécontentement en se fâchant" peut être considéré comme une stratégie acceptable pour des parents lorsque leur enfant ne se concentre pas sur son travail, cette réponse sera considérée moins appropriée de la part d'un professeur envers ses élèves et inacceptable de la part d'un directeur envers ses employés.

Ces résultats confortent toutefois la valeur heuristique de ce construit notamment en montrant son rapport avec des construits associés. Cette voie de recherche répond aux critères de reconnaissance de l'intelligence émotionnelle comme forme d'intelligence. L'intelligence dans ce modèle, se distingue du talent qui est, par définition, une habileté non intellectuelle ; de l'attitude et du trait de personnalité qui consistent en une tendance comportementale ; de la motivation qui constitue une sphère à part entière de la psychologie humaine ; enfin, de la vertu qui relève de l'éthique. Cette définition fait interagir intelligence et émotion dans le sens où impliquer l'émotion rend intelligent et penser permet de comprendre les émotions, ce que Perez, Petrides et Furnham (in Schulze et Roberts, 2005) appellent habileté "cognitivo-émotionnelle" ("cognitive-emotional ability"). Ce construit se réfère essentiellement à des habiletés, à des processus mentaux qui mettent en évidence les aspects symboliques et de production de connaissance, tout en rendant compte des fonctions d'adaptation et de résolution de problèmes. En ce sens, les auteurs semblent préférer une conception de l'intelligence référée à un objet émotionnel mais décontextualisée et indépendante des situations dans lesquelles elle est mobilisée. C'est bien là, la difficulté que rencontrent les auteurs à vouloir définir une habileté indépendante du contexte d'action tout en reconnaissant que l'adéquation des réponses émotionnelles, dans leur test, est dépendante de ces contextes.

1.1.4. Une intelligence parmi d'autres

Cette intelligence s'intègre dans une conception multiple de l'intelligence et se compare aux composantes personnelle et interpersonnelle de l'intelligence multiple de Gardner (1993) et de

l'intelligence sociale (Sternberg et Smith, 1985, in Schulze et Roberts, 2005). L'originalité de cette proposition mérite toutefois que l'on s'arrête sur les implications d'une définition de l'intelligence qui se veut multiple et dépendante de l'objet sur lequel elle porte, intelligence conçue comme éducable, écologique, qualitative et pragmatique. Selon cette conception, chaque intelligence se rapporte au processus de traitement de symboles spécifiques aux objets traités. Cette perspective soutient l'existence d'un processus d'interaction entre processus de traitement et la nature de l'objet traité. Il en résulte des modes de production de connaissance, des modes de résolution de problèmes et divers produits symboliques qui favorisent l'adaptation des individus dans leur milieu naturel et social. La théorie de Gardner est avant tout heuristique. Elle se traduit dans les applications éducatives, notamment dans des projets scolaires⁴ où les "spectres d'intelligence" des élèves sont évalués de manière différenciée, où des programmes et des méthodologies d'enseignements sont développés respectant la multiplicité des intelligences. Selon l'auteur, la spécificité des intelligences impliquerait de prendre en compte les styles d'enseignement et d'apprentissage. Il est intéressant de signaler que cet auteur choisi le métier d'enseignant comme exemple type de la mobilisation de l'intelligence interpersonnelle. Même si cette idée n'est pas vérifiée, elle conforte nos hypothèses selon lesquelles l'enseignant mobilise dans ses pratiques pédagogiques, des habiletés de traitement des émotions des élèves. Nous pourrions ajouter qu'il mobilise également des habiletés à traiter ses propres émotions et que la connaissance spécifique produite par les processus de traitement des émotions en classe participe à la production de connaissance professionnelle enseignante.

1.1.5. Intelligence émotionnelle comme compétence

Adoptant une perspective mixte (Neubauer et Freudenthaler, in Schulze et Roberts, 2005), plusieurs auteurs (Bar-on, 1997, Cooper et Sawaf, 1997, Saarni, 1999, Weisinger, 1998) présentent un construit d'intelligence émotionnelle comme un inventaire d'habiletés, d'attitudes et de traits permettant de comprendre le succès des individus

⁴Gardner (1993) : la seconde moitié de ce livre est consacré à des applications de la théorie en projets éducatifs.

dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle. Boyatzis et al. (2000) conçoivent les composantes émotionnelles comme des compétences parmi d'autres - intellectuelles et de management- pour comprendre les performances dans un contexte organisationnel. Dans leur inventaire, on retrouve des compétences spécifiquement émotionnelles comme la prise de conscience de ses émotions mais aussi des habiletés sociales plus larges comme le leadership, la gestion des conflits, la confiance en soi, la capacité de prendre des initiatives, de prendre des décisions et le pouvoir d'influence. Plusieurs tests d'auto-évaluation ont été élaborés à des fins de sélection ou de formation, comme par exemple, l'"E.C.I." ou "Emotional Competence Inventory" (Boyatzis et al., 2000), le "Bar-on EQ-i" (Bar-on, 1997). Dans ce cadre, il est possible de montrer que ce type de compétences (EQ) en interaction avec des compétences intellectuelles (IQ) et de management (MQ) constituent des variables significatives pour prédire les trajectoires de managers dans leur organisation (Dulewicz et Higgs, 2000) ou leur insertion en entreprise (Abraham, in Schulze et Roberts, 2005).

L'inventaire de Bar-on (1997) comprend :

- des compétences intrapersonnelles : la conscience de ses propres émotions, l'assertivité -capacité d'affirmer ses émotions-, l'acceptation de soi, l'autonomie, la capacité de réaliser son propre potentiel,
- des compétences interpersonnelles : l'empathie, la capacité à établir des relations interpersonnelles, le sens de la responsabilité sociale,
- l'adaptabilité : la résolution de problèmes, le sens de la réalité, la flexibilité,
- la gestion de stress : la tolérance au stress, le contrôle de l'impulsivité,
- l'humeur générale : le sens du bonheur, l'optimisme.

Cette conception de l'intelligence émotionnelle accepte l'idée que ces compétences peuvent être développées chez les individus (Saarni, 1999). Elles peuvent être considérées dans ce cas, comme une source de capital humain et exploitées comme ressources humaines (Gendron, 2004). En

éducation, Lafortune et al. (2004) rapportent des expériences de développement de compétences émotionnelles dans des cas de phobies des mathématiques, en lien avec le développement de la pensée critique et dans la formation aux métiers de l'accompagnement. Cette approche par les compétences accepte également l'idée selon laquelle les compétences émotionnelles sont liées au contexte socioculturel ou organisationnel dans lesquelles elles se manifestent. Elle tient compte de la difficulté de poser des comportements universellement reconnus comme émotionnellement adéquats et de définir des standards de réponses émotionnelles. Elle offre une alternative à la mesure psychométrique de l'intelligence émotionnelle, en proposant une autoévaluation des tendances comportementales individuelles dans les situations décrites. Cette approche pose néanmoins deux problèmes. Le premier, dénoncé par plus d'un, tient au fait que le mode d'évaluation repose en partie sur l'objet évalué : l'humeur, la connaissance de soi ou "l'attitude défensive" (Mayer et Geher, 1996, Mayer et al., 2000a). Ces tests présentent un problème de circularité. Le second, tient au choix des situations pour tester et développer ces compétences. Celles-ci sont définies a priori par les chercheurs comme les situations souhaitables sans faire l'objet d'une recherche systématique dans le milieu social ou professionnel. Il nous semble que pour avancer dans cette démarche la définition des compétences émotionnelles doit elle-même faire l'objet de recherches spécifiques.

1.1.6. Intelligence émotionnelle entre intelligence et compétence

Au terme de cette présentation, nous pouvons constater que la définition d'intelligence émotionnelle n'est pas stabilisée, que le phénomène qu'elle recouvre n'a pas encore fait preuve d'une existence psychométrique. Le phénomène semble se prêter difficilement à la mesure univoque de performance et interagir avec les éléments situationnels. Il serait peut-être sage de renoncer à la dénomination "intelligence" pour rendre compte de ces processus impliqués dans l'identification, la discrimination des états émotionnels propres et des autres, leur compréhension et la régulation réflexive de ceux-ci. Plusieurs évidences tendent à montrer que des processus mentaux permettent de comprendre les situations chargées émotionnellement et d'y faire face (Damasio, 1994, LeDoux, 1996, De Bonnis,



2006). Afin de mettre en évidence les compétences⁵ émotionnelles, spécifique aux pratiques pédagogiques qui acceptent l'idée d'une régulation réflexive des émotions dans les pratiques pédagogiques, nous avons choisi de prendre comme point de départ, le construit de Mayer et Salovey. Comme un certain nombre d'auteurs, ceux-ci partagent une définition de l'intelligence émotionnelle qui participe à celle d'une intelligence multiple, éducable, distribuée entre les individus. Ils s'accordent sur l'exigence de proposer une définition précise et exhaustive du phénomène. Dans ce sens, ce construit nous semble autoriser une opérationnalisation en termes de compétences émotionnelles une fois mis en situations pédagogiques. Il permettrait de comprendre en quoi ces situations sont émotionnellement intelligibles et sources de professionnalité pour une collectivité professionnelle.

1.2. Vers un construit opérationnel pour l'enseignement

La figure 1 reprend quatre points de vue pour reconnaître la mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques : les processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions, la production de connaissance émotionnelle produite par un processus de réflexion sur les émotions, les comportements de régulation des émotions dans les situations de classe, les attitudes résultantes et observables. Ces phénomènes s'appliquent aux émotions de l'enseignant, aux émotions des élèves et aux émotions du climat. L'intelligence émotionnelle est définie en termes d'habiletés orientées vers la production de connaissance et à la résolution de problèmes émotionnels. En cela, elle peut être mobilisée dans des situations particulières et pratiques. Cet aspect nous autorise à l'appliquer et la traduire spécifiquement au contexte pédagogique.

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.		Objets d'application (dans les pratiques pédagogiques)
Traitement de l'information émotionnelle		• Ses propres émotions.
Production de connaissance émotionnelle		• Les émotions des élèves.
Adaptation aux situations pédagogiques		• Le climat de la classe.
Attitudes et comportements résultants		• La formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève.

Figure 1. Construit d'intelligence émotionnelle, appliqué au contexte des pratiques pédagogiques

⁵ Nous reprenons la définition de De Ketele (1996) de la compétence comme mobilisation opportune en situation d'un ensemble d'habiletés, de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le construit se décline en processus de traitement de connaissance émotionnelle avec une place prépondérante octroyée à la production de connaissances et de résolution de problèmes. En cela, l'intelligence se réfère à un objet externe : dans notre cas, les pratiques pédagogiques. Il s'agit également d'une conception d'intelligence située et distribuée, en ce qu'elle reconnaît que les aspects symboliques sont modélisés par les cadres culturels dans lesquels ils sont produits. Cette intelligence est un type qui ne s'oppose pas aux autres ni ne les réduit.

En outre, la distinction intra-individuelle et interindividuelle introduite par Gardner (1993) semble pertinente à introduire dans le cas de l'intelligence émotionnelle chez l'enseignant. L'enseignant peut être appelé à être attentif et réguler aussi bien ses propres émotions que celles de l'élève. Nous avons à ce propos ajouté deux objets qui ont été identifiés au cours du recueil des données comme objets d'application de l'intelligence émotionnelle : le climat et la formation de l'intelligence émotionnelle de l'élève. A ce propos, celle-ci a été retenue comme un des objets d'attention de l'intelligence émotionnelle de l'enseignant. Enfin, nous avons conservé les catégories relatives aux attitudes conséquentes ou intégrantes de la manifestation de l'intelligence émotionnelle que reprend Goleman (1996) dans son construit.

Le tableau 3 présente les **dimensions principales du construit d'intelligence émotionnelle** qui est utilisé pour valider la pertinence du phénomène intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques. Il comprend **quatre dimensions** qui s'inspirent des conceptions différentes de l'intelligence. La première se centre sur les processus de traitement de l'information, dans ce cas, émotionnelle. Ils correspondent à un schéma systémique comportant l'entrée des informations, le traitement, la sortie, la régulation et la mise en mémoire. La seconde correspond à des traditions de l'intelligence qui décrivent des conduites de production de connaissance ou de traitement de connaissance symbolique. Ces deux premières catégories rassemblent des indicateurs généraux

d'intelligence appliqués ici à des informations émotionnelles et opérationnalisés dans le cadre de la classe. La troisième dimension s'inscrit dans une perspective de compétence émotionnelle, centrée sur la résolution de problèmes pratiques et situés, choisis ici dans la sphère des pratiques pédagogiques. Parmi ceux-ci, nous avons pris en compte les missions principales de l'école qui sont les apprentissages scolaires et la formation et socialisation de l'individu. Nous avons repris deux moments des pratiques pédagogiques définies par le courant de recherche sur la pensée des enseignants et l'enseignant réflexif : en dehors de la classe (planification, évaluation, réflexion sur les pratiques) et dans la classe (décisions en classe, réflexion en pratique). La question de la créativité et de l'innovation ainsi que celle de la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle des élèves s'avèrent être des préoccupations importantes dans les courants de recherche sur la médiation des apprentissages et dans les politiques éducatives. Enfin, la motivation et l'estime personnelle nous ont semblé être des centres d'intérêts particulièrement liés à celui de l'intelligence émotionnelle et en même temps, des pratiques enseignantes pour y consacrer quelques items spécifiques. Enfin, la dimension plus "populaire" soutenue par Goleman est comprise comme attitudes et tendances comportementales résultantes de l'importance de l'intelligence émotionnelle chez un individu. Cette dernière dimension a été conservée parce que nous supposons qu'elle sera aussi valorisée dans les représentations sociales de cette intelligence.

Ce construit présente un ensemble d'indicateurs qui sont autant de "traductions" de l'intelligence émotionnelle. Ils permettent de repérer les dimensions plus ou moins valorisées et pertinentes des habiletés et des compétences émotionnelles retenues par les acteurs pédagogiques dans leurs représentations sociales. Cette étude cherche à étudier les représentations sociales de ces phénomènes. Dans ce cadre, chaque dimension présente des indicateurs auxquels pourra être comparé le contenu des représentations sociales des acteurs quand ils se représentent les pratiques pédagogiques.



Tableau 3 : proposition d'un construit d'intelligence émotionnelle pour les pratiques enseignantes.

Dimensions de l'IE	Définition	Sous dimensions
Traitement de l'information émotionnelle.	Processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions.	Processus d'orientation et de perception des éléments émotionnels. Processus de reconnaissance et d'identification des émotions. Distinguer le vrai du faux et identifier la complexité des éléments affectifs. Méta humeur. Processus d'expression des émotions.
Production de connaissance émotionnelle.	Production de connaissance par réflexion émotionnelle.	Symboliser, représenter les émotions et les sentiments. Nommer les sentiments et émotions. Construire des catégories relatives aux émotions. Avoir et utiliser une mémoire affective. Élaborer des hypothèses, faire des relations entre situations et sentiments et les interpréter. Planifier, anticiper les aspects émotionnels entre situations et sentiments et les interpréter.
Adaptation.	Intelligence émotionnelle orientée aux pratiques pédagogiques : compétences émotionnelles.	Enseignement et apprentissages. Formation et socialisation de l'élève. Planification et préparation de la classe. Prise de décisions en classe. Résolution créative de problèmes (innovation). Motivation et engagement. Estime personnelle. Prise en compte des éléments socioculturels de l'élève et de l'unité scolaire.
Produits	Attitude, conduites résultantes	Expression des sentiments. Implication et engagement personnel. Ouverture à la vie émotionnelle. Cultiver et réfléchir (sur) les émotions et sentiments.

2. Intelligence émotionnelle et professionnalisation enseignante

L'attention particulière portée actuellement aux **pratiques pédagogiques et aux compétences de l'enseignant** les inscrit dans un modèle historiquement identifiable : celui de l'enseignant professionnel (Arzola et Pascual, 2000, Maroy et Cattonar, 2000). Ce modèle est promu à la fois par les politiques d'éducation et les réformes des systèmes éducatifs dans la plupart des pays occidentaux notamment dans les pays concernés par nos recherches : le Chili où les données ont été recueillies et la Belgique francophone, où elles ont été analysées. Ce modèle se réfère abondamment aux travaux menés en sciences de l'éducation qui étayaient de recherches les propositions pédagogiques.

On retrouve **dans les différents systèmes éducatifs** des pays occidentaux⁶ une volonté de mettre au centre des réformes les pratiques enseignantes et une tendance à définir le rôle et les compétences des enseignants. L'enseignant professionnel est défini comme un spécialiste des apprentissages, conscient de son professionnalisme et un acteur au sein de l'établissement. Il est décrit à partir d'un ensemble de compétences parmi lesquelles on relève la réflexivité sur sa pratique, la médiation dans les apprentissages et le travail en équipe au sein de la communauté éducative. Maintes références aux compétences émotionnelles y sont présentes. En tant que spécialiste des apprentissages, il est fait mention de sa capacité à motiver les élèves (CH-CTA-94⁷), à mettre en

relation les contenus des programmes avec le vécu des élèves et à les rendre ainsi significatifs; à créer un climat de la classe : «de relations d'acceptation, d'équité, de confiance, de solidarité et de respect (CH-CONw-01⁸)". En tant qu'acteur social, il est indiqué que les relations avec ses élèves, les parents, ses collègues et la communauté éducative font partie de ses compétences. A ce propos, il est capable notamment "de dépasser ses réactions spontanées, ses émotions et ses préjugés" (CB-CIRC-01⁹) et de "développer des compétences relationnelles liées à sa profession" (CIRC-DEC-01 a et b¹⁰) ; de "créer un climat positif pour tisser des réseaux sociaux positifs entre tous les intervenants" (CH-EDUC-95¹¹). En tant que professionnel, la capacité à surmonter les difficultés rencontrées dans le métier fait partie des compétences propices au développement professionnel.

Les travaux sur le travail des enseignants mettent au centre de la pratique enseignante, l'exercice de réflexion sur et dans sa pratique (Schön, 1983) comme gage de production de connaissances professionnelles (Zeichner, 1993, Perrenoud, 1994, Mialaret, 1995, Altet, 1994, Paquay et al., 1996). Cet exercice de réflexion engage une activité intellectuelle qui générerait des connaissances

⁶ OCDE/UNESCO. (2001) Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators [Web Page]. URL <http://www.OECD.org> [septembre 2001], Commission européenne. (2000) Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. [Web Page]. URL <http://www.europa.eu.int/comm/education/indic/rapinfr.pdf> [2001, November 19].

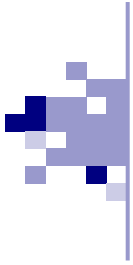
⁷ Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. (1994). Los desafíos de la Educación Chilena al Siglo 21. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

⁸ Ministerio de la Educación. (2001) Marco para una buena enseñanza. In Noticias. Sitio del Ministerio de Educación [Web Page]. URL <http://www.mineduc.cl/noticias/Noviembre/N2001112011144417652.html> [2001, November].

⁹ Communauté française (2001) Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi.

¹⁰ Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). Moniteur belge, le 19 janvier 2001 et Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. (8 février 2000) Moniteur belge, le 22 février 2001.

¹¹ Ministerio de la Educación, (1995).Renovación de compromisos con la reforma. Santiago de Chile



situées et pertinentes dans un contexte donné. La réflexion comme exercice constant de regard critique sur les pratiques (Dewey, in Zeichner, 1993, Perrenoud, 1999) est présenté comme le moteur d'adaptation et d'amélioration, voire d'innovation des pratiques enseignantes.

A ce propos, la question que nous nous posons est de savoir si les aspects émotionnels de la classe constituent des **objets de réflexion de l'enseignant**. Une autre question est de savoir si des processus d'intelligence émotionnelle interviennent dans le **processus** même de réflexion sur ou au cours de la pratique enseignante? Il y a dans ces questions deux aspects : réflexion sur l'émotion et réflexion avec émotion, qui l'un et l'autre semblent rester implicites dans la littérature sur l'enseignant réfléchi et réflexif. Altet (1994), Zeichner (1993) et Schön (1983) acceptent l'idée d'objets de réflexion émotionnels et de processus émotionnels de réflexion. L'analyse de la littérature sur l'enseignant réflexif, sur les compétences enseignantes ou sur les pédagogies regorge d'allusions à l'identification et la régulation des émotions en classe comme celles "de s'exprimer, communiquer, analyser les relations, développer l'écoute, animer un groupe et améliorer la confiance en soi des élèves" (Paquay et al. 1996, p.161) ; celles de "comprendre ce qui se passe dans la situation vécue" (Donnay et Charlier, 1990, p.33), d'engager les élèves dans des activités, de susciter le désir d'apprendre, de favoriser la définition personnelle de l'élève, gérer les conflits entre les personnes (Perrenoud, 1999, p.9-11). Altet (in Paquay, 1996) conçoit que les compétences professionnelles soient à la fois d'ordre cognitif, conatif, pratique et affectif. Develay (1994) est plus explicite sur les compétences affectives. Il les organise selon 4 axes : le pouvoir face à l'élève, la cohésion de la classe, l'attachement à la discipline et au savoir et la relation avec l'élève.

Quant à Mialaret (1996), il exclut l'émotion de la pratique réflexive. Il distingue à un premier niveau, les pratiques impulsives, non réflexives, à un second, des pratiques adaptatives et mécaniques et à un troisième des pratiques réfléchies et créatives, validées scientifiquement. Tout en reprenant ces trois niveaux de réflexion, nous pouvons transformer sa proposition et accepter l'idée selon laquelle le premier stade de réflexion correspond à une

pratique exempte de réflexion sur les émotions et le dernier, une pratique réflexive avec éventuellement intelligence émotionnelle. Ainsi, reconnaître que les émotions et les compétences émotionnelles ne manquent pas nécessairement d'intelligibilité. Nous supposons que cette capacité de recul et de prise de conscience ne repose pas uniquement sur une intelligence formelle et logique mais sur d'autres intelligences notamment sur une intelligence émotionnelle qui autorise un regard réflexif sur soi-même, sur les élèves et la relation pédagogique pour évaluer et réguler ses émotions et ses sentiments, ceux des élèves ainsi que le climat émotionnel instauré en classe. A partir du moment où nous acceptons que les compétences se construisent et se développent par une prise de conscience et de réflexion sur les pratiques, que la réflexion implique des capacités cognitives, affectives et conatives, il est difficile de laisser l'opportunité de poser l'hypothèse de la reconnaissance de la variété des formes d'intelligences mobilisées dans les pratiques pédagogiques et en l'occurrence lorsque celles-ci sont réflexives.

Quant aux **travaux sur les apprentissages**, ils promeuvent l'importance d'une approche à la fois intégrative, contextualisée et interactive des apprentissages où l'enseignant occupe un rôle de médiateur dans la construction des savoirs par l'élève et un rôle de gestionnaire des interactions en classe. Si les facteurs affectifs comme objectifs d'apprentissage (Krathwohl et al., 1976) ont déjà été mis en évidence, les aspects émotionnels apparaissent actuellement comme une composante intégrante des situations d'apprentissages (Barth, 1993, Astolfi, 1997, Develay, 1996, Altet, 1994). Cette dimension constitue d'ailleurs, pour Bourgeois et Frenay (2002) une des principales préoccupations des théories actuelles de l'apprentissage. La gestion des émotions en classe est supposée donner plus de sens aux apprentissages, assurer l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et favoriser la coopération en classe. Ces aspects de la relation pédagogique font l'objet de travaux spécifiques (Meyor, 2002, Espinosa, 2003) qui mettent notamment en évidence les processus de méta-émotion (Morissette, 1996, Lafortune et Mongeau, 2002) comme processus de compréhension de la nature et des causes des émotions et comme processus de régulation de celles-ci dans les apprentissages des élèves.

Si ces compétences sont investiguées comme facteur d'apprentissage, elles le sont moins comme compétences d'enseignement. Pourtant lorsqu'il s'agit de définir **le métier enseignant**, les facteurs affectifs et émotionnels sont clairement mis en évidence. Pour Tardif et Lessard (1999), ce métier, caractérisé par la complexité des situations, est considéré comme une activité relationnelle faite de sentiments. La relation aux élèves fait l'objet des tensions et des joies du métier d'enseignant. Cattonar (2002) montre par ailleurs que cette relation est constitutive de l'identité professionnelle des enseignants. Hargreaves (1998, 2000) souligne le caractère émotionnel du travail de l'enseignant. Celui-ci implique les émotions des enseignants, la compréhension des émotions des élèves dans les relations qu'il instaure et un travail sur les émotions.

Il rapporte que l'efficacité d'un enseignant ne se réduit pas à un ensemble de techniques d'enseignement, à la connaissance de la discipline enseignée et à des habiletés cognitives. Elle s'apprécie aussi dans les interactions en classe que ce type d'enseignant établit, où se manifestent de l'intérêt, de l'enthousiasme, de l'activité de recherche, de l'excitation, de la découverte, de la prise de risque et de l'amusement. Or, ces compétences s'avèrent davantage significatives au moment où l'on définit un modèle d'enseignant professionnel, réflexif et médiateur d'apprentissages. Afin d'identifier ces compétences et d'évaluer leur pertinence en rapport aux situations pédagogiques, nous avons mis en place un design de recherche basé sur la compréhension des représentations sociales d'acteurs pédagogiques.

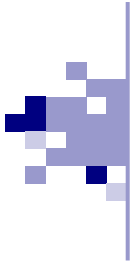
3. Cadre méthodologique

L'étude des représentations sociales d'acteurs pédagogiques a été choisie comme approche méthodologique pour interpréter l'importance de l'intelligence émotionnelle et identifier ses modes d'expression dans les pratiques pédagogiques. Jodelet (1989) et Abric (1994) défendent l'intérêt d'analyser le contenu des représentations sociales essentiellement pour deux raisons : parce qu'elles révèlent des informations sur l'objet représenté – ici, les pratiques pédagogiques - et parce qu'elles fournissent les orientations des acteurs face à cet objet, c'est-à-dire comment ils la conçoivent, la valorisent, la mettent en pratique. En outre, le mode de construction des représentations sociales implique une connaissance partagée, issue et divulguée au travers des pratiques et des interactions. Elles restituent une expérience, propre à un groupe d'acteurs qui s'identifient et adhèrent plus ou moins à ces représentations collectives. En cela, elles témoignent de la connaissance que les acteurs construisent collectivement à partir de leurs pratiques professionnelles. A leur tour, ces représentations conditionnent les pratiques des acteurs qui les partagent. C'est en tant que connaissances pratiques et situées socialement que l'information que ces représentations contiennent,

trouve sa pertinence pour répondre aux questions de cette recherche. Comment les acteurs pédagogiques définissent les pratiques pédagogiques, les compétences enseignantes ? A quelles dimensions de leurs pratiques professionnelles, les compétences empreintes d'intelligence émotionnelle contribuent-elles ? Quel serait l'apport de ce construit pour la professionnalisation de l'enseignant ?

En fait, nous cherchons à comprendre l'importance des compétences émotionnelles dans les pratiques pédagogiques. Cette question est abordée de deux manières. D'une part, nous cherchons à identifier des compétences associées à l'intelligence émotionnelle -telle qu'elle est définie théoriquement au terme du premier chapitre- parmi les modèles d'enseignants et de compétences professionnelles que les acteurs pédagogiques valorisent dans leurs représentations sur les pratiques pédagogiques. D'autre part, nous cherchons à cerner quelles représentations des compétences émotionnelles ils partagent et comment elles se manifestent dans les pratiques pédagogiques.

Des groupes de discussions ont été menés avec les trois types d'acteurs pédagogiques de



l'enseignement fondamental au Chili : 8 comprenant des enseignants en exercice, 7 comprenant des formateurs d'enseignants et 8 comprenant des étudiants, futurs enseignants. L'échantillon est intentionné. Ces groupes de sujets ont été sélectionnés en fonction du rapport différencié qu'ils entretiennent avec les pratiques pédagogiques. Le même protocole de discussion a servi de base à tous les groupes de sujets. Le guide d'entretien semi-directif aborde successivement la question de l'exercice d'enseignement apprentissage, des compétences et des habiletés enseignantes et en fin d'entretien, de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques de l'enseignant.

La méthode d'analyse structurale employée (Piret et al., 1996) est définie comme une analyse de contenu des discours qui s'appuie sur le postulat selon lequel les sujets produisent au cours de leurs interactions, une connaissance du monde qui traduit leur

interprétation de celui-ci et guide leur action. Cette connaissance est structurée et fournit un système de classification, de catégories, de normes, de valeurs à partir duquel les rapports sociaux et aux choses sont appréhendés par les acteurs. Cette méthode tend à reconstruire la logique du discours des acteurs, à partir de l'identification de principes de disjonctions qui constituent des unités de sens. Ces disjonctions forment des axes sémantiques qui entretiennent entre eux des relations hiérarchiques ou parallèles. La reconstruction de la logique du discours passe par la construction en arborescence des relations entre les axes sémantiques. L'analyse a été effectuée sur l'intégralité des discours des acteurs. Nous n'en reproduisons qu'une sélection afin d'illustrer la présentation des résultats. Les critères qui ont prévalu dans le processus de condensation des résultats sont la saturation des signifiés mis en évidence et la triangulation des données entre les trois types d'acteurs.

4. Présentation des résultats : analyse des représentations sociales

4.1. L'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques au regard du construit théorique

A partir de l'analyse des discours des acteurs et de la comparaison de leurs représentations sociales avec le cadre théorique, nous pouvons affirmer que le construit théorique d'intelligence émotionnelle est couvert par les représentations sociales des acteurs. Ceux-ci identifient des processus et des compétences qui peuvent être reconnues comme des éléments relatifs aux processus mentaux, aux processus de production de connaissance et aux facteurs d'adaptation du construit d'intelligence émotionnelle proposé.

La plupart des processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions : l'**attention** aux émotions, leur **régulation** ou traitement et leur **expression** sont clairement identifiées par les trois groupes d'acteurs en lien avec les pratiques enseignantes reproduites dans le tableau 4. Si l'**identification** des émotions n'est pas manifeste, leurs représentations du métier témoignent néanmoins de l'importance de "distinguer les bonnes émotions des autres" et

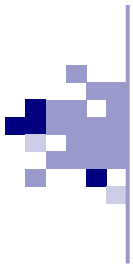
d'identifier les "pièges affectifs" ainsi que les "erreurs affectives".

A la première lecture, la catégorie de production de connaissance est peu présente dans les représentations des acteurs. La **planification et l'anticipation** des émotions, la **mémoire affective**, la **dénomination des émotions** sont totalement absentes de leurs représentations. Par contre, **l'analyse et la réflexion** sur les émotions font partie des représentations sociales de tous les types d'acteurs. C'est même en général l'élément qui synthétise et qui articule les autres éléments de leurs représentations sur les compétences émotionnelles des enseignants : l'enseignant "analyse ses propres émotions", celles "de l'élève" et aussi celles du "climat de classe". Selon les futurs enseignants et les enseignants, le fait de "**représenter les émotions en un jeu scénique**" constitue un élément essentiel de la transmission didactique. Ces deux éléments –réflexion et représentation d'éléments émotionnels- qui appartiennent à la catégorie de production de connaissance nous semblent capitales. D'abord, nous voyons dans la

Tableau 4. Dimensions de l'intelligence émotionnelle et représentations sociales des enseignants.

Dimensions de l'intelligence émotionnelle.	Axes sémantiques relatifs à l'intelligence émotionnelle (tous acteurs confondus)*
Processus mentaux impliqués dans le traitement des émotions	<p>Prendre de conscience des a priori, des erreurs et pièges affectifs.</p> <p>Capable d'écoute envers les élèves et d'empathie Sentir ce que les élèves comprennent ; comprendre ce que les élèves ressentent ; avoir le feeling.</p> <p>Réguler ses émotions ; les manier et les conduire ; contrôler, simuler les émotions, cacher les problèmes, gestion de l'humeur.</p> <p>Exprimer des émotions (positives), émouvoir la classe.</p>
Production de connaissance par réflexion émotionnelle.	<p>Représenter, interpréter, jeu scénique de la matière ; jouer sa classe.</p> <p>Il y a les émotions à montrer, d'autres à cacher. Il y a des émotions à exprimer et d'autres à éviter.</p> <p>Émettre la possibilité d'approfondir le maniement des émotions.</p> <p>Réfléchir sur ses émotions et se poser des questions sur ses attitudes ; analyser et prendre conscience des aspects émotionnels, réfléchir et se questionner sur ses émotions.</p> <p>Comprendre les émotions des élèves : empathie.</p> <p>Embrayage affectif pour enclencher le processus d'apprentissage ; embrayage affectif pour motiver les élèves.</p>
Facteur d'adaptation aux pratiques pédagogiques.	<p>Rendre les apprentissages significatifs ; toucher les élèves ; brancher les élèves pour les motiver à apprendre, pour attirer leur attention.</p> <p>Pour improviser, changer, être flexible, il faut embrayer avec les élèves.</p> <p>Créer des situations pédagogiques, innover. Nouvelles stratégies et innovations pédagogiques, fonction d'adaptation et de résolution de problèmes émotifs et sociaux.</p> <p>Créer un climat.</p> <p>Permettre de sentir la matière et à y prendre plaisir. La transposition didactique et les apprentissages sont plus fluides, sensibles, authentiques. Structurer les échanges, orienter les apprentissages cognitifs.</p> <p>Ne pas laisser tomber les bras. L'enseignant se motive. Croître à travers la matière. Travailler son estime personnelle.</p> <p>Leadership pour assurer la discipline en classe. Mode de résolution de conflit non autoritaire.</p> <p>Faire croître l'autre dans la matière.</p>
Produits.	<p>Expression des émotions et valorisations des émotions positives. Il joue sa classe, communique avec le corps, les gestes, sa voix,...L'émotion teint les messages.</p> <p>Embrayage affectif. Les élèves se sentent touchés.</p> <p>Engagement et motivation des élèves.</p>

¹² Ce qu'ils définissent comme intelligence émotionnelle.



réflexion et l'analyse des éléments émotionnels, la reconnaissance du lien entre ces compétences et la professionnalité de l'enseignant et par-là, la reconnaissance de la présence et l'importance de la réflexion sur l'émotion. Ensuite, le jeu théâtral, la "**représentation** de la matière ", "enseigner par le geste et la parole et à travers l'émotion", attestent du caractère symbolique de l'émotion dans leurs représentations. De plus, ce jeu scénique est présenté par les acteurs, comme une stratégie d'enseignement, utilisée pour créer un climat d'apprentissage, pour engager les élèves, pour attirer leur attention ou pour "les aider à comprendre". Dans ce sens, il constitue une sorte de stratégie d'enseignement qui mobilise l'intelligence émotionnelle. Nous le considérons dès lors comme un élément de **production de connaissance** émotionnelle.

Les éléments identifiés en rapport avec le construit d'intelligence émotionnelle font surtout référence à des facteurs d'adaptation. Ils valorisent "**la flexibilité** de l'enseignant" qui dans le modèle pédagogique qu'ils envisagent, devrait être un médiateur d'apprentissage. Ce modèle, présenté comme idéal et nouveau, favorise les interactions en classe mais diminue le caractère prévisible de la classe. Celle-ci est alors pressentie comme plus complexe et difficile à gérer. Dans ce cadre, les éléments du construit théorique est entièrement recouvert à **l'exception des aspects de planification**. Malgré l'insistance de certains formateurs d'enseignants sur l'importance de la planification dans l'exercice enseignant, aucune référence à des éléments d'intelligence émotionnelle ne s'y réfère. Nous pouvons en conclure que selon leurs représentations, l'intelligence émotionnelle est mobilisée essentiellement **en classe**, lorsqu'il faut prendre des décisions, créer des situations qui "branchent les élèves ", créer un climat d'apprentissage, "sentir" ce qu'ils ont compris ou régler un conflit. Elle est donc particulièrement associée à la **gestion de l'interaction** en classe et à l'émergence des situations. Soulignons que les acteurs associent systématiquement des éléments d'intelligence émotionnelle aux conditions d'*apprentissage* : "créer un climat propice aux apprentissages", "de confiance nécessaire aux apprentissages", "engager les élèves

dans leurs apprentissages", "structurer les savoirs", "faire comprendre", "donner du sens aux apprentissages en touchant les élèves"... *En rapport à la résolution créative de problème*, elle est associée à la création de situations pédagogiques et à l'improvisation. *En rapport à la motivation et l'engagement*. Ils parlent de "brancher les élèves". *Quant au développement personnel de l'élève* mais aussi le sien, ils constituent des objets d'attention qui sont appréhendés dans leurs représentations à travers les apprentissages, pour les élèves et à travers la carrière professionnelle, pour l'enseignant. *L'hétérogénéité des élèves* est mentionnée par les trois groupes, en termes d'adaptation aux différentes personnalités. *En rapport à la gestion de la discipline en classe*, l'intelligence émotionnelle est associée à la résolution négociée de conflits, en opposition à un mode de gestion de la classe frontale et autoritaire. Elle l'est aussi indirectement avec la compétence de leadership de l'enseignant et avec l'établissement de relations de respect mutuel entre l'enseignant et les élèves.

Les notions de **bien être personnel et d'équilibre** ne sont mentionnées que par les formateurs d'enseignants comme **produits attendus de l'intelligence émotionnelle**. La recherche de bien-être ne semble pas constituer une fin en soi pour l'enseignant. Il chercherait plutôt une ouverture aux aspects émotionnels qui permette de "grandir" dans la relation pédagogique, de se développer professionnellement. Il veillerait surtout à ce que les élèves s'engagent dans leurs apprentissages, "travaillent avec plaisir" et gagnent en apprentissages significatifs.

4.2. Catégories de compétences émotionnelles émergentes

En dehors des catégories définies a priori dans le construit théorique, les acteurs émettent certaines compétences propres aux pratiques enseignantes.

Ils identifient de manière récurrente "**l'embrayage affectif**". Ce terme résume l'ensemble des compétences affectives dans les trois catégories d'acteurs. Il consiste à donner confiance aux élèves,

à attirer leur attention, à les toucher pour qu'ils s'engagent dans les apprentissages. Les formateurs d'enseignants parlent davantage de création d'un

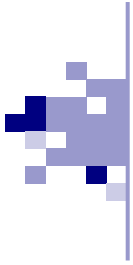
climat de confiance, d'authenticité de la relation où les élèves osent répondre et poser des questions.

(+)	Caractéristiques de l'enseignant	(-)
(Capable d') "embrayage affectif" (i153) Empathique, se mettre à la place de (i137). Habile, rapide, créatif (i138), contrôler la situation et peut la renverser, improvisation (i140, 143) Humain, sent les choses, montre qu'il a des émotions, des problèmes (i186, 196)		Sans "embrayage affectif" (i153) Fixée sur les contenus (i33, 40), Fixé sur les objectifs des autorités (i23, 27) Instructeur (i69) Qui ne changent pas, sans expression d'émotions (i152)
Fondamental (i153, 197)	Valorisation	(secondaire)
	// Le cours (i153)	
Avec embrayage Sans problème, sans obstacles, sans blocage		Sans embrayage Ils se bloquent, l'enseignant rencontre des obstacles
	// Perception de la classe par les élèves	
« géniale » ¹³ (i153) Comme humain, une personne, de même nature qu'eux (i196)		« embêtante » ¹⁴ (i153) Différente (i196)
	// Mode de fonctionnement des élèves Type de relation	
Par loyauté, avec la partie affective (i153, 197)		(Blocage)
	// Style de l'enseignant	
Exigeant, mettre des limites (i202) Professionnel (i199-200)		Permissif (i197) Médiocrité

Figure 2. Arbre hiérarchisé – Extrait des représentations sociales des enseignants: «L'embrayage affectif».

¹³ "Salvaje" traduit par "géniale" se réfère ici à une expression populaire scolaire. La traduction littérale serait "sauvage".

¹⁴ "Pesada", se réfère ici à une expression populaire, "embêtante, ennuyeuse". La traduction littérale serait "lourde".



Pour les formateurs d'enseignants, l'enseignant devient un "**professionnel du climat d'apprentissage**", qu'il génère et manie intentionnellement. Pour les enseignants en fonction, il est le professionnel du dispositif d'enseignement-apprentissage et cherche de façon permanente à "**brancher**" ses élèves. Enfin, les futurs enseignants le décrivent comme un **concepteur de situations** qui cherche l'intérêt de ses élèves. Cette gestion du climat et du groupe combinée à une attention personnalisée des élèves, requiert selon leurs représentations, des compétences cognitives "d'agilité mentale", des compétences relationnelles et interpersonnelles, orientées vers l'autre, en l'occurrence l'élève. Elle exige aussi des compétences qui concernent l'expression, la maîtrise, l'adaptation, la manipulation des émotions et de représentation théâtrale mais aussi la perception, la prise de conscience et l'analyse des émotions dans la classe.

L'importance de ces compétences émotionnelles se mesure à la place centrale qu'elles occupent dans les représentations. D'une part, elles sont reconnues sous différentes étiquettes, comme compétence de l'enseignant professionnel et ce, dans chaque groupe d'acteurs. D'autre part, elles constituent une catégorie organisatrice des représentations puisque les enseignants rassemblent les compétences émotionnelles de l'enseignant sous la dénomination "**d'embrayage affectif**".

La résilience ou la capacité de résister, de persévérer et de surmonter les difficultés apparaît dans les représentations, comme une compétence affective de l'enseignant. Elle est présente dans les trois groupes et est mise en relation avec les difficultés de la profession. Les conditions difficiles du métier et la faible reconnaissance sociale dont l'enseignant bénéficie - particulièrement au Chili - constituent les raisons invoquées par les acteurs pour insister sur cette notion. Elle fait partie du professionnalisme de l'enseignant et participe à la gestion de sa carrière.

Ils mentionnent enfin la question du **rapport au savoir** entre l'élève et la discipline enseignée d'une part et l'enseignant et la matière qu'il enseigne

d'autre part. Ces rapports sont empreints d'émotions et font l'objet de processus d'intelligence émotionnelle.

4.3. Compétences émotionnelles et professionnelles.

Les habiletés et compétences émotionnelles font partie selon nos hypothèses de la professionnalité des enseignants. A ce propos, la réflexion, la critique et l'autocritique apparaissent comme une dimension importante de la professionnalité des enseignants, que l'on retrouve dans leurs représentations en rapport avec les compétences "affectives". Nous y percevons deux composantes. D'abord, la réflexion implique, dans leurs représentations, un regard sur soi, tel un reflet de ses émotions et de ses attitudes. Elle concerne la propre personne de l'enseignant et son estime personnelle. Elle se centre surtout sur ses propres sentiments et ses émotions dans les interactions pédagogiques. Ensuite, cet exercice de réflexion est inclus dans la "transposition didactique", l'évaluation des apprentissages, la conception de situations pédagogiques où ses compétences affectives sont engagées. L'intention principale de cette attitude réflexive a pour but d'améliorer son enseignement. En effet, la dimension de réflexion sur ses émotions, sur celles des élèves et celles du climat, est une des dimensions organisant les représentations sociales de l'intelligence émotionnelle. Cette réflexion sur les émotions est orientée à améliorer les situations d'apprentissage et à favoriser les conditions d'apprentissages des élèves. Elle participe à l'autonomie professionnelle de l'enseignant et à sa professionnalité. Enfin, pour les acteurs, le fait de justifier théoriquement et d'expérimenter leurs émotions fait partie des exigences du métier. Là aussi, ils y voient un rôle du « sentir » dans le processus de réflexion sur les pratiques pédagogiques dans le sens de "regarder avec ses émotions". Nous pouvons y voir que l'émotion n'est pas seulement un objet de réflexion mais fait partie du processus même de réflexion et suppose un processus de pensée.

		(+)	Intelligence de l'enseignant (b78)	(-)
			Avec intelligence émotionnelle Quelque chose d'intangible qui teint les messages. (b70)	Seulement rationnelle (b78)
	Dont les élèves s'imprègnent		Que les professeurs expriment par des gestes, des mimiques,...	
			// Processus	
		Analyse de l'affectif (b78) Se demander pourquoi (b79) Prendre conscience (b79)		Manque de prise de conscience (b79)
	Regarder et analyser avec les yeux du cœur, les sentiments et les situations (b78)		Analyse de sa propre évolution dans le champ affectif, grandir (b78)	
		// (Produits d'intelligence émotionnelle)		
	<u>(pour la classe)</u>			<u>(pour soi)</u>
(Les élèves) s'imprègnent ¹⁵ du climat (b81), sentent (la matière) (b82), prennent plaisir à apprendre pour la vie (b83). Les enfants se sentent touchés (b82)		(créer un climat) s'exprimer à travers le geste, la parole, le regard. (b81)		Se permettre ses émotions, pouvoir les exprimer (b78). Maintenir un équilibre harmonieux avec la rationalité (b75)
(ne pas) blesser les personnes (b79, d17)		Conscience de l'origine des sentiments dans des situations (pédagogiques) (b79) Trouver les raisons de l'agressivité (B79)		

Figure 3: Extrait des représentations sociales de formateur. Structures parallèles et hiérarchisées. Extrait des représentations sociales de formateurs: les acteurs distinguent un enseignement avec ou sans intelligence émotionnelle. Ils valorisent un enseignant qui manifeste de l'intelligence émotionnelle, qui analyse l'affectif et, prend conscience des aspects émotionnels dans les situations de classe et dans sa propre évolution. Les produits de la mobilisation de l'intelligence émotionnelle concernent la classe (les élèves et le climat) et l'enseignant lui-même comme personne et comme professeur.

¹⁵ Dans le texte "los niños chupan el clima", qui se traduit littéralement par "les enfants sucent le climat" et qui est traduit ici par "les enfants s'imprègnent du climat".



Nous avons déjà évoqué **la résilience** comme une capacité particulière à surmonter les difficultés qui se présentent à l'enseignant. D'autres compétences émotionnelles sont évoquées dans le but d'assurer le statut professionnel de l'enseignant et **de prendre position** face aux théories pédagogiques proposées, face aux programmes d'enseignement, face aux exigences des autorités ou des parents.

La notion de professionnalisme se traduit dans les représentations des acteurs par une "**exigence permanente**", par une attitude de réflexion sur ses pratiques et par la recherche de perfectionnement

que l'enseignant devrait idéalement s'imposer. Cette exigence appliquée de manière constante aux différentes sphères de compétences comprend également les compétences affectives. Enfin, un dernier axe du modèle de l'enseignant professionnel, conçoit l'enseignant comme un acteur au sein de la communauté éducative. Les représentations des acteurs identifient alors des compétences affectives et émotionnelles en rapport avec celles de communication et de leadership ainsi qu'au titre de compétence personnelle dans la prise de position face aux autorités.



Figure 4 : Structure croisée – Extrait des représentations d'enseignants : l'exigence affective. L'axe vertical représente la disjonction "avec/sans exigence professionnelle"; l'axe horizontal, la disjonction "avec/sans affection". Les "réalités" sont situées dans les aires définies par le croisement des axes : les acteurs caractérisent de "professionnel", l'enseignant exigeant qui enseigne avec affection. Ils qualifient "d'erreur grave", le cas d'un enseignant qui agit avec affection sans la doubler d'exigence. De même, ils dévalorisent l'enseignant exigeant mais qui ne s'investit pas affectivement dans la relation pédagogique.

Ces différents aspects de professionnalisme et de la professionnalité analysés à la lumière des représentations sociales des acteurs plaident en faveur d'une reconnaissance de la mobilisation d'une

intelligence émotionnelle dans les pratiques professionnelles de l'enseignant et en particulier en référence aux pratiques pédagogiques.

5. Compétences émotionnelles, compétences professionnelles?

L'analyse des discours des acteurs rend compte de la variété des compétences enseignantes qui impliquent le fait de distinguer, comprendre et réguler ses propres émotions, les émotions des élèves et du climat de classe et à utiliser cette information produite pour favoriser les apprentissages et assurer la formation de l'élève. Le consensus autour du construit d'intelligence émotionnelle et la richesse des représentations des acteurs sur le thème nous permettent de conclure que ces compétences émotionnelles représentent une réalité pour les acteurs pédagogiques. L'importance qu'ils leur accordent est à la mesure des qualificatifs qu'ils leur assignent et à la place qu'elles occupent dans les représentations des pratiques pédagogiques.

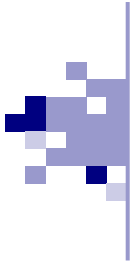
L'équivalence entre les compétences professionnelles et les compétences relevant de l'intelligence émotionnelle permet d'affirmer que cette intelligence participe dans leurs représentations, à la professionnalité de l'enseignant. Elle serait mobilisée de façon récurrente dans les diverses sphères d'action de l'enseignant et ferait l'objet de réflexion. Elle s'avère complémentaire et intégrée aux autres compétences dans les situations pédagogiques à la fois complexes et émergentes, auxquelles sont confrontés les enseignants. Elle fait partie intégrante de la capacité de flexibilité, de réflexion et de la rigueur qu'exige l'exercice enseignant. Elle est aussi impliquée dans la gestion de sa carrière professionnelle. Dans ce sens, nous affirmons que l'intelligence émotionnelle comme source de compétences professionnelles est identifiée et valorisée par les acteurs pédagogiques; que la régulation des aspects affectifs de la classe fait partie intégrante des situations pédagogiques; que ces aspects sont l'objet de réflexion dans le cours de la classe.

D'abord, les processus d'intelligence émotionnelle sont présentés dans les représentations comme

éléments de réflexion de l'enseignant sur sa pratique enseignante et au cours des interactions de classe. Les objets émotionnels, comme objets de réflexion. En ce sens, ils conçoivent que les pratiques réflexives s'effectuent avec et sur les émotions. Ensuite, les facteurs émotionnels n'apparaissent pas comme des éléments perturbateurs de la relation pédagogique mais contribuent aux apprentissages. Ils participent à la mise en place des conditions d'apprentissages tels que l'engagement des élèves ou l'établissement d'un climat favorable aux apprentissages. Ils font partie de la relation didactique lorsque par exemple, l'enseignant représente de manière théâtrale ce qu'il enseigne. Enfin, la préoccupation constante de l'enseignant à améliorer ses pratiques pédagogiques est reconnue comme élément de sa professionnalité. Là encore, elle est mise en rapport avec une pratique réflexive avec et sur l'émotion.

D'aucun dirait que l'importance de l'intelligence émotionnelle mise en évidence ne se réduit qu'au contexte sociopolitique et pédagogique des acteurs interrogés : des acteurs de l'enseignement primaire au Chili. Ces habiletés et ces compétences émotionnelles sont mises en relation, dans les représentations de ces acteurs avec un modèle d'enseignant professionnel et en opposition avec un modèle d'enseignant traditionnel, savant, reproducteur et insensible. Le modèle idéal des acteurs comprend les différents axes du modèle promu par les politiques éducatives¹⁶. L'enseignant y est défini à la fois comme compétent, réflexif et spécialiste des apprentissages. Les éléments de la gestion de l'engagement des élèves, de la gestion des interactions en classe ainsi que de créativité et d'innovation et de flexibilité, associés à une pédagogie socioconstructiviste et intégrative sont

¹⁶ Une étude comparative des politiques éducatives a été menée dans le cadre de cette recherche (Letor, 2003)



présents dans les représentations des acteurs comme dans les politiques éducatives. C'est bien dans le cadre de ce modèle qu'est valorisée l'intelligence émotionnelle. L'étude des représentations des acteurs montre que ces compétences du profil professionnel de l'enseignant mobiliseraient l'affectivité et les émotions des intervenants. Certaines s'avèrent spécifiquement émotionnelles comme "l'embrayage affectif".

Une étude comparative des politiques éducatives met en évidence le caractère international du processus de professionnalisation de l'enseignement. La divulgation d'un modèle d'enseignant réflexif et professionnel se retrouve au Chili où les données ont été recueillies, en Belgique francophone où elles ont été analysées mais aussi dans les organisations internationales telles que la Banque mondiale, de l'OCDE ou les Communautés européennes dans le cadre de la promotion d'une société de la connaissance. Ce constat nous autorise à entrevoir que la valorisation de l'intelligence émotionnelle correspond davantage aux modèles d'enseignement et aux conceptions pédagogiques en vigueur qu'à la localisation géographique des acteurs.

La mobilisation de l'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques est certainement dépendante du niveau d'enseignement. Nous avons choisi intentionnellement un niveau d'enseignement où a priori les compétences émotionnelles seraient valorisées afin de capter la variété des compétences susceptibles d'être identifiées. Nous avons cherché à rendre sensible la méthodologie de recueil employée au phénomène étudié. D'autres facteurs contextuels seraient à prendre en considération. La dépendance administrative, le climat et la culture de l'établissement scolaire, la discipline enseignée, la formation des enseignants sont à envisager comme sources de variations dans la perception, l'expression et la régulation des émotions en classe.

Néanmoins, le but de notre recherche ne se limite pas à établir l'importance de l'intelligence émotionnelle dans le contexte actuel de mutation des cadres pédagogiques mais aussi d'apporter des éléments qui enrichissent le construit et le rendent opératoire dans les pratiques pédagogiques. A cette fin, nous avons croisé le construit d'intelligence émotionnelle théorique avec les résultats de l'analyse des représentations. Ce nouveau construit, présenté en fin de document, constitue une base d'indicateurs de la mobilisation de processus d'intelligence émotionnelle dans les pratiques de classe. La valeur de ce construit est avant tout heuristique. Sa validité s'appuie sur la connaissance pratique et collective d'acteurs pédagogiques, confrontée aux éléments théoriques. Ce construit constitue une base pertinente à l'investigation de ces compétences dans des situations pédagogiques. Il conviendrait de le soumettre à une procédure de validation empirique en le confrontant à l'observation de ces pratiques dans des situations pédagogiques de différents contextes sociopolitiques, socio-organisationnels et pédagogiques.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'établir les compétences enseignantes et leur importance à partir de l'étude des représentations sociales d'acteurs pédagogiques suppose reconnaître la validité de la connaissance pratique et partagée de ces acteurs. Reconnaître leur validité, c'est aussi reconnaître la professionnalité des acteurs pédagogiques, qui au cours de leurs pratiques réfléchissent, construisent et communiquent les principes de leurs actions pédagogiques. Nous avons tenté d'établir la pertinence des informations que révèlent ces représentations afin de proposer un construit pertinent d'intelligence émotionnelle dans un contexte particulier, celui des pratiques pédagogiques. Si ces données demandent à être validées par des études complémentaires, ces qualités autorisent l'exploitation de ce construit notamment dans le cadre de la formation des enseignants ou dans l'évaluation des pratiques enseignantes.

Annexes

Indicateurs d'intelligence émotionnelle de l'enseignant dans les pratiques pédagogiques
Cette matrice d'indicateurs est le résultat du croisement de la définition de l'intelligence émotionnelle produite au terme de la revue de la littérature sur l'intelligence émotionnelle et des analyses des représentations sociales des acteurs pédagogiques. Nous avons indiqué la provenance principale de ces indicateurs. Pour chaque dimension et sous dimensions, nous proposons une opérationnalisation de ces indicateurs.

* provient de l'analyse théorique

** provient de l'analyse des représentations sociales des acteurs pédagogiques

*** généré par le chercheur (confrontation théorique/empirique).

Tableau 5. Indicateurs d'intelligence émotionnelle dans les pratiques pédagogiques

Construit théorico-social d'Intelligence émotionnelle en pratique pédagogique				
Dimension	Variables	Indicateurs	Items	
A. Habilité de traitement des émotions Processus mentaux impliqués dans l'intelligence émotionnelle	1. Attention, perception des éléments émotionnels; orientation de l'attention :	Auto - observation, regarder son "émotionner".*	1 Orienter son attention vers ses propres sentiments, émotions.	
		Etre attentif aux caractéristiques affectives de l'autre.*	2 Orienter son attention vers les sentiments et vécus des élèves	
		Enseigner aux élèves à être attentif à leurs sentiments et émotions.	3 Enseigner aux élèves à être attentif à leurs sentiments et émotions.	
		Etre attentif aux variables émotionnelles de climat.**	4 Veiller au climat affectif de la classe.	
	2. Capacité de reconnaître et identifier les émotions.	Identifier l'état émotionnel avec justesse, précision.*	5 Avoir l'habileté d'identifier avec une certaine précision, son état émotionnel au cours de la classe.	
		Distinguer le vrai du faux.	Identifier et reconnaître l'état émotionnel vrai chez l'autre.*	6 Avoir l'habileté d'identifier la véracité des émotions exprimées par l'élève.
		Distinguer les intensités.	Identifier et reconnaître l'intensité des émotions.*	7 Avoir l'habileté d'identifier avec une certaine précision, l'état émotionnel qui affecte l'élève.
		Identifier la complexité des éléments affectifs.	Identifier et reconnaître l'état émotionnel du climat ou de la relation établie entre deux ou plusieurs personnes.***, *	8 Reconnaître le climat affectif qui anime la classe.
	3. Meta humeur.	Réfléchir sur ses propres émotions, avoir une méta expérience qui comprend évaluation, régulation, des émotions.*	9 Avoir un regard réflexif sur soi-même pour évaluer et réguler ses émotions.	
		Favoriser chez l'élève et éduquer à avoir une méta humeur. ***	10 Enseigner aux enfants à avoir un regard réflexif sur eux -même pour évaluer et réguler leurs émotions.	
	4. Exprimer ses émotions.	Exprimer ses propres émotions de manière adaptée à ce qu'on ressent.*	11 Exprimer ses émotions en accord avec ce qu'on ressent	
		Favoriser et éduquer chez l'autre, l'expression émotionnelle.***	12 Stimuler les élèves à exprimer leurs émotions de manière adaptée à ce qu'ils ressentent	
		Créer un climat qui favorise l'expression sincère des sentiments.**, ***	13 Créer un climat de salle de classe qui permet l'expression des émotions des élèves.	



Dimension	Variables	Indicateurs	Items		
B. Intelligence émotionnelle comme production de connaissance	Connaissances produites par réflexion et intelligence émotionnelle	5. Symboliser, représenter les émotions et les sentiments.	14 Représenter de façon symbolique ses propres émotions (langage, dessin, musique, communication, jeu théâtral,...)*	Utiliser le jeu, le dessin, la musique pour enseigner et représenter ses propres sentiments.	
			15 Représenter de façon symbolique les propres émotions des autres (langage, dessin, musique, communication, jeu théâtral,...)*	Utiliser le jeu, le dessin, la musique pour enseigner et représenter les sentiments des élèves.	
			16 Favoriser chez l'élève et éduquer à représenter ses émotions.***	Enseigner aux élèves à représenter de façon symbolique ses sentiments et ses émotions au moyen du dessin, de la musique, du jeu théâtral.	
			17 Représenter les éléments affectifs que compose le climat.***		
		6. Nommer les sentiments et émotions.	18 Avoir l'habileté de nommer et décrire avec précision ses propres sentiments.*	Avoir l'habileté de décrire verbalement ses sentiments personnels.	
			19 Avoir l'habileté de nommer et décrire avec précision les propres sentiments des autres.*	Avoir l'habileté langagière pour rendre compte des sentiments des élèves.	
			20 Favoriser et éduquer chez l'autre, à nommer et décrire ses émotions***.	Stimuler les élèves à exprimer leurs émotions sous forme verbale.	
			21 Avoir l'habileté de nommer et décrire le climat émotionnel.***	Avoir l'habileté de décrire verbalement le climat émotionnel qu'il perçoit de la classe.	
		7. Distinguer les sentiments à partir de la catégorisation des émotions.	22 Construire et posséder une classification (implicite ou explicite) des types d'émotions et de sentiments.*	Avoir l'habileté de distinguer les intensités et nuances de ses propres émotions.	
			23 Construire et posséder une classification des types de réactions émotionnelles des autres.*	Avoir l'habileté de distinguer les intensités et nuances des émotions de ses élèves.	
			24 Favoriser et éduquer l'autre à construire sa classification des émotions.***	Eduquer l'élève à distinguer les intensités et nuances de ses propres émotions.	
			25 Construire et posséder une classification de climats du point de vue émotionnel et affectif.***	Disposer d'une classification de types de climat affectifs de la classe.	
		8. Avoir et utiliser une mémoire affective.	Construire, avoir et utiliser adéquatement une mémoire affective.	26	Construire sa propre mémoire de situations chargées affectivement.
				27	Favoriser, chez l'élève l'existence d'une mémoire de situations qui l'ont affecté émotionnellement.
				28	Utiliser sa mémoire affective pour favoriser un climat propice en classe.
		9. Comprendre les émotions et connaître d'où elles proviennent.	Comprendre ses sentiments: simultanément, contradictions, combinaisons, origines et implications.*	29	Comprendre ses propres sentiments en profondeur et comprendre leur complexité.
				30	Avoir de l'empathie: habileté à comprendre les sentiments des autres, de les sentir et d'en comprendre la complexité, l'origine et implications.*

Dimension	Variables	Indicateurs	Items
	10. Elaborer des hypothèses, faire des relations entre situations et sentiments et les interpréter.	Avoir l'habileté d'établir des relations entre ses émotions, idées, situations, conduites.*	31 Avoir l'habileté d'établir des relations entre sentiments et situations de la classe.
		Avoir l'habileté d'établir des relations entre émotions de l'autre et situations, idées, ses émotions, conduites.*	32 Avoir l'habileté d'établir des relations entre sentiments et les conduites de ses élèves et les situations de la classe.
		Favoriser chez l'autre à élaborer des hypothèses et des interprétations entre...***	33 Enseigner à ses élèves à établir des relations entre leurs sentiments, conduites et des situations quotidiennes.
	11. Planifier, prévoir les aspects émotionnels d'une situation.	Prévoir les aspects émotionnels quand il se projette dans le futur.***	34 Avoir l'habileté d'anticiper ses réactions émotionnelles quand il projette le déroulement de la classe.
		Prévoir les dimensions émotionnelles de l'autre quand on se projette dans le futur.***	35 Posséder l'habileté d'anticiper les réactions émotionnelles de ses élèves quand il projette le développement de la classe dans le futur.
		Favoriser et éduquer à prévoir les aspects émotionnels quand il se projette dans le futur.***	36 Enseigner à ses élèves à anticiper les réactions émotionnelles qui peuvent entrer en jeu dans ses actions futures.
		Prévoir les dimensions émotionnelles quand on se projette dans le futur, une relation interpersonnelle ou le climat.***	37 Anticiper les dimensions affectives du climat émotionnel de la classe.
	12. Avoir des stratégies pour réguler les émotions.	Disposer de stratégies pour réguler ses propres sentiments.*	38 Disposer de stratégies éprouvées pour réguler ses propres réactions émotionnelles en classe.
		Avoir des stratégies de régulation des émotions et des sentiments de l'autre (et du groupe).**	39 Avoir des habiletés de régulation des émotions et des sentiments de ses élèves.
		Favoriser chez l'autre la régulation des émotions.***	40 Enseigner à ses élèves des stratégies de la régulation de leurs réactions émotionnelles.
		Avoir l'habileté de réguler le climat.* **	41 Avoir des stratégies en vue de créer un climat affectif adéquat.
		Réguler les conflits en classe.**	42 Disposer de stratégies pour réguler les conflits en classe.



Dimension	Variables	Indicateurs	Items
C. Intelligence émotionnelle comme adaptation. Intelligence émotionnelle orientée aux pratiques pédagogiques.	13. Enseignement et apprentissage.	Avoir l'habileté de s'adapter affectivement avec les contenus disciplinaires et les principes pédagogiques de son enseignement. S'identifier à (comme produit)**	43 Se sentir identifié à une ligne disciplinaire, à un cadre éducatif, disciplinaire. Adhérer personnellement à des principes éducatifs**.
		Favoriser que ses élèves travaillent avec "cœur", plaisir.**	44 Faire en sorte que les élèves travaillent avec goût; pour conduire les apprentissages, réguler les aspects affectifs
		Favoriser l'identification affective de l'élève avec les contenus disciplinaires, le travail scolaire,...**	45 Adapter le climat pour de meilleurs apprentissages.
		Favoriser un climat de confiance où les élèves osent répondre et poser des questions.	46 Créer un climat de confiance et respect où l'élève ose poser des questions et répondre.**
	14. Formation de valeur, essentiellement respect.	Avoir l'habileté de se faire respecter, faire valoir son opinion.**	47 Se faire respecter, faire valoir son opinion pour atteindre une pratique autonome.
		Avoir l'habileté d'imprégner son exercice pédagogique de respect, et de confiance.	48 Imprégner son exercice de respect.
		Avoir l'habileté de favoriser chez les élèves qu'ils se traitent avec respect, et confiance.**.	49 Promouvoir une relation de respect entre les élèves.
		Avoir l'habileté de favoriser un climat de respect et de confiance.***	50 Favoriser un climat de respect et de confiance dans la salle de classe.
	15. Planification et préparation de la classe.	Considérer ses sentiments au moment de planifier sa classe.***	51 Impliquer ses sentiments au moment de planifier la classe.
		Considérer les sentiments des élèves au moment de planifier sa classe.** ***	52 Considérer les goûts et préférences des élèves au moment de planifier la classe
		Planifier les aspects affectifs du climat de la classe. ***	53 Planifier la classe en considérant les aspects affectifs du climat
	16. Prendre des décisions impliquant les émotions.	Impliquer ses sentiments dans la prise de décision en classe.***	54 Intégrer ses sentiments avec la prise de décision en classe
		Considérer comment se sent l'élève (les élèves) en classe.***	55 Considérer comment se sentent les enfants au moment de prendre des décisions en classe
		Prendre des décisions qui favorisent un climat de travail agréable	56 Prendre des décisions qui favorisent un climat émotionnel de travail adéquat.***
	17. Résilience (dépassement de difficultés) et motivation.	Surmonter les difficultés liées au travail pédagogique. Il est persévérant. **	57 Avoir l'habileté de surmonter les difficultés liées au travail pédagogique.
		bis: résister aux influences négatives ("ne se laisse pas contaminer")**	58 Surmonter les influences négatives du climat scolaire.
		Encourager l'élève quand il perd sa motivation.**	59 Encourager l'élève quand il se décourage
		Enseigner à l'élève à surmonter les difficultés qui se présentent.**	60 Enseigner à l'élève à surmonter les difficultés qui se présentent dans sa vie quotidienne.

Dimension		Variables	Indicateurs	Items		
		18. Estime personnelle	Cultiver son estime personnelle et son auto concept.**	61 Veiller et cultiver son estime personnelle		
			Guider l'élève dans le développement personnel et son estime personnelle.**	62 Guider le développement émotionnel de l'élève et son estime personnelle.		
		19. Résolution créative de problèmes ; Innovation.	Impliquer ses émotions et sentiments dans la résolution de problèmes.**	63 Rester ouvert aux expériences affectives et émotionnelles qui favorisent la résolution créative de problèmes		
			Impliquer ses émotions dans l'innovation.***	64 Faire usage de ses habiletés émotionnelles et affectives pour innover son enseignement.		
			Enseigner à l'élève à impliquer ses émotions dans la résolution de problèmes.**	65 Favoriser la créativité des élèves, leur enseignant à sentir leurs émotions.		
		20. Contexte socioculturel des élèves, de l'unité scolaire.	Considérer les aspects socioculturels à la compréhension et expression des émotions. *,***	66 Adapter ses émotions à la situation sociale et/ou culturelle dans laquelle il est inséré et l'intégrer à la compréhension des émotions.		
			Enseigner à l'élève à considérer les aspects socioculturels à la compréhension et expression des émotions.**	67 Enseigner aux élèves à intégrer les éléments culturels dans l'expression de ses émotions.		
			Considérer les aspects socioculturels dans l'établissement du climat de classe.***	68 Considérer les éléments culturels du contexte scolaire quand il analyse et oriente le climat affectif de la classe.		
		D. Conséquences/produits	Conduite, attitude	21. Expression des sentiments.	Etre une personne positive et joyeuse.**	69 Être une personne positive et joyeuse en classe.
					Influencer l'élève, le marquer.**	70 Influencer l'élève, l'illumine, marque l'élève affectivement.
				22. Implication, engagement personnel.	S'engager dans le travail pédagogique.**	71 L'élève s'engage dans son travail pédagogique.
					S'engager dans sa relation avec ses élèves.**	72 S'engager personnellement avec ses élèves.
Confiance des élèves.**	73 Les élèves se confient à lui.					
Attitude mentale, manière d'affronter les événements émotionnels	23. Ouverture à la vie émotionnelle.			Ouverture, réception.**	74 Il est ouvert à sa vie émotionnelle	
			Ecoute attentive.**	75 Il est ouvert à écouter les élèves et à recevoir leurs expériences vécues.		
				76 L'enseignant est comme une fenêtre ouverte.**		
	24. Cultiver, réfléchir les sentiments et les émotions.**		Avoir une attitude active de réflexion et de développement dans la connaissance émotionnelle de soi-même.**	77 Avoir une attitude active de réflexion et de développement dans la connaissance émotionnelle de soi-même		
Avoir une attitude active de réflexion et de développement dans la connaissance émotionnelle de l'élève.**			78 Avoir une attitude active de réflexion et de développement dans la connaissance émotionnelle de l'élève.			



Références bibliographiques

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Arzola, M. S., & Pascual, K. E. (2000). Professionnalisme et procès de formation: l'expérience latino-américaine. *Education et société*, 6, p.121-137.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F..
- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz (Pédagogies).
- Block, J., & Kremen A.M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 70(2), p.349-361.
- Bourgeois, E., & Frenay, M. (2002). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire. EDFO 2106 cours de Psychologie de l'apprentissage, Université Catholique de Louvain, Faculté des sciences de l'éducation, s/e.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering Competence in Emotional Intelligence*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker. *Handbook of Emotional Intelligence*, p. 343-362. San Francisco: Jossey Bass Books.
- Cattonar, B. (2002). *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes*. In Maroy, C. (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. (p. 171-208). Bruxelles: De Boeck.
- Ciarrochi, J. V., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life : a scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). *Procesos de pensamiento de los docentes*. In M. C. Wittrock. *Investigación de la enseñanza*, Vol. III, p.443-539. Barcelona: Paidós.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997) *Executive EQ : Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York : Grosset/Putnam.
- De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : Quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de L'éducation*, (23), 17-36.
- Damasio, A. (1994). *Descartes ' Error : The Reason of Emotion*, New York: Putman Book.
- Donnay, J., & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles: De Boeck.
- De Bonis, M. (2006) *Domestiquer les émotions*, Paris : Le Seuil,
- Develay, M. (1994). *Peut- on former les enseignants?* Paris: ESF.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Dulewicz, S.V. & Higgs M.J. (2000) *EI general and general 360 Guide*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité en éducation*. Paris: PUF.
- Furnham A. & Petrides, K.V. (2003) Trait Emotional Intelligence and Happiness. *Social Behavior and Personality*, 31, 1381-1405.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Gendron, B. (2004) Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour ? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, Cahiers de la MSE, n°113, Université Paris 1 : Centre de Recherche de la Maison des Sciences Economiques, Matisse

- Goleman, D. (1995) *Emocional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books,.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Hargreaves, A. (2000). *Mixed Emotions: Teacher's Perceptions of Their Interactions with Students*. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, (14), n°8, 883-854.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Krathwohl, D., Bloom B.S., & Masia, B. B. (1976). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: D.McKay.
- Lafortune, L., & Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F. et Albanese, O. (Dir.) *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- LeDoux, J.E. (1996) *The Emocional Brain: Mysterious Underpinnig of Emocional life*. New York: Simon and Schuster.
- Leter C. (2003) Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili. <http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-12042003-165153/>.
- Luminet, O., Rimé, B., Bagby, R. M., & Taylor, G. J. (2004). A Multimodal Investigation of Emotional Responding in Alexithymia. *Cognition and Emotion*, 18 (6), 741-766
- Maroy, Ch. & Cattonar, B. (2000). Rhétorique du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Société*, (2), 21-42.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, (22), 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey, & D. Sluyter *Emotional Development and Emotional Intelligence : Implications for educators* (p. 3-30). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). *Emotional Intelligence Test*. Virtual Knowledge: Needham, MA.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, (17), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, & Caruso, D. R. (2000b). *Selecting Measures of Emotional Intelligence: the case of ability scales*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass Books.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mialaret, G. (1995). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoir d'action*. (pp. 161-187). Paris: PUF
- Mialaret, G. (1996). Réflexion personnelle sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 165-183.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of Emotional Intelligence over and above Alexithymia and Optimism. *Psicothema*, (18) (Special issue on Emotional Intelligence), 79-88
- Morissette, D. (1996). *L'Affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Ed. Logiques.



- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal for Teacher Education.*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF
- Petrides, K.V.& Furnham, A. (2000) On the dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual differences*, (29), 313-320
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, A. (1996). *L'analyse structurale.* Bruxelles: De Boeck.
- Saarni, C., (1999) *The Development of Emotional Competence,* New York: Guilford Press
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). *Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect.* In *Centry psychology series Handbook of Mental Control* (p. 258-277). Yale U, New Harven.
- Salovey, P., & Mayer J.D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner.* Ed. Logiques.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998) Developpement and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual differences*, (25), 167-177.
- Sternberg, R. J., & Smith, C. (1985). Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication. *Social Cognition*, (3), 168-192.
- Schulze, R. & Roberts, R.D. (2005) *Emotional Intelligence, An International Handbook,* Germany : Hogrefe.
- Tardif, M., & Lessard, Cl. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Bruxelles: De Boeck.
- Thorndike, E., & Thorndike, L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, (140), 227-235.
- Weisinger, H. (1998) *Emotional Intelligence at Work : the Untapped Edge for Success.* San Francisco : Jossey-Bass
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

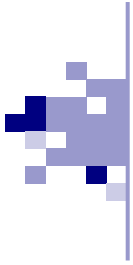
Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52